

Cláudia Mara de Souza

**A RECEPÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS E O
PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA COMPETÊNCIA LEITORA POR
ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2014

Cláudia Mara de Souza

**A RECEPÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS E O
PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA COMPETÊNCIA LEITORA POR
ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Linguística Aplicada.

Área de Concentração: Linguística Aplicada

Linha de Pesquisa: Ensino do Português

Orientadora: Profa. Dra. Delaine Cafiero Bicalho

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG

2014

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

S729r Souza, Cláudia Mara de.
A recepção do livro didático de português e o processo de construção da competência leitora por alunos do ensino fundamental [manuscrito] / Cláudia Mara de Souza. – 2014.
219 f., enc. : il., tabs, grafs (p&b)
Orientadora: Delaine Cafiero Bicalho.
Área de concentração: Linguística Aplicada.
Linha de Pesquisa: Ensino do Português.
Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.
Bibliografia: f. 166-172.
Apêndices: f. 173-209.
Anexos: f. 210-219.

1. Livros didáticos – Avaliação – Teses. 2. Compreensão na leitura – Teses. 3. Leitura (Ensino elementar) – Teses. I. Bicalho, Delaine Cafiero. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 372.4



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS




FOLHA DE APROVAÇÃO

A recepção do livro didático de português e o processo de construção da competência leitora por alunos do ensino fundamental

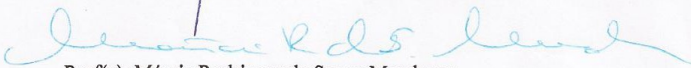
CLAUDIA MARA DE SOUZA

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Doutor em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, área de concentração LINGÜÍSTICA DO TEXTO E DO DISCURSO, linha de pesquisa Linha A - Linguística dos Gêneros e Tipos Textuais.

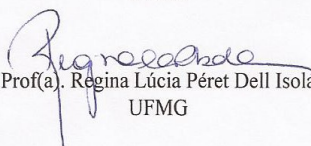
Aprovada em 07 de agosto de 2014, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Delaine Caetano Bicalho - Orientador
UFMG


Prof(a). Dorotea Frank Kersch
UNISINOS


Prof(a). Márcia Rodrigues de Souza Mendonça
UNICAMP


Prof(a). Sueli Maria Coelho
UFMG


Prof(a). Regina Lúcia Péret Dell Isola
UFMG

Belo Horizonte, 7 de agosto de 2014.

“Porque dele, e por ele, e para ele, são todas as coisas...”
(Rm 11:36)

AGRADECIMENTOS

À professora Delaine Cafiero, pela dedicação, pelas orientações, pela confiança. Obrigada, por me ensinar a pesquisar.

À família, pelo amor, carinho, apoio e compreensão durante todo o processo. Vocês são minha base, meu sustento.

À professora Carla Coscarelli, pela leitura e aprovação do projeto de pesquisa e pelo incentivo. Às professoras Márcia Mendonça e Sueli Coelho pelas contribuições e leitura atenta durante o exame de qualificação.

Aos professores e funcionários do Poslin, pela atenção e contribuições na formação.

Ao ministério IBC, em especial, aos supervisores Ágape pelos bons pensamentos, pelas orações e pelo apoio constante.

Aos colegas da EM “José Gomes Vieira” e da FUNCESI, pela torcida, em especial, a Aracele, Rosângela e Viviane, pelo apoio e contribuições preciosas.

À Secretaria Municipal de Educação, pela concessão da licença, sem a qual a realização deste projeto seria muito difícil.

À Aparecida, pela leitura atenta e revisão do texto.

A Deus, por tudo!

“... o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam.”

L. S. Vygotsky

RESUMO

Esta pesquisa verifica o processo de recepção do livro didático de português por alunos do ensino fundamental II no eixo da Leitura. Busca-se responder às seguintes questões: até que ponto os alunos compreendem sozinhos as atividades de leitura e interpretação no livro didático de português? Até que ponto eles precisam da mediação do professor para compreender as tarefas? A hipótese inicial é a de que os alunos não conseguem compreender sozinhos as atividades de leitura e interpretação de textos propostas no livro didático de português (LDP), eles necessitam da participação ativa do professor tanto para compreenderem as atividades quanto para compreenderem o texto. O objetivo geral é investigar até que ponto os estudantes do ensino fundamental conseguem compreender sozinhos as atividades de leitura e interpretação de textos do livro didático de português e/ou até que ponto a compreensão ocorre quando há mediação. Os objetivos específicos são: verificar até que ponto os alunos compreendem as atividades do livro; identificar as principais dúvidas demonstradas pelos alunos na realização das atividades de leitura; explicitar a relação aluno/livro com e sem mediação do professor; apontar, com depoimentos e entrevistas, a opinião dos alunos sobre o livro didático de português; identificar e listar, por meio das respostas às atividades realizadas, quais as habilidades de leitura os alunos revelam e quais não revelam possuir ao término da investigação. A metodologia de pesquisa adotada é qualitativa e quantitativa. A coleta de dados é feita em uma escola pública, em município do interior de Minas Gerais. O *corpus* de pesquisa é constituído por aulas observadas e filmadas, atividades de leitura do livro didático de português e de respostas a atividades realizadas, questionário aos alunos e entrevistas a professoras. São observadas algumas aulas e outras filmadas para verificação dos procedimentos e reações da turma durante a realização das atividades. Uma atividade de leitura do livro didático é aplicada, com estratégias diferentes, a quatro grupos distintos da turma. O grupo A faz sozinho leitura e atividades, sem nenhuma mediação; o grupo B realiza a leitura do texto com a mediação e faz sozinho as atividades; o grupo C faz sozinho leitura e realiza as atividades com mediação; por fim, o grupo D realiza a leitura e as atividades com a mediação em ambas. As mediações propostas foram a leitura colaborativa do texto e leitura e comentário das questões uma a uma. As repostas à atividade são analisadas para verificar o que os alunos compreendem sozinhos e em que precisam de mediação. Para finalizar, os alunos respondem a um questionário a fim de verificar o que pensam sobre o livro didático de português, sobre as atividades realizadas, sobre os textos e as professoras respondem à entrevista semiestruturada para verificar suas expectativas, formas de abordagem e o que pensam sobre as mediações necessárias e sobre necessidades dos estudantes. As análises são feitas à luz de teorias que compreendem a linguagem como interação, a leitura como processo social e cognitivo de produção de sentido e a intervenção didática como uso de estratégias para mobilização de capacidades para um nível ainda não alcançado antes. Toma-se como referencial teórico, autores como Antunes (2003, 2010), Bakhtin ([1929]2006, [1952/1953] 1997), Marcuschi (2002), Cafiero (2010), Dell'Isola (2001), Kleiman (2004), Rojo (2003), Solé (1998), Vygotsky (1984,1991), entre outros. Os resultados revelam que os alunos demonstram mais dificuldades na realização das atividades de interpretação textual quando têm que realizá-las sozinhos. Por outro lado, quando há ensino de leitura, ou seja, quando há mediação na realização da leitura e das atividades, o resultado dos alunos mostra-se superior. Além disso, identifica-se também que as atividades de leitura apresentam problemas de elaboração de enunciado e as repostas sugeridas no manual do professor do livro didático nem sempre são condizentes com as questões e/ou suficientes para elas. Isso dificulta o trabalho do aluno que fica refém de suas limitações e de restrições impostas pelas atividades problemáticas.

PALAVRAS-CHAVE: leitura; livro didático; ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

This study assesses the reception process of the Portuguese textbook by elementary school II students in Reading. It attempts to answer the following questions: to what extent do students understand their own activities in reading and interpretation of texts in Portuguese textbooks? To what extent do they need the teacher's intervention to understand the tasks? The initial hypothesis is that students fail to understand their reading activities and interpretation of texts proposed in the Portuguese textbook (LDP), they require the active participation of the teacher so as to understand the activities as well as to understand the text. The aim of this study is to investigate the extent to which elementary school students can understand on their own the reading activities and interpretation of texts from the Portuguese textbook and / or the extent to which understanding occurs when there is intervention. The specific objectives are: to determine the extent to which students understand the activities of the book; identify key questions shown by students in performing activities of reading; explain the relationship pupil / book with and without teacher mediation; point, with testimonials and interviews, the students' opinion about the textbook Portuguese; identify and list through the answers to the activities, which the reading skills students reveal and not reveal which possess at the end of the investigation. The research methodology used is qualitative and quantitative. Data collection is done in a public school in a municipality in Minas Gerais. The research corpus is composed of observed and filmed lessons, reading activities from the Portuguese textbook and answers to activities done, questionnaires to the students and interviews with teachers. Some classes are observed and filmed for verification of procedures and the class reactions during the performance of the activities. A reading activity from the textbook is given to four different groups in the class, with different strategies. Group A performs reading activities alone with no intervention; Group B performs the reading of the text with intervention and does the activities alone; group C performs the reading alone and does the activities with intervention; Finally group D performs the reading and the activities both with intervention. The proposed interventions were collaborative text reading, reading and review of the questions one by one. The answers to the activity are analyzed to determine what students can understand on their own and at which point they need mediation. Finally, students respond to a questionnaire in order to assess what they think about the Portuguese textbook, about the activities done on the texts, and teachers respond to the semi structured interview to verify their expectations, the approaches and what they think about the students' needs and the necessary interventions. The analysis is done in the light of theories that understand language as interaction, reading as a social and cognitive process of meaning production and the didactic intervention as the use of strategies for mobilizing capabilities to a level not yet achieved. The theoretical references are the authors Antunes (2003, 2010), Bakhtin ([1929]2006, [1952/1953] 1997), Marcuschi (2002), Cafiero (2010), Dell'Isola (2001), Kleiman (2004), Rojo (2003), Solé (1998) Vygotsky (1984,1991), among others. The results concerning analysis reveal that students have more difficulties in performing activities of textual interpretation when they have to do them alone. On the other hand, when there is a reading instruction, or when there's intervention in the reading and activities, students' performance is superior. Furthermore, it is also noted that the reading activities present problems in their instructions, and the answers suggested in the teacher's manual of the textbook are not always consistent with the questions and / or sufficient for them, which makes their work more difficult. The student becomes hostage to his own limitations and constraints imposed by problematic activities from the textbook.

KEYWORDS: Reading, textbook, teaching-learning

RESUMEN

Este estudio evalúa el proceso de recepción del libro de texto de portugués por los estudiantes del nivel de Primaria II (sexto a noveno año escolar) en el eje de Lectura. Se trata de responder a las siguientes preguntas: ¿Hasta qué punto los estudiantes entienden, sin ayuda de otros, las actividades de lectura e interpretación presentes en los libros de texto de portugués? ¿Hasta qué punto necesitan la mediación del profesor para entender las tareas? La hipótesis de partida es que los estudiantes no pueden entender por sí solos las actividades de lectura e interpretación de los textos propuestos en el libro de texto de Portugués (LTP), por lo que requieren la participación activa del maestro para comprender las actividades y para comprender el texto. El objetivo de este estudio es investigar hasta qué punto los alumnos de primaria pueden entender solos las actividades de lectura y de interpretación de los textos propuestos en el libro de texto de portugués y/o en qué medida la comprensión ocurre cuando hay la mediación del maestro. Los objetivos específicos son: determinar el grado en que los estudiantes a entender las actividades del libro; identificar las cuestiones clave que se muestran por los alumnos en la realización de actividades de lectura; explicar la relación alumno / libro con y sin la mediación del profesorado; punto, con testimonios y entrevistas, la opinión de los estudiantes sobre el libro de texto portugués; identificar y enumerar a través de las respuestas a las actividades que los estudiantes habilidades de lectura revelan y no revelar que poseen al final de la investigación. La metodología de investigación utilizada es cualitativa y cuantitativa. La recogida de datos se realizó en una escuela pública de un municipio del interior de Minas Gerais. El *corpus* de investigación se compone de clases observadas y grabadas en video, actividades de lectura del libro de texto de portugués y de las respuestas dadas a las actividades realizadas, así como la aplicación de un cuestionario a los estudiantes y entrevistas a las profesoras. Son observadas algunas clases y otras fueron filmadas para verificar los procedimientos y las reacciones del grupo durante la realización de las actividades. Una actividad de lectura del libro de texto es aplicada con diferentes estrategias a cuatro grupos diferentes de alumnos de una clase. El grupo A hace la lectura y las actividades sin ninguna mediación del maestro. El grupo B realiza la lectura del texto con mediación, pero sin ella en las actividades. El grupo C realiza la lectura sin mediación, pero con mediación en las actividades, mientras que el grupo D realiza la lectura y las actividades con mediación en ambos momentos. Las mediaciones propuestas fueron la lectura colaborativa del texto y lectura y comentario de cada una de las preguntas. Las respuestas a la actividad se analizan para comprobar qué los estudiantes comprenden ellos solos y qué necesitan en la mediación. Por último, los alumnos responden un cuestionario con el fin de determinar lo que piensan sobre el libro de texto de portugués, sobre el trabajo realizado en los textos y también los profesores participan en una entrevista semiestructurada para verificar sus expectativas, las formas de abordaje y lo que piensan sobre las mediaciones necesarias y sobre las necesidades de los estudiantes. Los análisis se realizan con base en teorías que entienden el lenguaje como interacción, la lectura como un proceso social y cognitivo de producción de sentido y la intervención didáctica como uso de estrategias para mobilizar capacidades con el fin de llegar a un nivel que no se haya alcanzado antes. Se toma como marco teórico a autores como Antunes (2003, 2010), Bajtín ([1929]2006, [1952/1953] 1997), Marcuschi (2002), Cafiero (2010), Dell'Isola (2001), Kleiman (2004), Rojo (2003), Solé (1998), Vygotsky (1984,1991), entre otros. Los resultados revelan que los estudiantes muestran más dificultades en la realización de las actividades de interpretación textual cuando tienen que realizarlas solos. Por otro lado, cuando hay enseñanza de la lectura, o sea, mediación en la realización de la lectura y de las actividades, los resultados de los estudiantes se muestran superiores. También se identifica que las actividades de lectura presentan problemas en la elaboración de los enunciados y que las respuestas que se sugieren en el manual del profesor del libro de texto no siempre son coherentes con los temas y/o suficiente para ellos. Esto hace que el trabajo del estudiante sea rehén de sus limitaciones y de las restricciones impuestas por las actividades problemáticas.

PALABRAS CLAVE : Lectura, libro de texto, enseñanza-aprendizaje

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: coleção Para Viver Juntos Português	76
FIGURA 2: Livro didático do 6º ano	78
FIGURA 3: Introdução ao capítulo de revisão	80
FIGURA 4: Texto “Piratas sem piedade” no LD	81
FIGURA 5: Atividades de estudo do texto “Piratas sem piedade”	83

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Hipóteses de desempenho dos grupos	89
QUADRO 2: Exemplo da estrutura de análise de questão.....	90
QUADRO 3: Registro e análise das respostas	91
QUADRO 4: Modelo de tabela com a porcentagem por questão	92
QUADRO 5: Modelo de tabela com a porcentagem por questão por grupo.....	92
QUADRO 6: Relação de comparação entre o grupos	93
QUADRO 7: Resumo das respostas das professoras à entrevista	153

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Resultados do grupo A	111
TABELA 2: Resultados do grupo B	116
TABELA 3: Resultados do grupo C	120
TABELA 4: Resultados do grupo D	123
TABELA 5: Percentuais de acertos por questões nos grupos	125
TABELA 6: Questões fáceis e difíceis por grupos.....	126
TABELA 7: Resultado geral – média dos percentuais obtidos pelos grupos	131
TABELA 8: O que os alunos acham difícil	138
TABELA 9: Exemplos de atividades difíceis para os alunos	144

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Percentuais de questões corretas X incorretas	134
GRÁFICO 2: Quem ajuda, em casa, na realização das atividades do LDP.....	140
GRÁFICO 3: De que gostam no LDP.....	141
GRÁFICO 4: De que não gostam no LDP	143

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PCN-LP: Parâmetro Curricular Nacional de Língua Portuguesa

LD: Livro didático

LDP: Livro didático de Língua Portuguesa

MP: Manual do professor

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
1.1 Objeto de Pesquisa.....	19
1.2 Organização do trabalho.....	29
2 LINGUAGEM, LEITURA E ENSINO	30
2.1 Concepções de língua/ linguagem e suas relações com o ensino.....	30
2.2 Compreender a leitura como interação.....	38
2.2.1 Mediação e ensino-aprendizagem.....	41
2.3 Ensino de leitura: estratégias, habilidades e análise de texto.....	47
2.3.1 Estratégias de leitura.....	48
2.3.2 Competência e habilidades de leitura.....	50
2.3.3 Análise de texto.....	51
2.3.4 Leitura e Livro didático de Língua Portuguesa.....	56
2.3.4.1 As questões de leitura no LDP.....	61
3 METODOLOGIA	66
3.1 A pesquisa.....	66
3.1.1 Objetivos.....	68
3.1.1.1 Objetivo geral.....	68
3.1.1.2 Objetivos específicos.....	68
3.2 Campo e Sujeitos da Pesquisa.....	69
3.2.1 A escola campo.....	69
3.2.2 Os sujeitos.....	70
3.2.2.1 Os alunos.....	71
3.2.2.2 As professoras.....	72
3.3 Procedimentos adotados e materiais.....	74
3.3.1 Procedimentos e atividades realizados.....	74
3.3.2 O material usado.....	77
3.3.2.1 A coleção didática.....	77
3.3.2.2 O livro do sexto ano.....	78
3.3.2.3 A unidade e atividades de leitura.....	81
3.5 A atividade de leitura aplicada.....	86
3.6 Como os dados foram analisados.....	91

4 O PAPEL DA MEDIAÇÃO NA LEITURA E NAS ATIVIDADES DE COMPREENSÃO TEXTUAL	95
4.1 Análise do conto “Piratas sem piedade” e habilidades de compreensão que as perguntas do LDP exigem	95
4.2 Resultados por questões nos grupos A, B, C e D.....	111
4.2.1 Ausência de mediação – o que ocorreu com o grupo A.....	112
4.2.2 Mediação na leitura do texto – o caso do grupo B.....	116
4.2.3 Mediação nas perguntas – o caso do grupo C.....	121
4.2.4 Consequências do ensino de leitura – os dados do grupo D.....	124
4.3 Cruzamento entre os grupos: o papel da mediação no ensino de leitura.....	132
4.3.1 Respostas Corretas X Incorretas	135
5 REPRESENTAÇÕES SOBRE O LDP	138
5.1 O livro didático de português é ruim? – O que os alunos pensam sobre o LDP	138
5.1.1 O que é mais difícil nas atividades do LDP.....	139
5.1.2 Quem apoia a realização das atividades em casa	140
5.1.3 Do que os alunos gostam no LDP	142
5.1.4 Do que os alunos não gostam no LDP	143
5.1.5 Algumas atividades consideradas difíceis pelos alunos	145
5.2 O LDP na visão do professor.....	148
5.2.1 A professora Ana: os alunos não gostam do LDP	149
5.2.2 A professora Rosa: os alunos não gostam de ler.....	151
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	157
6.1 Teorias de leitura e ensino: perspectivas	158
6.2 Práticas de sala de aula: mediações necessárias e implicações	160
REFERÊNCIAS	167
APÊNDICES	174
ANEXOS	211

1 INTRODUÇÃO

Ensinar a ler e escrever é tarefa primordial da escola. As atividades em torno da leitura e da escrita fazem parte da rotina escolar e, por isso, devem ser foco de atenção e de esforços dos profissionais envolvidos: professores, pesquisadores etc. Esse destaque deve ser dado, haja vista que a leitura e a escrita são importantes para vida. É por meio delas que o sujeito exige seus direitos, exerce seus deveres, trabalha, participa da sociedade, aprende e informa-se ao longo da vida. Ler e escrever bem são ações que contribuem significativamente para o desenvolvimento da cidadania.

Para desempenhar com êxito o seu papel de formar cidadãos, a escola deve proporcionar aos estudantes o maior contato possível com textos em suas diversas formas e usos. O trabalho do professor é fundamental, nesse sentido, para viabilizar o desenvolvimento de capacidades de leitura e escrita que habilitam o sujeito como cidadão aluno. Considerando isso, o foco deste trabalho é o ensino-aprendizagem de leitura, pois comumente, observa-se a dificuldade dos estudantes em ler e compreender. Como a leitura é fundamental ao desenvolvimento desse sujeito, quando ele for pouco proficiente, terá dificuldade ao amplo acesso ao conhecimento, às informações, à aprendizagem.

Resultados de pesquisas, de testes de proficiência em leitura como, por exemplo, os realizados pelo PISA¹ e a Prova Brasil² mostram que o desempenho dos brasileiros é insuficiente. Um exemplo disso é o que revela o relatório do PISA 2009 (INEP,2012): o Brasil ocupa a 53^a

¹ O *Programme for International Student Assessment* (Pisa) - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - é uma iniciativa internacional de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O programa é desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No Brasil, o Pisa é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). O objetivo do Pisa é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico. A avaliação procura verificar até que ponto as escolas de cada país participante estão preparando seus jovens para exercer o papel de cidadãos na sociedade contemporânea. As avaliações do Pisa acontecem a cada três anos e abrangem três áreas do conhecimento – Leitura, Matemática e Ciências – havendo, a cada edição do programa, maior ênfase em cada uma dessas áreas. Fonte: <<<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>>>, acesso em 29/04/2014

² A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Nos testes aplicados na quarta e oitava séries (quinto e nono anos) do ensino fundamental, os estudantes respondem a itens (questões) de língua portuguesa, com foco em leitura, e matemática, com foco na resolução de problemas. No questionário socioeconômico, os estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho.

Fonte: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=210&Itemid=324>>, acesso em 29/04/2014.

classificação no total de 65 países participantes do exame, atrás de México, Colômbia e Uruguai. Em termos de média de proficiência em leitura, o desempenho do Brasil em 2009 – 412 pontos – está abaixo da média geral dos países integrantes da OCDE, que é de 493 pontos. No relatório de primeiros resultados do SAEB/Prova Brasil 2011, a média de proficiência em leitura dos alunos brasileiros do nono ano do ensino fundamental é de 243 pontos (BRASIL, 2011, tabela 3, p.5), o que os enquadra no nível cinco numa escala³ de desempenho em língua portuguesa subdividida em nove níveis.

Esse baixo desempenho também é notado nas salas de aula, onde professores deparam-se com estudantes que mal conseguem soletrar algumas palavras, fazer uma leitura contínua, ou seja, não leem com fluência e não atribuem sentido ao que é lido. Além disso, eles, por vezes, apresentam dificuldades para identificar as ideias essenciais, relacionar informações, compreender, enfim, estudantes apresentam dificuldades para ler e interpretar um texto.

A partir desse quadro, este trabalho procura discutir uma parte do universo do desenvolvimento das capacidades da competência leitora no âmbito escolar com a utilização do livro didático como um dos principais recursos materiais usado no processo de ensino-aprendizagem. Para isso, foi realizada uma pesquisa de campo, de caráter qualitativo, numa escola pública, com alunos do Ensino Fundamental, do sexto ano, na faixa etária compreendida entre onze e doze anos.

Um conceito importante neste trabalho é o de competência, de acordo com Perrenoud (1999), ou seja, é a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Outro conceito pertinente é o de competência leitora apresentado pelo documento oficial da OCDE/PISA (2001) que afirma: “A capacidade leitora consiste na compreensão, o emprego e a reflexão pessoal a partir de textos escritos com o fim de alcançar metas próprias, desenvolver o conhecimento e o potencial pessoal e de participar na sociedade”. Assim, por competência leitora, entende-se a mobilização eficaz de um conjunto de capacidades e habilidades envolvidas no processamento da leitura.

1.1 Objeto de Pesquisa

Pensar na prática escolar, nas formas de abordagem, no processo de ensino aprendizagem e, especialmente, nos sujeitos envolvidos desperta o nosso interesse e nos remete a um universo complexo. Para os que lidam diretamente com o meio educacional, desvendar seus caminhos

³ As escalas dos dois exames são diferentes e apresentam níveis diferentes também.

pode proporcionar uma atuação substancialmente significativa, além de contribuir para um desempenho consciente. O depoimento de uma aluna do Ensino Fundamental sobre o que os alunos pensam sobre o livro didático, pode ser exemplo da “relação” que muitos alunos têm com esse material e, ao mesmo tempo, mostra as dificuldades que eles revelam em lidar com ele.

Eu gosto muito do livro de português porque ele tem coisas interessantes e porque a gente pode aprender muitas coisas de português e a gente pode usar até a vida inteira... o que é muito difícil no livro é que são muitos textos, mas só que a gente lendo, a gente aprende... O que eu gosto menos é que o livro de português tem muitas coisas e os textos, na maioria das vezes, são muito grandes e *hum*... as perguntas têm que ser “elaboradas” mais porque as perguntas, às vezes, *complica* muito no texto... e confunde muito as pessoas... (Depoimento de GK, 14 anos, aluna do nono ano de uma escola pública do interior de Minas Gerais).

A aluna, de certa forma, enfatiza a importância do livro “porque a gente pode aprender muitas coisas de português e a gente pode usar até a vida inteira”; por outro lado, fica também explícito o que ela considera dificuldade “o que é muito difícil no livro é que são muitos textos...” Em seguida, há referência à extensão do texto e à dificuldade em entender as questões que, para ela, deveriam ser “mais elaboradas”. Isso leva à suposição que a estudante ressentia-se de informações para compreender as propostas e que as questões poderiam ser formuladas de outra maneira para promover a compreensão.

Refletir sobre situações como essa provoca inquietação, vários questionamentos sobre o ensino de leitura, sobre o uso de livro didático e sobre como se dá a recepção pelos estudantes desse recurso didático e das atividades nele propostas. O depoimento da aluna revela que o trabalho com livro didático não é tão simples, revela ainda que há nele recursos que podem ser utilizados de forma eficaz e outros nem tanto. Mostra que há elementos que tornam a realização das atividades menos autônomas e mais dependentes de mediações. Isto é, para que o aluno realize as leituras e as atividades propostas no livro, é necessário que haja, muitas vezes, a ajuda de alguém que explique, que oriente, que o ajude a construir o conhecimento. Essa intervenção/mediação, na escola, é feita pelo professor e pode, muitas vezes, ser feita por outros alunos.

Nas práticas docentes, é muito comum observar o uso do livro didático de língua portuguesa (LDP) como direcionador das aulas, como planejamento. Ou seja, o livro é usado por muitos profissionais no lugar do programa e do plano de aula. E, muitas vezes, na ausência de um programa oficial de ensino, o livro acaba desempenhando esse papel. O manual, assim, deixa

de ser apenas um instrumento de apoio e passa a ser o suporte que orienta as práticas didáticas.

Ao ser usado dessa forma, o livro didático (LD) torna-se o plano diário a ser executado e, suas atividades, os passos didáticos a serem seguidos. Outra prática comumente observada é que, mesmo quando existe a necessidade de atividades complementares, boa parte dos profissionais busca em outros livros didáticos essa complementação. O livro é, portanto, recurso didático muito usado. Os conteúdos presentes nele, as estratégias de abordagem e intervenção da aprendizagem podem ser estabelecidos por ele. Diante das possibilidades de uso e aplicação do livro, como entendê-lo? O que é um LD? Para muitos, trata-se de um material de apoio, de pesquisa, um recurso extra para as atividades diárias na escola; para outros, um material essencial, principal que fundamenta as práticas. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD⁴) refere-se aos livros como

obras elaboradas para serem utilizadas no processo de ensino-aprendizagem escolar, tendo em vista um uso tanto coletivo (em sala de aula, sob a direção do professor), quanto individual (em casa). Esses materiais devem organizar-se em relação a um programa curricular, de acordo com uma progressão de conteúdos definida em termo de série, ano ou ciclo (BRASIL. MEC, 2007. Edital PNLD 2008, p. 2).

Pela definição do PNLD, o livro vai idealmente ocupar um espaço na vida do aluno dentro e fora da escola. Muitos alunos e professores dispõem dele como fonte única de trabalho em sala de aula, “se não o único material de ensino/aprendizagem, o mais importante, em grande parte das escolas brasileiras” (BEZERRA, 2003, p. 33). Esses livros trazem uma sequência de conteúdos programáticos; nos manuais do professor, há sugestões de planejamentos e de abordagem metodológica além de respostas aos exercícios. O trabalho do professor pode, de certa forma, ser “facilitado”, “amenizado”, caso faça uso do livro constantemente. Bräkling (2003) destaca o papel do LD na atuação do professor; de acordo com ela, o livro didático

por um lado constitui-se referência organizadora do currículo escolar, selecionando conteúdos, determinando sua progressão, determinando estratégias de trabalho e metodologia de ensino; por outro lado mostra-se como referência teórica fundamental, indispensável e, por vezes, única, na tematização dos conhecimentos e (in)formação do professor sobre os

⁴ O Programa Nacional do Livro Didático é um programa do Governo Federal que avalia e distribui livros didáticos para todos os alunos de escolas públicas no país. “O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira e iniciou-se, com outra denominação, em 1929.” (http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12391&Itemid=668. Acesso: 02/05/2011)

aspectos da língua e da linguagem envolvidos em seu trabalho (BRÄKLING, 2003, p. 212).

O livro didático, em sala de aula, é ou deveria ser apenas um recurso auxiliar de ensino. Nas mãos do professor, esse recurso ganharia a forma e a utilidade adequadas, ganharia “vida” na dinâmica da aula. No entanto, quando tomado de forma única e isolada, sem a mediação do professor, o livro nas mãos do aluno passa a funcionar como uma ferramenta de autoinstrução. Muitas práticas escolares cotidianas denunciam que os alunos realizam sozinhos as suas atividades, sem a devida orientação; como se o livro, por si, pudesse fazer o estudante aprender. Isso pode de alguma forma constituir-se um dificultador do processo de aprendizagem. Sabe-se, no entanto, que por mais que haja atividades a serem realizadas de forma independente pelo estudante, o livro não é produzido para fins autoinstrucionais.

O aluno é desafiado, em sala de aula e fora dela, em casa, a realizar atividades de leitura, interpretação, produção de textos, de conhecimentos linguísticos e gramaticais. Na tarefa rotineira que envolve o LDP, nas aulas e nas atividades para casa, o aluno pode ou não contar com a presença, com a ajuda de outra pessoa na realização delas. Em sala, o contato e intervenção do professor devem ser constantes; em casa, nem sempre há alguém que acompanhe as atividades dos alunos, que possa orientá-los na realização delas. Nesse contexto, é possível perguntar: De que maneira o aluno responde (ou realiza) as atividades propostas no livro didático? Que diferenças existem quando ele trabalha sozinho e com intervenção de outra pessoa?

Pesquisas no campo da linguística e da educação têm tratado de texto/discurso/enunciado/enunciação (BAKHTIN,[1953] 1997; BRONCKART, 1999; BEAUGRANDE, 1997; COSTA VAL, 2004; MARCUSCHI, 2008; SOARES, 1998) de leitura (SMITH, 1978, 1989; COSCARELLI, 1999; DELL’ISOLA 2001; KLEIMAN 1997, 2004, 2007;), de livro didático (BATISTA, 1997; BATISTA e COSTA VAL, 2004; BUNZEN e ROJO, 2005; ROJO, 2006; CAFIERO, 2002, 2010; GUIMARÃES, 2009; MARCUSCHI[2001],2003; MENDONÇA, 2009; ROJO & BATISTA, 2003) outros investigam ensino/mediação, sequências e projetos didático (VYGOTSKY, 1984,1991; DOLZ & SCHENEWLY,2004; GUIMARÃES & KERSCH, 2012; BOLÍVAR,2002). Essas pesquisas apontam resultados que mostram as muitas facetas que envolvem o processo de

aprendizagem. Em uma busca no banco de teses da CAPES⁵, com a palavra-chave *leitura*, é possível encontrar 4317 trabalhos, entre os quais 3255 no mestrado acadêmico, 887 no doutorado e 175 no mestrado profissional. Ao usar a palavra-chave *produção de texto*, são identificadas 1236 produções divididas em mestrado acadêmico com 920, doutorado com 296 e mestrado profissional com 20 trabalhos. Ao pesquisar por *livro didático de português* são encontradas 43 pesquisas: 39 de mestrado acadêmico e 4 de doutorado. Ao procurar por *leitura no livro didático de português*, encontram-se 9 produções de mestrado acadêmico. Não foi encontrada nenhuma produção, ao pesquisar por *recepção do livro didático de português*. Isso evidencia que a investigação de como os alunos lidam com o livro didático é ainda um campo a ser explorado.

A pesquisa com as práticas educacionais é extremamente relevante porque contribui para a compreensão do processo de aquisição e desenvolvimento da língua materna e para realização de práticas pedagógicas mais acertadas. Questões pertinentes podem ser consideradas nesse campo: De que maneira é realizado o trabalho com o livro didático? Quais competências as atividades de leitura permitem desenvolver? Até que ponto as atividades do livro didático proporcionam o desenvolvimento das competências almeçadas? Como são mobilizadas as capacidades dos alunos nas atividades com o LDP? Até que ponto as estratégias usadas na utilização do LDP são suficientes para que o aluno realize com autonomia as atividades? Que reações os alunos esboçam diante do LDP e das tarefas propostas nele? O que revelam essas reações? Até que ponto há uma expressão de satisfação e de autonomia do aluno no uso do LDP? Esses questionamentos apontam para uma reflexão: é possível pensar que o LDP deveria atender aos anseios de alunos e professores, usando uma linguagem que lhes permitisse um trabalho produtivo no dia a dia da sala de aula, conforme ressalta Lajolo (1996):

Todos os componentes do livro didático devem estar em função da aprendizagem que ele patrocina. Como um livro não se constitui apenas de linguagem verbal, é preciso que todas as linguagens de que ele se vale sejam igualmente eficientes. (...)

Num livro didático, tudo precisa estar em função da situação coletiva da sala de aula, para com ele se aprenderem conteúdos, valores e atitudes específicos, sendo que se espera que a aprendizagem não se processe apenas pela leitura das informações que o livro fornece, mas também pela realização das atividades que ele sugere(LAJOLO, 1996).

⁵ O banco de teses da capes disponibiliza trabalhos apresentados a partir de 2010. O acesso pode ser feito pelo endereço eletrônico <<

Lajolo destaca a importância de o livro ser um recurso que auxilie e promova a aprendizagem, de ser um material integrado às práticas tanto pelo conteúdo oferecido quanto pelas atividades proporcionadas. A linguagem do livro deve, na percepção da autora, ser eficiente. O que se pode inferir daí é que a linguagem deve ser acessível ao aluno e por ele compreendida. Contudo, a prática de sala de aula tem revelado um cenário diferente, o da não compreensão por parte de muitos estudantes.

Diante disso, o que se investiga nesta pesquisa é como os alunos compreendem as atividades propostas no eixo da leitura no livro didático. A intenção é verificar até que ponto a realização dessas atividades contribui para a compreensão dos textos e, além disso, perceber como se dá a relação aluno/livro didático com e sem a atuação do mediador. Procuramos identificar e descrever até que ponto as atividades propostas nos livros didáticos, no eixo de leitura e interpretação de textos, são recebidas e compreendidas pelos estudantes. O objetivo com isso é o de responder: Até que ponto os alunos conseguem compreender sozinhos o que é proposto no LDP em atividades de leitura e interpretação textual? Ou até que ponto eles necessitam da mediação do professor?

A hipótese inicial deste trabalho é a de que muitos estudantes não conseguem compreender as questões propostas nas atividades de leitura e interpretação de textos; em consequência, revelam também a possibilidade de não terem compreendido o texto. Um dos prováveis dificultadores na tarefa de ler e responder é o uso de enunciados complicados, mal elaborados, que podem dificultar a compreensão. No entender de Cafiero (2010, p. 29), “o problema é que, em muitos casos, as perguntas escritas não orientam a compreensão do aluno; elas podem, às vezes, até mesmo desorientá-lo.” Outro aspecto que merece ser destacado é o que se refere ao efetivo ensino de leitura. Ensinar a ler vai além de ensinar a decodificar. Decodificar, grosso modo, seria a simples transposição de sinais gráficos em sons, no entanto, a leitura é muito mais que isso, é produção, construção de sentido e envolve uma série de operações mentais complexas. Pensar nisso, faz pensar também que aula de leitura não pode ser simplesmente um momento em que o aluno lê um texto e responde perguntas sobre ele. É necessário que haja desenvolvimento de estratégias, momentos em que seja proporcionada a construção de competências e habilidades necessárias ao processo de construção de sentido da leitura. Assim, a mediação, o trabalho sistemático e ativo do professor, em sala de aula, será fundamental para solucionar o problema e ajudar os estudantes a avançarem em suas hipóteses e construção de respostas na leitura, a se tornarem leitores proficientes.

Nas atividades de leitura e interpretação realizadas na escola com o LDP, parece que nem sempre as tarefas são realizadas de forma satisfatória. Os alunos podem apresentar desinteresse pelo material, por encontrarem dificuldades na compreensão de enunciados, comandos, ou, muitas vezes, não considerar o que é proposto como significativo para eles. Diante dessas situações, é comum o professor agir ou intervir fazendo um *parafraseamento* do que o livro propõe, na tentativa de facilitar o trabalho do aluno. Sobre isso Antunes (2003) afirma:

Como se sabe, as aulas realizam-se, fundamentalmente, sob a forma de exposições orais e, não raro, os textos dados para a leitura são ‘traduzidos’ para o oral, pela explicação do professor, a fim de que ‘eles entendam melhor’. Por vezes, até os enunciados das questões de provas ou de exercícios são ‘explicados oralmente, num trabalho que até parece tradução. Resultado: o trabalho de interpretação requerido dentro dos padrões da escrita formal fica adiado. (ANTUNES, 2003, p. 76).

É evidente que a aula de leitura não é para o professor dizer o que é expresso pelo texto, mas para que o professor desenvolva estratégias de leitura (SOLÉ, 1998) que capacitem o aluno a produzir sentido na leitura, a pensar sobre o texto, a inferir informações, a relacionar dados etc. Assim, o papel do professor é promover o ensino, é desenvolver formas de abordagem efetivas que garantam o processamento do texto na leitura. Dieb (2013, p. 41), ao considerar a leitura na sala de aula, pontua que o trabalho do professor deve proporcionar o desenvolvimento de habilidades que lidam com aspectos linguísticos, textuais, de compreensão, bem como proporcionar a interação com leitores mais experientes. Ele afirma que o trabalho do docente com o ensino de leitura deve auxiliar o aluno no estabelecimento de conexões.

Tomar o ensino aprendizagem da leitura como objeto de pesquisa neste trabalho é relevante porque pode ajudar a responder questões que foram sendo construídas ao longo de minha vida acadêmica e profissional⁶. Há anos sou professora na rede pública de ensino. Durante muito tempo trabalhei com séries iniciais e alfabetização. Ainda trabalho com as séries finais do ensino fundamental, fui professora por algum tempo no ensino médio e há poucos anos, atuo também no ensino superior. Ao longo desse tempo, muitas questões pertinentes ao ensino e aprendizagem de língua foram e continuam presentes em minha prática, por exemplo, o processo de ensino e aprendizagem de língua materna, muitas vezes complexo, pode ser facilitado por um profissional mais bem preparado? O que pensam os alunos durante a

⁶ Uso, neste trecho, a primeira pessoa do singular por se tratar de uma experiência pessoal.

aprendizagem? As reações de interesse ou desinteresse durante as aulas, especialmente as de leitura, revelam facilidade e/ou dificuldade em lidar com os textos e propostas de atividades? Essas questões e muitas outras sempre serviram de motivação para tentar entender em que medida a dinâmica da sala de aula pode ser construída de modo a favorecer uma prática mais acertada.

Algumas ocorrências foram motivadoras para essa busca; por exemplo, incomoda-me bastante a ausência de interesse quando textos de livros didáticos são considerados difíceis por serem extensos. Além disso, quando, diante de questões de interpretação, alguns estudantes parecem não saber o que fazer, enquanto outros o fazem sem questionamentos. O que realmente ocorre na perspectiva dos alunos nem sempre é possível perceber.

A escola muda muito de ano a ano. Com mais frequência mudam os alunos, os interesses, a disciplina, a valorização dada ao conhecimento. Ou seria pertinente pensar que a escola não acompanha na mesma velocidade a mudança ocorrida na sociedade? O próprio livro didático passou por inúmeras transformações em comparação aos usados há dez, quinze anos. No depoimento apresentado no início deste capítulo, a aluna esboçou em poucas palavras o que pensava do conteúdo e da forma como ele é trabalhado, além do recurso usado:

Eu gosto muito do livro de português porque ele tem coisas interessantes e porque a gente pode aprender muitas coisas de português e a gente pode usar até a vida inteira... o que é muito difícil no livro é que são muitos textos, mas só que a gente lendo, a gente aprende...

Essas palavras mostram que existe a valorização das aulas e do material; no entanto, a recepção ou a apropriação e o manejo do material são claramente apontados como dificuldade. Além disso, elas podem revelar que falhas existem no processo e isso me faz pensar na atuação do professor, na mediação que ele estabelece entre aluno e livro. Ou, ainda, a intervenção que terceiros como pais, irmãos, responsáveis exercem quando alguma tarefa é feita em casa.

O outro aspecto observado ao longo dos anos, como professora, é a dificuldade e/ou desinteresse demonstrados em relação à extensão dos textos. Isso poderia ser apenas desânimo ou realmente dificuldade? No depoimento, a reclamação é expressa: “O que eu gosto menos é que o livro de português tem muitas coisas e os textos, na maioria das vezes, são muito grandes...”

Em muitas aulas, nos diferentes anos, deparava-me, inclusive, com a necessidade de explicar item por item de uma atividade na seção de interpretação. Ou, ainda, encontrava situações em que a leitura oral, feita pelo professor, e algumas explicações dadas por ele pareciam tornar o texto mais plausível aos estudantes. Isso também é recorrente na fala da aluna: “as perguntas tem que ser ‘elaboradas’ mais porque as perguntas, às vezes, *complica(sic)* muito no texto... e confunde muito as pessoas...”. Seria quase uma tarefa de parafrasear o texto, de parafrasear as perguntas. O que não se constitui em uma ação positiva e eficaz para o ensino, uma vez que a tarefa de construção da compreensão deve ser realizada pelo estudante.

Diante de situações ou constatações, como essas, é que tenho tentado construir algumas respostas acerca de qual contribuição a escola e os professores podem oferecer para melhorar o quadro crítico e defasado de leitura e compreensão em que se encontra boa parte dos alunos.

Em busca de respostas, realizei uma pesquisa anterior (SOUZA, 2005) apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da UFMG⁷, por meio da qual foi possível verificar a relação entre habilidades de leitura avaliadas em exames sistêmicos e habilidades de leitura desenvolvidas em atividades de livro didático. A hipótese confirmada foi a de que havia diferenças significativas entre as habilidades avaliadas e as habilidades desenvolvidas pelo livro didático, isto é, que as habilidades avaliadas nem sempre eram desenvolvidas pelos livros didáticos. Isso, de alguma forma, justificaria o baixo desempenho dos alunos em resultados de avaliações sistêmicas. No LD, havia presença em larga escala de atividades que procuram desenvolver a habilidade de localizar informações; em contrapartida, os exames analisados avaliam habilidades de leitura variadas e complexas pouco ou nada desenvolvidas na escola, pelo LD.

Outras questões mostraram-se relevantes e apontaram algumas lacunas na pesquisa. Por exemplo, havia habilidades em que os estudantes demonstraram relativa proficiência e que não eram habilidades ensinadas nas atividades do LD. O que de certa maneira apontava para outras mediações. De alguma outra forma, a competência leitora estava sendo construída para além das atividades de interpretação textual propostas pelo livro didático.

Surgiram, desde então, algumas questões que são contempladas nesta pesquisa: Até que ponto um ensino sistemático de leitura contribui, ou não, para o desenvolvimento da competência

⁷ Dissertação de mestrado, defendida em 2005, intitulada “O que provam as provas: habilidades de leitura em avaliações sistêmicas X habilidades de leitura em livro didático”. Trabalho este, orientado pelas professoras doutoras Carla Coscarelli e Delaine Cafiero.

leitora do estudante? Quando não há mediação do professor (e/ou outro), como o trabalho com o livro se processa?

Em muitos momentos, na sala de aula, são perceptíveis algumas reações dos alunos. Ao serem questionados sobre o livro, por exemplo, alguns demonstram certa aversão e aborrecimento na convivência com o livro didático. Por que isso ocorre? Por que o livro didático, *a priori*, tão importante, torna-se um objeto indesejável, “chato” para uma parte do alunado? Seria uma pura e inexplicável rejeição ou a denúncia da falta de compreensão e da falta de habilidade em lidar com o material? Ou, ainda, a repetição de metodologia de ensino, adotada no cotidiano escolar, contribui para isso?

As questões anteriores levam a refletir sobre a competência leitora dos alunos envolvidos no processo de aprendizagem quando o livro didático é tomado como suporte principal das aulas. Uma possível dificuldade estaria relacionada diretamente à falta de proficiência em leitura. Quando a aluna, em seu depoimento, fala que as perguntas devem ser mais “elaboradas”, que os textos são grandes e que as perguntas podem confundir as pessoas, provavelmente isso remete ao insucesso na leitura.

Outras questões podem ser levantadas neste ponto: o que é especificamente leitura? Como os sujeitos aprendem a ler? Como a escola ensina? Respostas a essas perguntas dependem das concepções de leitura e linguagem que concorrem no espaço da escola. Afinal, muito do que é feito está atrelado às concepções, muitas vezes, antigas. Outras concepções atuais emergem e norteiam outras práticas e abordagens de atividades.

No capítulo de referencial teórico, deste trabalho, são abordadas algumas das concepções que subsidiam o processo de ensino-aprendizagem.

Assim, podemos dizer que esta pesquisa justifica-se pela tentativa de tornar mais evidentes as relações entre livro didático, estudantes e leitura, ainda, por promover uma reflexão sobre a necessidade de se conhecer melhor o processo de leitura e de seu ensino. O conhecimento da leitura, como processo de construção de sentido, que envolve cognição e também o aspecto social, contribui para a percepção de que existem outras possibilidades de ensinar ou propiciar o seu desenvolvimento em sala de aula. O processo de aprendizagem e de apropriação da leitura pode seguir rumos que, com clareza de conceitos, apontam quais devem ser as melhores estratégias para o seu desenvolvimento.

1.2 Organização do trabalho

Este trabalho está organizado em seis capítulos: na introdução, são apresentados o objeto de pesquisa, a justificativa e a organização do texto.

O segundo capítulo traz o referencial teórico, que subsidiou a pesquisa, com os conceitos pertinentes ao trabalho. Assim, nele são tratadas as concepções de linguagem/língua, as correntes de leitura e ensino atreladas a essas concepções, a noção de mediação, de estratégias e habilidades de leitura. Apresenta-se, ainda, uma perspectiva para análise de textos, além de apontamentos sobre o PNLD, a leitura no LDP e as questões de leitura.

No terceiro capítulo, apresenta-se a metodologia adotada neste trabalho. O capítulo foi dividido em seis seções: primeiro retomam-se o objeto de pesquisa e os objetivos; em seguida, na segunda seção, apresentam-se o campo de pesquisa e os sujeitos participantes; na terceira seção, trata-se dos procedimentos e materiais usados; na quarta seção, descreve-se como foram realizadas as entrevistas; na quinta seção, explicita-se como foi realizada a atividade de leitura aplicada aos alunos; na sexta seção, finalmente, explica-se como os dados coletados foram analisados.

No quarto capítulo, as análises dos dados coletados são apresentadas, ou seja, as análises da atividade de leitura aplicada aos alunos. Este capítulo é dividido em três seções: na primeira, são apresentadas a análise do texto e a análise das questões, buscando-se perceber as habilidades que elas mobilizam. Na segunda, apresentam-se os resultados obtidos pelos grupos de trabalho A, B, C e D, procurando-se perceber os efeitos da ausência e da presença de mediação na realização de leitura e de atividades. Na terceira seção, é feito o cruzamento dos dados obtidos, ou seja, dos resultados dos grupos com o objetivo de se evidenciar esses resultados em função das estratégias de abordagem adotadas para cada um.

No quinto capítulo, são apresentados e analisados o questionário respondido pelos alunos e as entrevistas das professoras das turmas para se perceber o que eles pensam do material didático, ou seja, suas representações acerca do LDP.

No sexto capítulo, são feitas as considerações finais sobre a pesquisa.

2 LINGUAGEM, LEITURA E ENSINO

O ensino de língua portuguesa nas escolas enfrenta a realidade de alunos que apresentam dificuldades no processamento e na produção de texto. Ensinar a ler e a escrever é desafio com que se deparam os profissionais no dia a dia. A dificuldade dos estudantes pode estar ligada à concepção de ensino de leitura que a escola apresenta. Para muitos, ensinar leitura é ensinar a decodificar e responder a questões de interpretação, é fazer transcrição do texto; para outros, ensinar leitura é ensinar a ler em voz alta, com correção de pronúncia; ou ainda responder a questões de interpretação, é realizar atividades que evidenciam os aspectos estruturais da língua. Nessa visão, “saber português” é saber gramática. No entanto, ensinar a ler é ensinar estratégias que proporcionem a construção de sentido num processo de interação.

Conceber a linguagem e a leitura de diferentes maneiras implica posturas diferentes de ensinar, de entender o sujeito da aprendizagem. Diante disso, para compreensão e análise do objeto de estudo proposto, é importante retomar alguns conceitos e teorias que tratam das concepções de linguagem e língua, das concepções de leitura e ensino de leitura, de texto e análise de texto. Ou seja, é importante explicitar um referencial teórico que dá sustentação à análise dos dados coletados a fim de se compreender o universo de ensino- aprendizagem da leitura especialmente por parte dos alunos ao usarem o livro didático de português.

O capítulo está organizado em três seções: na primeira, são tratadas as principais concepções de linguagem e língua, as concepções de leitura e suas relações com o ensino. Na segunda, são abordados: a leitura como interação e a mediação e ensino aprendizagem, pois estes conceitos estão diretamente relacionados às escolhas e às opções metodológicas feitas na escola que interferem na produção de sentido apresentada pelos alunos. Na terceira seção, abordam-se os aspectos envolvidos no processamento do texto, ou seja, as estratégias e as habilidades de leitura, os critérios possíveis para análise de um texto e a abordagem da leitura em livro didático de língua portuguesa, pois esse é o foco da discussão deste trabalho.

2.1 Concepções de língua/ linguagem e suas relações com o ensino

Os conceitos de linguagem e língua são distintos ou são equivalentes? Existem teóricos que usam distintamente linguagem e língua, outros usam apenas um dos termos ou língua ou linguagem. É possível dizer que esses conceitos se fundem quando se tem por base a noção de

interação. A língua é um sistema, um objeto concreto que não está pronto, acabado, mas passa por modificações cognitiva, histórica e socialmente (MARCUSCHI, 2008, p.61). É por meio desse objeto língua, que as pessoas se comunicam. A língua, objeto construído e manejado pelas pessoas, transforma-se em linguagem quando colocada em movimento, em funcionamento, ou seja, no uso. Usa-se a linguagem para agir no mundo, sobre o outro, com o outro. Assim, entende-se que a linguagem é a capacidade do ser humano para interagir, de forma criativa, inovadora. A linguagem é a capacidade que ele possui, para produzir, desenvolver e compreender a língua e outras manifestações, como por exemplo, a pintura, a música, a dança, as artes etc. Dell’Isola (2013, p. 41) lembra que a linguagem verbal destaca-se entre as diversas modalidades de linguagem, por sua enorme criatividade, como capacidade do homem de se comunicar por meio de um sistema de signos vocais a que ela chama de língua. A autora ressalta ainda que a linguagem verbal é atividade cultural caracterizada por seu funcionamento simbólico, por sua organização articulada e pela produção de discursos a partir de determinados conteúdos. Assim, compreende-se que cada vez que se usa a língua, cria-se, produz-se algo, nesse processo de produção, de realização, língua e linguagem se fundem. Assim, é possível dizer que linguagem e língua são conceitos distintos, mas imbricados entre si.

Compreender e distinguir as diferentes concepções de linguagem é importante, pois na escola, nas práticas de ensino, a ocorrência de mais de uma concepção pode ser observada. As atividades de leitura e interpretação de textos, a forma como o professor as aborda marcam essas diferenças e influenciam diretamente os alunos em suas construções de linguagem.

A compreensão de linguagem como um processo social, de ocorrência num espaço historicamente situado e realizada por sujeitos também histórica e socialmente situados, é recente se se considerar o campo de desenvolvimento da linguística. Bakhtin ([1929]2006), um dos precursores da interação verbal, concebe a linguagem como um ato dialógico. Ou seja, para ele toda palavra, toda enunciação e, por extensão, todo o texto possui um caráter de duplicidade, no qual a presença do outro é fundamental e cujo contexto social não pode ser ignorado:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico da 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,[1929] 2006, p.125)

Assim como o autor, concebemos, nesta pesquisa, o fenômeno social de ocorrência da linguagem no espaço escolar. Ler e compreender implicam a existência do outro e são processos que associam diversos conhecimentos construídos pelo(s) sujeito(s) histórico(s) envolvido(s). Quando lemos, lemos porque alguém escreveu. Quando escrevemos, o fazemos para que alguém leia. A realização dessas atividades não ocorre isoladamente, mas se dá na interação.

Na escola, nem sempre isso é considerado. Nem sempre é claro para os estudantes que há o outro nesse processo de uso da língua, na linguagem. Por não compreender isso, parece que a tarefa de aprender a manejar os recursos que a linguagem põe à disposição torna-se difícil. Por que o aluno lê, quando ele lê, para quê lê, de quem lê são apontamentos nem sempre muito claros para esse sujeito que está aprendendo.

Diante dessa situação encontrada na escola, cabe lembrar Geraldi (1984, 1985) que pontua as diferentes concepções de linguagem. Ao estudar as concepções propostas por Bakhtin/Volochinov, o referido autor passa a tratá-las respectivamente: linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma de interação. Nesta seção, são abordadas essas três concepções por entender que elas concorrem no espaço da sala de aula talvez pela abordagem do professor, ou pela concepção do livro didático.

A concepção de linguagem como *expressão do pensamento* é baseada, segundo Perfeito (2007), na tradição gramatical grega, passando pelos latinos, pela Idade Média e pela Moderna, tendo rompimento efetivo apenas no início do século XX, com Saussure. De acordo com a autora, ela é considerada a primeira visão de linguagem, uma vez que nasceu a partir dos estudos de Dionísio de Trácia (século II a.C.), responsável pela elaboração da primeira gramática ocidental e pela noção de certo e errado no uso da língua. Outro autor, Travaglia (1996), destaca que para essa concepção,

[...] as pessoas não se expressam por bem porque não pensam. A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece (TRAVAGLIA, 1996, p. 21).

Ao conceber a linguagem como expressão do pensamento, não se considera a influência e participação do outro nem da situação social na construção do enunciado. O enunciado é processado interiormente como um ato monológico, individual em oposição ao dialogismo da concepção interacionista. Assim, a organização do pensamento segue regras que visam ao

falar e escrever “bem”. As regras que regem a organização são estabelecidas nas gramáticas tradicionais e/ou normativas e o texto literário é tomado como modelo de texto adequado.

Nessa concepção, a leitura está ligada ao behaviorismo⁸, dessa forma, há pouca atenção aos aspectos semânticos discursivos, o sistema de análise é fundado em formas e a atenção é dirigida aos dados. Quando se considera a linguagem como expressão do pensamento, na leitura, a ênfase é dada ao autor; o texto deve significar o que o autor quer dizer; o leitor é um sujeito passivo, que deve decodificar e demonstrar uma leitura “correta”, num processo de imitação, repetição. Há uma valorização da leitura oral do texto.

De acordo com Travaglia (2012, p.3), nessa concepção, “os textos aparecem em muitos livros usados na escola, sobretudo nas antologias, como exemplos de bons textos a serem imitados, mas sem qualquer atividade prevista.” Os textos são pretextos para o ensino de gramática. Ao analisar vários livros dos mais antigos aos atuais (de 1932 a 2010), o autor aponta o que era possível encontrar de leitura e compreensão nos livros didáticos antigos:

... é comum não haver atividades para trabalhar a compreensão do texto, já que ele é ponto de partida apenas para o estudo de teoria gramatical. Também é frequente, como única atividade de compreensão, aparecer algo como “Faça a interpretação oral do trecho acima” (Cf. Cegalla, 1964, p. 27) sem qualquer pergunta ou outro elemento que possa orientar o aluno nesta interpretação. Caberia então ao professor conduzir algo que permitisse essa interpretação oral. As perguntas de interpretação, quando aparecem, se referem muito ao que está identificável na superfície do texto, representando antes um exercício de compreensão literal do mesmo, o que faz que, com frequência, haja, junto com as perguntas de compreensão, exercícios de vocabulário (TRAVAGLIA, 2012, p. 15).

A concepção de linguagem como expressão do pensamento, no Brasil, norteou muitos professores, na década de 1960, na realização de um trabalho voltado ao ensino de conceitos normativos, objetivando o domínio da metalinguagem, com o processo de ensino centrado na transmissão de conhecimentos. De acordo com Soares (1998), nessa época, o ensino de português concebia a língua como um sistema, ou seja, o ensino de leitura centrava-se em textos literários e no reconhecimento de normas e de regras de funcionamento da língua. Ainda nessa época, os alunos que frequentavam a escola eram aqueles pertencentes às classes privilegiadas da sociedade e que de certa forma já dominavam a “língua padrão”.

⁸ Behaviorismo também conhecida como Teoria comportamentalista tinha como objeto de investigação o comportamento. Por ela acreditava-se que o estado mental e tendências de comportamento são equivalentes. Para aprender o sujeito deveria receber estímulos. A língua era vista como um processo mecânico e a criança só aprende a falar quando recebe um estímulo. O sujeito devia realizar a tarefa de internalizar padrões regulares de correspondência entre som e soletração, assim a linguagem seria a formação do hábito de imitar um modelo sonoro.

Também nessa concepção, de acordo com Koch (2003, p. 16), tem-se o “texto como um produto – lógico – do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte se não captar essa representação mental [...]”. Ao leitor é atribuída uma atuação passiva diante do que lhe é exposto, não lhe sendo possível reconhecer a historicidade da linguagem e reconstruir sua história de leitura.

Ao ser considerado como expressão do pensamento, o texto passa a ser um produto acabado. Essa concepção de linguagem pode ser relacionada à “concepção escolar” de ensino, de acordo com Kleiman (2000), pois ela objetiva o domínio do código individualmente e encara a escrita com um conjunto de atividades para se apropriar dela. Por essa concepção, a aprendizagem da teoria gramatical é o que asseguraria o domínio da linguagem. Ou seja, pela prática dos exercícios gramaticais, os conteúdos gramaticais seriam incorporados. Na perspectiva da linguagem como expressão do pensamento, a leitura é apenas a forma de externar o pensamento e o domínio dela é medido pela expressão de uma oralidade correta. Nesse sentido, a leitura é concebida como extração de sentido do texto. Nela, a leitura em voz alta era, muitas vezes, utilizada como forma de avaliação. Essa visão de avaliação foi disseminada, acreditando que expor oralmente leva o aluno a uma literatura de boa qualidade. O que interessa é o falar corretamente, falar bem, nem sempre garantindo a compreensão do texto. Menegassi (2005) afirma que a prática de leitura oral é uma tradição da sala de aula que é usada como forma de avaliação da leitura do aluno. No exemplo a seguir, retirado de um livro didático, é possível observar esse tipo de abordagem de atividades que prioriza os aspectos gramaticais em detrimento do sentido na proposta de trabalho com o texto.

Exemplo 1

Cio da terra

Debulhar o trigo
Recolher cada bago do trigo
Forjar no trigo o milagre do pão
E se fartar de pão

Decepar a cana
Recolher a garapa da cana
Roubar da cana a doçura do mel
Se lambuzar de mel

Afagar a terra
Conhecer os desejos da terra
Cio da terra, a propícia estação
E fecundar o chão
(Milton Nascimento e Chico Buarque de Holanda)

Vamos trabalhar o texto

1. Todos os verbos do texto encontram-se na mesma forma. Em que forma estão?

2. Você percebe alguma relação entre o conteúdo do texto e os verbos na forma em que estão? Explique.

3. Aponte a sequência em que aparecem os verbos nas duas primeiras estrofes. Essa sequência tem algum sentido? Em caso afirmativo, qual?

(NICOLA, J. & INFANTE, U. **Português: Palavras e ideias**, 7ª série. 6.ed. São Paulo: Scipione, 1991, p. 71, 72)

No exemplo 1, para responder as perguntas, o aluno deve demonstrar conhecimento metalinguístico da classe gramatical “verbo”. Nas questões 2 e 3, ele deve compreender o “sentido” que os verbos empregados no infinitivo promovem. Parte-se da ideia nessas questões, de que o sentido está no texto, bastando ser recuperado ou extraído dele. As respostas indicadas no manual do professor são:

“1. Todos os verbos estão no infinitivo, forma nominal que indica a ação independente de localização temporal e pessoal. 2. O texto realça as ações, o trabalho de quem cultiva a terra. 3.1ª estrofe: debulhar, recolher, forjar e faltar; 2ª estrofe: decepar, recolher, roubar e lambuzar. Essa é a própria sequência do trabalho: a colheita, a preparação do alimento, a alimentação.”

(NICOLA, J. & INFANTE, U. **Português: Palavras e ideias**, 7ª série. 6.ed. São Paulo: Scipione, 1991, MP, p. XIII)

As respostas revelam a ênfase dada aos aspectos gramaticais que, por sua vez, levam à noção do falar e escrever bem, atreladas ao conhecimento gramatical.

Numa segunda concepção, a linguagem é considerada *instrumento de comunicação*, a língua "é vista como um código, ou seja, um conjunto de signos que se combinam segundo regras e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor" (TRAVAGLIA, 1996, p. 22). Há, nessa concepção, uma ênfase aos elementos da comunicação: fonte, emissor, código, mensagem, canal, receptor, destino.

Nessa perspectiva, linguagem é entendida como uma ferramenta usada para transmitir uma mensagem, uma informação, utilizando, de acordo com Geraldi (1984), a variedade padrão e desconsiderando-se as outras variedades linguísticas. Portanto, há a associação daquela variedade à tradição gramatical, especialmente no trabalho com as estruturas linguísticas, a partir do qual se vê a possibilidade de desenvolver a expressão oral e a escrita.

Nessa abordagem, apesar de a língua ser entendida como ato social, o uso é desconsiderado e conseqüentemente os falantes e o contexto de produção, também. Enfatiza-se o estudo do da

forma da língua. Além disso, essa vertente está ligada aos elementos da comunicação, em que o falante transmite uma mensagem ao ouvinte e elaborando-a em

[...] código(codificação) e a remete a outro através de um canal (ondas sonoras ou luminosas). O outro recebe os sinais codificados e os transforma de novo em mensagem (informações). É a decodificação (TRAVAGLIA, 1996, p. 22-23).

A perspectiva de linguagem como instrumento de comunicação além de estar ligada ao Estruturalismo⁹, está também ligada ao Gerativismo, ou seja, à corrente que se preocupa com as formas abstratas da língua.

No Brasil, conforme Soares (1998), depois da década de 1960, a escola foi aberta à classe popular. Essa classe trouxe para escola padrões culturais e variantes linguísticas diferentes das encontradas até então. Além disso, o regime militar foi estabelecido no país que procurava desenvolver o capitalismo. Assim, a concepção de ensino de língua portuguesa passa por mudanças com a criação de um novo sistema, a partir da Lei 5692/71. De acordo com a autora, essa lei “estabelecia que à língua nacional se deveria dar especial relevo como ‘instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira’” (SOARES, 1998, p. 57). Por essa época, a disciplina ganhou nomes diferentes como “comunicação e expressão” nas quatro séries iniciais e “Comunicação em Língua Portuguesa” nas quatro últimas séries do ensino fundamental. Nessa concepção, há uma valorização da repetição, acreditando-se que pela repetição o sujeito aprende. O sujeito é “determinado, assujeitado pelo sistema, caracterizado por uma espécie de ‘não consciência’” (KOCH, 2003, p. 14). O sujeito é, portanto, um repetidor do discurso vigente.

A leitura, nessa segunda concepção, é assumida como processo de decodificação. Decodificar, de acordo com Kato (1986), é passar do código escrito para o código oral. Dessa forma, ao passar letra por letra, palavra por palavra, acredita-se que o leitor consegue se apropriar do conteúdo do texto lido, sem dificuldades. O leitor assume um papel passivo. Koch (2003, p. 16), ainda para explicitar essa noção, afirma que o texto é encarado como simples produto de

⁹ Corrente teórica da linguística estabelecida a partir dos princípios do *Cours de Linguistique Générale* (1916) de Ferdinand de Saussure, que se desenvolveu na Europa e nos Estados Unidos da América a partir dos anos 30 do século XX. Saussure é considerado o fundador do estruturalismo. Ele preferia o termo “sistema” em vez de “estrutura” para definir a língua como um todo cujas partes se relacionam entre si e concorrem para a sua organização global. As relações entre as partes do sistema ou estrutura foram descritas por Saussure em termos de relações sintagmáticas (no plano do sintagma, num eixo horizontal) e paradigmáticas (no plano da semântica, num eixo vertical).

codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando, para isso, o conhecimento do código, já que o texto, uma vez codificado, é totalmente explícito. Não há construção do sentido pelo leitor, ele apenas o extrai do texto que já o contém. Por exemplo, a atividade a seguir, retirada de um livro didático, mostra esse tipo de abordagem:

Exemplo 2¹⁰

Em um parágrafo informativo, há uma ideia principal e outras ideias secundárias, ligadas à principal. As ideias secundárias podem ser: uma explicação, uma causa, um consequência, exemplos ilustrativos.

Primeiro parágrafo

Releia o primeiro parágrafo e responda a estas questões:

- a) O que é uma epidemia?
 - b) Qual especialidade médica se dedica a estudar as epidemias?
 - c) O que a epidemiologia estuda?
 - d) Quais os exemplos de estudo dessa especialidade citados pelo autor?
- (DIAFÉRIA, C. & PINTO, M. **Construindo Consciências: Português**, 6ª série, São Paulo: Scipione, 2007, p. 82)

Basta ao aluno encontrar as respostas no primeiro parágrafo e copiá-las:

“a) Epidemia é uma doença que acomete, a um tempo, um número de pessoas que ultrapassa o esperado, previsto; b) É a epidemiologia; c) A epidemiologia estuda epidemias e a maneira como a doença se distribui; d) Quem adoece mais, em que regiões há mais doentes, etc.” (DIAFÉRIA, C. & PINTO, M. **Construindo Consciências: Português**, 6ª série, São Paulo: Scipione, 2007, p. 82)

Na atividade, exemplo 2, há preocupação com os aspectos estruturais, conforme enfatiza a concepção de linguagem como instrumento de comunicação.

Na terceira concepção, a linguagem é concebida como *interação*. De acordo com Bakhtin/Volochinov ([1929], 2006), a língua se constitui em um processo ininterrupto, que se realiza na interação verbal, social, entre interlocutores, não sendo um sistema estável de formas idênticas. Nessa perspectiva, os sujeitos são agentes sociais e é por meio de diálogos entre os indivíduos que trocas de experiências e conhecimentos ocorrem. Nessa visão, é possível dizer que o texto é concebido como espaço de interação, por meio dele, autor e leitor exercem seus papéis na construção do sentido do texto. Nesse sentido, a ação desempenhada pelos interlocutores não é feita apenas pelo exercício mental e repassada pelo sujeito ao meio social. Mas situações ou ideias do meio social determinam como será realizado o enunciado. As condições sociais interferem diretamente na produção da expressão do sujeito. O social interfere, portanto, no individual. O indivíduo enuncia com finalidades específicas, com objetivos determinados, num processo dialógico. A perspectiva proposta por Bakhtin(2006) é

¹⁰ O texto para atividade do exemplo 2 está disponível no anexo D.

a que os Parâmetros Curriculares Nacionais assumem: “A linguagem é uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes...” (BRASIL, PCN-LP, MEC, 1997, p.23-24).

Aprender uma língua não é simplesmente aprender palavras, mas inclusive seus significados culturais, os modos pelos quais os indivíduos se apropriam e interpretam a realidade e a si mesmos. Nessa concepção, o ensino de língua portuguesa preocupa-se não apenas em propiciar ao aluno o conhecimento da gramática da língua, mas se preocupa com o desenvolvimento da capacidade de reflexão, de espírito crítico sobre o mundo, sobre sua realidade e a compreensão e uso efetivo da língua como instrumento de interação social. Se a interação se realiza por meio do texto, se o texto é o lugar de interação, é fundamental que a reflexão sobre a língua exista mediante a compreensão, análise, a interpretação e a produção de textos. É por meio dela que os sujeitos agem, comunicam, estabelecem vínculos, interlocução, se posicionam, criticam a realidade da qual fazem parte. Nesse processo de interação verbal, a leitura é uma realização importante e é na escola que ocorre sua sistematização.

Enfim, este trabalho parte da concepção de linguagem e leitura como prática social. Nesse sentido, na próxima subseção a leitura é abordada na perspectiva da interação.

2.2 Compreender a leitura como interação

A compreensão, a análise e a interpretação textual destacam-se como processo na terceira concepção de linguagem. Alguns autores e documentos oficiais que orientam a prática escolar, como os PCNs, compartilham desta visão como é possível ver a seguir.

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significado do texto, a partir de seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. (BRASIL, PCN- LP, MEC, 1997, p. 53).

No conceito apresentado pelos PCNs, ao leitor cabe um trabalho intenso e ativo, o sentido do texto não está pronto, precisa ser elaborado, construído. Nessa construção, o leitor deve ter objetivo para leitura, deve associar seus conhecimentos anteriores no processamento da leitura. Ou seja, o processo da leitura começa muito antes do contato com o texto (Cf. FREIRE, 1988). Sobre o sentido esse documento também acrescenta:

Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser construídos antes da leitura propriamente dita (BRASIL, PCN- LP, MEC, 1997, p. 53).

A leitura e a compreensão deixam de ser vistas como decodificação e passam a ser encaradas como um processo de construção intenso, ativo e complexo. A decodificação é apenas um dos procedimentos que o leitor usará nesse processo. Outra posição associada à concepção de linguagem como interação é a de Kleiman (2004) que afirma

A concepção hoje predominante nos estudos de leitura é a de leitura como prática social que, na Linguística Aplicada, é subsidiada teoricamente pelos estudos do letramento. Nessa perspectiva, os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler. (KLEIMAN, 2004, p. 14)

Kleiman (2004) concebe a leitura como processamento cognitivo sem desconsiderar o aspecto social envolvido. Nessa linha de pensamento, Cafiero (2005) também entende a leitura como um processo cognitivo e social de produção de sentido dessa forma

[...] quando alguém lê um texto, não está apenas realizando uma tradução literal daquilo que o autor do texto quer significar, mas que está produzindo sentidos, em um contexto concreto de comunicação, a partir do material escrito que o autor fornece. Nesse processo, o leitor busca no texto um ponto de partida, um conjunto de instruções, relaciona essas instruções com as informações que já fazem parte de seu conhecimento, com o que já aprendeu em outras situações, produzindo sentidos ou construindo coerência para o texto (CAFIERO, 2005, p. 17).

A terceira concepção de linguagem como interação e leitura como processo de construção de sentido pode ser exemplificada nas atividades do LDP a seguir.

Exemplo 3



1. Observe as personagens do cartum, as caravelas ao fundo e o papel que uma das personagens tem nas mãos.
 - a) A que figura da história do Brasil provavelmente corresponde a personagem que tem o papel nas mãos?
 - b) Quando supostamente estaria ocorrendo essa cena?

2. O humor desse cartum está principalmente na fala do índio. Explique por quê.
(CEREJA, W.R. & MAGALHAES, T.C. **Português Linguagens**. 5ª série. São Paulo: Atual, 2006, p.49)

A atividade exemplificada anteriormente concebe a leitura como processo. A atividade 1a e 1b consideram os conhecimentos prévios do leitor necessários à elaboração da resposta. Além do conhecimento histórico, o estudante deve demonstrar conhecimentos atuais, tecnológicos, revelados pela palavra “provedor” usada pelo índio. Para responder à questão 2, o aluno deve perceber a ironia presente no texto, o efeito provocado pela palavra usada. Além disso, o texto é multimodal, a imagem e o texto devem ser percebidos na construção do sentido.

A terceira concepção é a que acreditamos ser a ideal, além de ser a mais recente, a ser praticada nas escolas, pois sua abordagem promove a reflexão e o pensamento crítico. Adotar essa concepção pressupõe uma interlocução envolvida a todo um contexto sociocultural que deve ser considerado no desenvolvimento de múltiplas habilidades.

Apesar de a perspectiva interativa ser mais abrangente, a realidade tem se mostrado diferente no interior da escola, pois parece que muitos educadores não a conhecem de forma suficiente a ponto de alterar a forma de ensinar. Isso se evidencia quando se encontram atividades cuja forma de abordagem remete à primeira ou à segunda concepção. Não é o caso de julgar o trabalho desses educadores como “errado”. Isso ocorre, muito provavelmente, pelo desconhecimento de teorias atuais produzidas nas universidades, que ainda não alcançaram, de forma efetiva, o profissional que está na frente de atuação.

Ao analisar, algumas práticas recorrentes dentro da escola, um trabalho que merece destaque e que, de certa forma, sintetiza as perspectivas ou concepções de ensino, foi o proposto por Silva (1999). De acordo com o autor, há concepções de leitura concorrentes no espaço escolar que ele chama de redutoras, ou seja, são aquelas para as quais ler é: traduzir a escrita em fala; decodificar mensagens; dar respostas a sinais gráficos; seguir os passos da lição do livro didático; apreciar os clássicos. Dentre as concepções redutoras, a que se refere a sequência do LDP, Silva(1999) explica da seguinte forma:

“Com a utilização inocente de livros didáticos, os professores criam um tipo de concepção que nada mais é do que uma fotografia padronizada da sequência dos exercícios contidos na lição. De fato, uma observação mais atenciosa vai mostrar que, na maioria dos casos, a lição de leitura é estruturada a partir do seguinte: (1) leitura do texto (silenciosamente e/ou em voz alta), (2) sublinhamento de palavras desconhecidas, (3) verificação do vocabulário, (4) questionário de compreensão/interpretação, (5) gramática e (6) redação. Essa sequência padrão, utilizada redundantemente no contexto escolar, acaba por produzir uma idéia completamente distorcida e errônea do processo de leitura, fazendo com que leitor em formação pense que ler é "oralizar o texto, fazer vocabulário, responder perguntas, aprender gramática e depois redigir", invariavelmente! (SILVA, 1999, p.14)

A descrição dada por Silva (1999) retrata em boa medida o que ainda existe no espaço de uma sala de aula com a utilização do LDP, quando não se tem a perspectiva interativa do processo. Isso pode resultar, apesar das contínuas melhorias observadas nos LDs pelas sucessivas edições do PNLD, uma visão distorcida das concepções de leitura. Silva(1999) considera, em seus apontamentos, a concepção interacionista de leitura, diferente da exemplificada com o uso do LD, “Ler é sempre uma prática social de interação com signos, permitindo a produção de sentido(s) através da compreensão-interpretação desses signos” (SILVA, 1999, p. 16), assim, o autor destaca que cabe entender que ler é interagir; produzir sentidos; compreender e interpretar. É possível dizer que ler, na perspectiva interacionista, é um processo amplo de construção de sentido, de interação com signos sim, mas para além deles, é um processo de construção pela troca, pela interlocução com o outro, com o mundo.

Entender as perspectivas distintas de linguagem: expressão do pensamento, leitura como instrumento de comunicação e interação, é importante porque toda prática educativa, toda opção metodológica é marcada também por concepções de linguagem e, por conseguinte, por ideologia, visão de mundo, crenças etc.

Além da perspectiva teórica do profissional, a forma como o professor interage com seus alunos é importante e mostra sua prática educativa. Nesse sentido, essa interação nos remete a um conceito pertinente a este trabalho que é a mediação. Na próxima subseção, trataremos desse assunto, ou seja, abordaremos em que se constitui a mediação da aprendizagem.

2.2.1 Mediação e ensino-aprendizagem

Para que o ensino e a aprendizagem possam se realizar, no espaço da sala de aula, as inter-relações entre professor-aluno, aluno-aluno interferem diretamente no processamento da leitura, por isso um dos conceitos pertinentes a esta pesquisa é o de mediação.

Vygotsky (1991) especifica a mediação e a origem das funções mentais mediante o conceito de internalização, ou seja, o mecanismo por meio do qual uma atividade externa se torna uma atividade interna. Partindo dessa visão, a linguagem e a consciência deixam de ser encaradas como faculdades naturais humanas, para se estabelecerem em produtos de ação conjunta dos homens, desenvolvidos ao longo da história.

O autor destaca o papel da linguagem para a compreensão do ser humano social e histórico. Segundo ele,

A função primordial da fala é a comunicação, o intercâmbio social. Quando o estudo da linguagem se baseava na análise em elementos, também esta função foi dissociada da função intelectual da fala. Ambas foram tratadas como funções separadas, até mesmo paralelas, sem se considerar a inter-relação de sua estrutura e desenvolvimento (VYGOTSKY, 1991, p. 6).

Assim, de acordo com Vygotsky (1991), é a utilização da linguagem que possibilita o desenvolvimento das estruturas psicológicas superiores (consciência) da criança. A internalização ou interiorização dos conteúdos historicamente determinados e culturalmente organizados é possível via linguagem, uma vez que esse conteúdo da experiência histórica do homem, apesar de consolidado nas criações materiais, reflete-se nas formas verbais de comunicação entre as pessoas.

Vygotsky (1991) toma como ponto de partida para sua discussão o fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Para ele, qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. Nesse sentido, há a valorização do exterior, das relações sociais e experiências vividas pela criança antes da aprendizagem formal escolar. Em sua teoria, o autor considera a existência de dois níveis de desenvolvimento infantil. O primeiro é conhecido como *real* e engloba as funções mentais que já estão completamente desenvolvidas, fruto de habilidades e conhecimentos construídos pela criança. Normalmente, esse nível é representado pelo que a criança é capaz de realizar sozinha. Isso, contudo, não leva em consideração o que ela conseguiria fazer ou alcançar com a ajuda de alguém. O que Vygotsky (2007) passa a questionar:

- em resumo, se por pouco a criança não é capaz de resolver o problema sozinha – a solução não é vista como um indicativo de seu desenvolvimento mental. Esta “verdade” pertencia ao senso comum e era por ele reforçada. Por mais de uma década, mesmo os pensadores mais sagazes nunca questionaram esse fato; nunca consideraram a noção de que o que a criança consegue fazer com ajuda dos outros poderia ser, de alguma maneira, muito

mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que o que consegue fazer sozinha (VYGOTSKY,[1984] 2007, p. 96).

Apesar de este autor afirmar que essa noção de não se valorizar o que a criança faz com auxílio do outro como indicativo de seu desenvolvimento ser algo do passado, ainda notamos no universo escolar a presença dessa concepção, o que muitas vezes se observa com os resultados de provas e atividades que os alunos precisam fazer sozinhos.

É neste ponto questionado pelo autor, ou seja, na distância entre o que já se sabe e o que se pode saber com algum auxílio, que está o segundo nível de desenvolvimento preconizado e chamado por Vygotsky (2007) de *proximal*. Dessa forma, a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) é entendida como a distância entre as práticas que uma criança já domina e as atividades nas quais ela ainda depende de ajuda. No percurso entre esses dois pontos é que, conforme o autor, a criança pode desenvolver mentalmente pela interação e pela troca de experiências.

Nesse aspecto, o papel do outro é fundamental para aprendizagem. A interação, na maioria das vezes, ocorrerá por meio da linguagem. Ou seja, pela linguagem, pela troca de experiências, pela interação e intervenção do outro ocorre a mediação. Em se tratando do espaço da escola, é primordial o papel do professor, que deverá conhecer seus alunos e elaborar estratégias de mediação que farão com que eles avancem de um nível para outro; do que sabem sozinhos (real) para o que conseguem com a ajuda do outro (proximal).

Essa noção de mediação é pertinente a este trabalho, visto que em sala de aula, é possível observar que os alunos, ao realizarem suas tarefas, conseguem resolver sozinhos algumas atividades, mas em outras precisam de ajuda. Por exemplo, nas turmas pesquisadas, na aula de leitura os alunos leem, decodificam o texto e as questões de forma independente, respondem a questões que precisam apenas de transcrição do texto e localização de informação sem o auxílio do outro. Contudo, em alguns momentos, existe a necessidade de mediação do professor para, por exemplo, explicar o significado de algum termo ou expressão, ajudar em atividades que exigem correlação de informações e construção de inferência, auxiliar na construção do sentido global do texto, fazendo retomadas do título, de fatos, passagens do texto.

A ocorrência dessas demandas dos alunos torna necessário evocar o conceito de mediação pertinente à obra de Vygotsky(2007). O termo mediação é entendido como o elo

intermediário entre o sujeito e o meio, mas, para além disso, ele engloba todas as intervenções feitas em favor do sujeito para a construção do conhecimento. Na proposta de Vygotsky, quando realizada por outros, a mediação é conhecida como *pedagógica* e quando proporcionada pela linguagem, passa a ser chamada de *semiótica*. Apesar dessa separação entre a noção de mediação pedagógica e de mediação semiótica, esses conceitos são inter-relacionados e são separados apenas por questões didáticas; não são, portanto, independentes ou excludentes.

Como o conceito de mediação remete ao conceito de intervenção, sabemos que não é qualquer intervenção que promove o desenvolvimento do sujeito e a consequente aprendizagem. A intervenção eficaz deve proporcionar trocas do sujeito com o objeto de conhecimento, deve possibilitar-lhe a ação sobre o objeto qualquer que seja sua natureza. Assim, explorar sua natureza física e estabelecer relações entre objetos de mesma natureza como: comparar, ordenar, classificar, levantar hipóteses etc. Ainda que essa seja uma das bases da teoria piagetiana¹¹, Vygotsky (2007) também destaca a necessidade da ação para o desenvolvimento intelectual, pois segundo ele, o desenvolvimento da inteligência abstrata está profundamente ligado ao desenvolvimento da inteligência prática.

Além disso, a ação planejada marca a diferença entre o homem e o animal. Essa ação planejada ou atividade humana implica vontade, objetivos do sujeito e os meios para atingi-los. O que significa que essa atividade pode estar ligada a uma necessidade do sujeito. Neste sentido, o professor em sala, mediador, deve estar atento para que as ações sobre os objetos não se esgotem em si mesmas e não sejam reduzidas a mero treino de habilidades, mas que sejam experiências significativas.

Outros autores e documentos oficiais também discutem a noção de mediação no ensino de língua. Entre eles destacamos Kleiman (2006), os PCNs (1997) e Bortoni-Ricardo (2012).

Kleiman (2006) discute a noção de mediação e o papel do mediador apresentado por Vygotsky (2007) e afirma que é uma noção consistente teoricamente, mas que se consagrou,

¹¹ Jean Piaget (1896-1980), epistemólogo suíço, defendeu uma abordagem interdisciplinar para a investigação epistemológica e fundou a Epistemologia Genética, teoria do conhecimento com base no estudo da gênese psicológica do pensamento humano. Pela atenta observação de seus filhos e de outras crianças, Piaget impulsionou a Teoria Cognitiva, na qual propõe a existência de quatro estágios de desenvolvimento cognitivo no ser humano: o estágio sensório-motor, pré-operacional (pré-operatório), operatório concreto e operatório formal. Piaget influenciou a educação de maneira profunda. Para ele as crianças só podiam aprender o que estavam preparadas a assimilar. Aos professores, cabia aperfeiçoar o processo de descoberta dos alunos. Mais informações disponíveis em <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/jean-piaget-428139.shtml?page=0>>, acesso em 26/05/2014.

ao longo do tempo, de forma pouco funcional, pois o mediador foi visto apenas como aquele que se coloca no meio entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Essa posição garante ao mediador um papel privilegiado em relação ao outro. Dessa forma, o mediador não seria um co-construtor do conhecimento como previsto no sociointeracionismo.

Como mediador, o professor, segundo a visão de Kleiman, apresentaria uma posição neutra por não considerar as demais vozes, os demais contextos. Neutra ainda em relação às demandas políticas e sociais de seu exercício profissional e seu papel político seria apagado. A autora apresenta uma definição, que visa substituir ou completar o conceito de professor mediador vygotskyano, a que ela chama de agente de letramento. Este seria aquele que é assim delineado pela autora:

Um agente social é um mobilizador dos sistemas de conhecimentos pertinentes, dos recursos, das capacidades dos membros das comunidades: no caso da escola seria um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e de suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições (KLEIMAN, 2006, p.82-83).

Pela perspectiva de Kleiman (2006), todos os sujeitos envolvidos são mediadores entre si e não apenas o professor desempenharia essa função de mediador. É essa a atuação do outro no processo de aprendizagem que esta prevista em Vygotsky ao afirmar que “...o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam” (VYGOTSKY, 2007, p. 100). Essa posição é reafirmada em sua obra:

Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em operação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (VYGOTSKY, [1984]2007, p.103).

O autor, portanto, destaca a importância da interação com o outro em situação específica de convívio social em que o ensino e aprendizagem ocorrerão, mas não restringe esse papel à figura de adulto ou do professor. Ao afirmar que os processos internos de desenvolvimento são despertados no aprendizado da criança quando ela interage com “pessoas em seu ambiente e quando em operação com seus companheiros” o autor está generalizando que este outro é qualquer, o que parece estar em jogo não é exatamente o papel social desse outro, mas a experiência que ele tem. E, nesse sentido, embora Kleiman (2006) prefira designar agente de

letramento em vez de mediador, o que parece é que é apenas uma opção terminológica, o que provavelmente resulta de teorias que ambos os autores mobilizaram.

Na perspectiva de Vygotsky (2007), é possível dizer que mediador não é aquele que se coloca no meio, mas aquele que agirá em favor do mediado, mobilizando todos os recursos possíveis para que este alcance o nível posterior. Assim, para nós, o conceito não precisa ser substituído, ele foi mal interpretado ao longo dos anos. Na mesma perspectiva proposta pelo autor, é que são concebidos os termos mediação e mediador neste trabalho.

Nos PCNs-LP, a mediação também é considerada pelo viés de Vygotsky (2007). Ao tratarem da aprendizagem e ensino de língua portuguesa, os PCNs-LP consideram esse processo como resultado da articulação de três instâncias: o aluno, a língua e o ensino. O aluno é o sujeito da ação de aprender, que atua sobre o objeto de conhecimento. A língua em suas diversas modalidades, dentro e fora da escola, é o objeto de conhecimento. O terceiro elemento, o ensino, é a prática educacional que organiza a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. O documento ressalta que

Para que a mediação aconteça, o professor deverá planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno (BRASIL, PCN-LP, MEC, 1997, p.29).

Podemos considerar, nesse sentido, que toda ação do professor em favor da construção da aprendizagem do aluno, suas intervenções durante a aula, tais como explicações, questionamentos, leituras colaborativas, assistência individual, realização de atividades em grupo, exposições etc. constituem estratégias mediadoras da aprendizagem. Além disso, a atuação dos pares em sala de aula, aluno-aluno, é mediadora da aprendizagem pelas trocas de experiências, pela linguagem.

Nessa linha de pensamento, Bortoni-Ricardo (2012), ao investigar a interação professor-aluno em eventos de leitura, nos quais o professor agia para a compreensão que o aluno tinha do texto, chama a mediação realizada de “andaimes”. De acordo com a autora,

Andaime é um termo metafórico, introduzido por Bruner (1983), que se refere à assistência visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura presta a um aprendiz, em qualquer ambiente social, ainda que o termo seja mais empregado no âmbito do discurso de sala de aula. Dois conceitos básicos subjacentes à noção de andaime são a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) de Vygotsky, retomada por Jerome Bruner, e as pistas de contextualização, como propostas por John Gumperz...(BORTONI-RICARDO, 2012, p.9).

A autora retoma a teoria de Bruner (1983) para evidenciar o papel do professor como mediador nas intervenções em aula de leitura. Essas intervenções podem ser comparadas aos “scaffolding” propostos anteriormente por Wood, Bruner & Ross (1976), ou seja, “andaimes conceituais” que oferecem suporte e indícios para ajudar o aprendiz sobre os próximos passos na construção do conhecimento.

A definição de agente de letramento dada por Kleiman (2006) é o que acreditamos ser o papel do professor mediador, ou seja, aquele que é “um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e de suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento”(KLEIMAN, 2006, p.82). O conceito apresentado pela autora está de acordo com o de Vygotsky, isto porque ambos consideram a troca de experiências e conhecimentos com o outro na construção da aprendizagem.

Desse modo, na perspectiva de Vygotsky (2007), na linha dos PCNs(1997) e de Bortoni-Ricardo(2012), neste trabalho, serão chamadas de mediações as ações do professor em sala de aula para promover a construção da aprendizagem e o seu papel de mediador entendido como aquele que atua, constrói junto com os alunos o processo de ensino-aprendizagem mobilizando para isto os recursos e as condições necessárias.

O professor é mediador ao ensinar boas estratégias que permitam ao aprendiz avançar no seu processo construção da aprendizagem. É esperado que o professor, como mediador, continue ensinando leitura nos anos posteriores não apenas nos anos iniciais de escolarização por isso, na seção a seguir, tratamos de estratégias e habilidades de leitura e de análise de texto.

2.3 Ensino de leitura: estratégias, habilidades e análise de texto

Abordam-se, nesta seção, os aspectos envolvidos no processamento do texto, por entendermos que são aspectos relevantes quando se pensa na interação e desenvolvimento de uma aula de leitura e interpretação de textos. Entender as estratégias de leitura é crucial para a realização de uma mediação mais eficaz no processo ensino-aprendizagem. Assim, são apresentadas as estratégias e as habilidades de leitura envolvidas no processamento do texto, além disso, são apresentados os critérios possíveis para análise efetiva de um texto e a perspectiva e abordagem da leitura em livro didático de língua portuguesa.

2.3.1 Estratégias de leitura

Ao entender que estratégia é ação consciente ou não de escolha do sujeito em função de seus objetivos e que habilidade é saber fazer, saber realizar algo específico, procuramos, nesta seção, evidenciar as estratégias de leitura a partir dos postulados de Solé (1998) e Kleiman (2000), na tentativa de abordar diferentes formas de trabalhar com ensino da leitura. São consideradas ainda as habilidades de leitura envolvidas no processo de produção de sentido. Compreender esses aspectos é fundamental, pois acreditamos que a forma como o texto e as atividades são tratados numa aula de leitura interfere diretamente na resposta produzida pelo aluno. É o que verificamos nesta pesquisa.

É pertinente tratar desse tópico, pois quando o aluno produz resposta para questões de leitura, ele precisa ter boas estratégias para construir essa resposta e se ele tem estratégias eficazes, ele se revela um leitor competente. Então, é importante discutir o que pode ser chamado de estratégia e de leitor competente.

No ensino-aprendizagem, é necessário entender que as estratégias de leitura são operações regulares para abordar o texto (KLEIMAN, 2004, p. 49), ou seja, são ferramentas usadas para construção da compreensão em situações de leitura. Essas ferramentas caracterizam-se por serem planos flexíveis que os leitores fazem uso, adaptados às distintas situações e podem variar conforme o texto, objetivos, contexto. O leitor faz escolhas entre as várias opções para agir na construção da compreensão do texto. Nesta mesma perspectiva, Solé (1998, p.70) define estratégias como “procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos e o planejamento de ações para atingi-los e também a sua avaliação”, o que permite seu replanejamento. Fala-se em estratégias ao se considerarem as ações e escolha dos leitores na obtenção de metas ou objetivos desejados e, neste sentido, são distintas as estratégias cognitivas e metacognitivas.

Em sala de aula, essa percepção é importante, pois em muitos momentos, os alunos demonstram saber fazer algumas atividades e em outros momentos demonstram não saber fazer outras. A consciência das estratégias a serem usadas no processamento da leitura e na realização das atividades durante uma aula pode ajudar em muito na construção do sentido e no processo de aprendizagem.

É possível entender como Solé (1998) e Kleiman (2004) que estratégias cognitivas são aquelas ações inconscientes do leitor, o qual ainda não atingiu o nível da consciência, para

alcançar algum objetivo de leitura. Ou seja, seriam comportamentos e pensamentos que influenciam o processo de leitura de maneira que a informação possa ser assimilada de modo produtivo.

Por outro lado, em acordo com as mesmas autoras, as estratégias metacognitivas são as operações realizadas com objetivo pré-estabelecido sobre as quais temos controle, são conscientes e podem ser explicadas pelo leitor. Ou seja, define-se como a consciência que o leitor tem de seu nível de compreensão durante a realização da leitura e também a habilidade de controle das ações cognitivas ao usar estratégias que viabilizam a compreensão do texto. Assim, metacognição significa ter conhecimento e autocontrole da cognição.

Quando se entende que as estratégias metacognitivas da leitura são, num primeiro momento, autoavaliar frequentemente a própria compreensão e, num segundo momento, estabelecer um objetivo para a leitura, compreendemos que o leitor que apresenta consciência dessas duas operações será capaz de dizer quando ele não entende um texto e para quê ele lê um texto.

As estratégias metacognitivas ocorrem antes, durante e após a leitura do texto. Solé (1998) chama atenção para o fato de que a maior parte das atividades de leitura incide sobre a avaliação da compreensão dos alunos e não sobre o ensino de estratégias. Desse modo, para que haja sucesso na formação do leitor, precisamos considerar o ensino de estratégias que contemplem as três etapas de atividade com texto: antes, durante e depois da leitura.

Como exemplos, destacam-se algumas estratégias usadas *antes*: examinar ligeiramente todo o texto, examinar a estrutura do texto em busca de cabeçalhos, títulos, subtítulos, levantar hipóteses etc.; *durante* a leitura: sublinhar ideias ou palavras principais, criar imagens mentais de conceitos ou fatos descritos no texto, parar e refletir se compreende bem ou não o que lê, reler palavra, frase ou parágrafo quando não os compreende etc; *após* a leitura: reler o texto, voltar e reler os pontos mais significativos, procurar recordar os pontos fundamentais sem retornar ao texto, verificar se as hipóteses sobre o texto foram confirmadas ou não etc. Além de conhecer as possíveis estratégias, a compreensão do que são habilidades envolvidas no processo de leitura é pertinente a esta pesquisa.

O leitor competente pode ser considerado aquele que faz bom uso das várias estratégias de leitura de acordo com as necessidades com que se depara ao ler um texto. Portanto, para que todo e qualquer leitor seja ou se torne competente, é necessário que um trabalho intenso com as estratégias seja desenvolvido no dia a dia das aulas. Usar a estratégia adequada diante da

necessidade específica de ler um texto revela a competência do leitor e, tornar essa tarefa acessível é um dos papéis do professor na escola.

2.3.2 Competência e habilidades de leitura

A pedagogia moderna trabalha o processo de ensino-aprendizagem e a determinação de objetivos em planos de ensino, evidenciando as competências desejáveis na formação do aluno. Competência é, no contexto escolar, de acordo com Moretto ([2001] 2010, p. 19), que empresta o conceito de Philippe Perrenoud(1999): a capacidade do sujeito em mobilizar recursos (cognitivos) visando abordar uma situação complexa. Segundo Moretto (2010), o conceito relaciona três aspectos importantes. O primeiro é entender a competência com uma capacidade do sujeito: ser capaz de. O segundo é ligado ao verbo mobilizar, que significa movimentar com força interior, o que é diferente de apenas deslocar, que seria transferir de um lado para o outro. O terceiro está ligado à palavra recursos. Entre parênteses destaca-se o termo cognitivo, pois a competência exige, além dos recursos da cognição, ou seja, além do conhecimento intelectual, exige recursos do domínio emocional. Por fim, o conceito de competência está ligado à sua finalidade: abordar (e resolver) situações complexas.

Desse modo, o termo competência remete a um conjunto mais amplo de habilidades gerais, em que estão inseridas as habilidades mais específicas. Ou ainda, seria a mobilização de um conjunto de habilidades para realizar uma determinada função.

Cabe, então, definir o que são habilidades. De maneira geral, podemos associar o termo habilidade ao “saber fazer” algo específico. Conforme Coscarelli (2002), são consideradas habilidades as demandas físicas ou cognitivas que uma atividade exige do indivíduo. Ler um livro, por exemplo, exige que o leitor saiba manusear o livro; seja capaz de reconhecer os vocábulos, e com eles, construir estruturas sintáticas; construir sentidos prováveis; perceber o tema central ou o enredo do que está lendo; identificar o narrador; fazer inferências de diversos tipos entre outras.

No processamento da leitura são necessárias várias habilidades para que o leitor proficiente construa o significado. Muitas e importantes habilidades de leitura são verificadas em exames que avaliam a proficiência em leitura e que são bons parâmetros, apesar, é claro, de também

apresentarem falhas. Pode-se dizer, a partir dos postulados do PISA¹²2000 (OECD, 2001) que um leitor proficiente deve apresentar habilidades que vão desde recuperar informação, interpretar até refletir sobre a leitura. Essas três grandes habilidades poderiam ser desdobradas em outras menores. Dessa forma, temos as habilidades de *recuperação*: localizar informações explícitas no texto; localizar e reconhecer as relações entre as várias informações presentes no texto. Como habilidades de *interpretação* temos: reconhecer o tema ou ideia principal do texto/demonstrar uma compreensão global do texto; integrar várias partes de um texto, compreendendo as relações de sentido entre elas; interpretar os vários sentidos da linguagem em uma parte do texto (ex.: o sentido provocado pelo uso de uma determinada palavra, expressão ou frase), levando-se em conta o texto como um todo. E, por fim, temos as habilidades de *reflexão*: construir conexão entre uma informação expressa no texto e aquelas já conhecidas; construir comparação ou várias conexões entre o texto e outros conhecimentos da experiência pessoal; avaliar criticamente um texto ou uma determinada parte ou característica dele/refletir sobre o conteúdo do texto.

Uma das habilidades envolvidas na leitura é a de análise do texto, do seu todo e de suas partes. O entendimento do todo e das partes de que o texto é feito ajuda tanto no processo de produção como no de compreensão. De modo a considerar aspectos relevantes na análise do texto, apresentamos um conjunto de parâmetros que orientam o bom leitor ao analisá-lo.

2.3.3 Análise de texto

O texto não é um produto pronto e acabado quando se considera a ação de autor e leitor. Isso significa que para ser produzido e para ser entendido, o texto precisa ser processado na produção e na recepção. Marcuschi (2008, p. 72) afirma que o “texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sociohistórico.” Ainda para este autor, o texto é uma espécie de “(re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo”. Nesse processo, a atuação de autor e de leitor é marcada pelas influências, pelas experiências que constituem sociohistoricamente esses sujeitos. Nesse sentido, evoca-se o conceito de texto, que foi assumido neste trabalho, postulado por Beaugrande (1997, p. 10) “O texto é um evento linguístico em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”. Esse conceito necessita de uma explicação sobre o

¹² Usamos o PISA como referência neste trabalho por entendermos que é um exame que apresenta, confiabilidade internacional, além de uma atualizada concepção de leitura, parâmetros desejáveis para a proficiência em leitura.

que se considera “evento” para que não sejam confundidos produto e processo. Uma explicação, com a qual compartilhamos, é a fornecida por Marcuschi (2005, p. 198) que afirma:

Na realidade, o evento designa, em primeiro lugar, dois processos interligados: *produção* e *compreensão*. Mas esses processos se *manifestam* em um artefato chamado texto que não é apenas um construto empírico e, sim, um *evento* cultural, social, cognitivo e *linguístico*. Portanto, a expressão *evento* tem aqui o objetivo de designar o aspecto tipicamente dinâmico do fenômeno texto e sua forma de atuação (MARCUSCHI, 2008, p. 199) (Grifos do autor).

Isso significa que o texto tem sua materialidade, mas que se relaciona com o autor quando este o produz e com o leitor, quando ele o lê. Marcuschi (2008) continua sua discussão esclarecendo que a definição proposta por Beaugrande (1997) sugere que o texto não é uma simples sequência de palavras escritas ou faladas, mas um evento como foi definido. Essa definição defendida pelo autor envolve uma riqueza de aspectos, que podem trazer as implicações diretas que ele destaca:

1. o texto é visto como um *sistema de conexões entre vários elementos*, tais como sons, palavras, enunciados, significações, participantes, contextos, discursos, ações etc.;
2. o texto é construído numa *orientação de multi-sistemas*, ou seja, envolve tanto aspectos linguísticos quanto não-linguísticos no seu processamento (no hipertexto isso é ainda mais acentuado);
3. o texto é um *evento interativo* e vai além de um simples artefato, sendo também um processo numa co-produção (do ponto de vista do sentido na leitura, que por vezes, leva a estruturas diversas);
4. o texto compõe-se de *elementos que são multifuncionais*: um som pode ser um fonema, mas também, uma entoação; uma palavra pode ser um item lexical, mas um ato de fala (MARCUSCHI, 2008, p.199) (Grifos do autor).

Dessa maneira, ao se agir na e pela linguagem, lida-se mais do que com um conjunto de regras, lida-se com um conjunto de sistemas e subsistemas que permitem a interação oral ou por escrito, escolhendo e especificando sentidos mediante ações com escolhas linguísticas. Uma questão que se coloca diante dessa entidade significativa, desse evento linguístico chamado texto é como ele deve ser analisado. Para responder a esse questionamento, é interessante a proposta elaborada por Antunes (2010). De acordo com a autora, analisar pressupõe ‘separar elementos’ de um conjunto, mas, em um texto, “nada é separável totalmente”. Tudo está interligado, entrelaçado e de forma interdependente. Ainda que o texto permita um tipo de análise focalizada em um ou outro aspecto particular, o foco da compreensão, do entendimento deve se dar na dimensão global do texto. Afinal, para ela, no

texto, nada é absolutamente particular, porque cada unidade constitui um elo do sentido amplo expresso no todo.

A autora justifica a análise de um texto ao dizer que nele é preciso garantir uma sequência da qual resulte a unidade, a coerência, linguística e pragmática, pretendida. Por vezes, uma palavra que está no início do primeiro parágrafo dá mostras da direção argumentativa assumida e, dessa forma, condiciona o sentido de outra que é usada posteriormente no texto (ANTUNES, 2010, p. 47).

Na perspectiva de Antunes (2010), analisar um texto

...é procurar descobrir, entre outros pontos, seu esquema de composição; sua orientação temática, seu propósito comunicativo; é procurar identificar suas partes constituintes; as funções pretendidas para cada uma delas, as relações que guardam entre si e com elementos da situação, os efeitos de sentido decorrentes de escolhas lexicais e de recursos sintáticos. (...) Além disso, é “procurar descobrir o conjunto de suas irregularidades, daquilo que costuma ocorrer na sua produção e circulação apesar da imensa diversidade de gêneros, propósitos, formatos, suportes em que eles podem acontecer (ANTUNES, 2010, p. 49).

A autora acrescenta que analisar tais regularidades pressupõe levantamento de expectativas e estabelecimento de parâmetros sobre a construção e funcionamento dos textos. O conhecimento de modelos, ou gêneros é indispensável para isso. Conhecer essas regularidades propostas por Antunes (2010) é ir além de perguntar sobre “o que diz o outro”. “É, além disso, perguntar como é dito o que é dito, com que recursos lexicais e gramaticais, com que estratégias discursivas, quando e por que é dito, para quem e para provocar que efeitos, implícita e explicitamente” (p. 49).

A análise de textos, de acordo com Antunes(2010), é feita com vistas a desenvolver a capacidade de perceber as propriedades, as estratégias, os meios, os recursos, os efeitos, enfim as regularidades implícitas no funcionamento da língua em processos comunicativos de sociedades concretas, o que envolve a produção e a circulação de todos os tipos de “textos-em-função” (p.51). Ainda, na visão dela, todos os textos devem ser analisados sem exceção. Considera-se para a análise tanto os recursos que se materializam linguisticamente, quanto os outros responsáveis por sua funcionalidade sociointerativa. Nessas análises, deve ser lembrado que o texto é foco, é o objeto de estudo, o ponto de partida e o ponto de chegada. Essa análise pode se dar pela observação: a) do texto como um todo; ou b) de uma ou outra de suas partes, em outras palavras, de sua dimensão global e de seus aspectos pontuais.

Antunes (2010) estabelece como critérios de análise com o foco na *dimensão global do texto*, que representa o eixo de sua coerência: o universo de referência, a unidade semântica, a progressão do tema, o propósito comunicativo, os esquemas de composição: tipo e gênero, as relações com outros textos.

Sobre o *universo de referência*, Antunes (2010) afirma que, um texto tem como enquadramento “cognitivo seres, relações, características de um mundo real ou de um mundo fictício. Isso pode ser visto por meio de pistas apresentadas pelo próprio texto que conduzirão ao universo em que deve ser empreendida, uma dessas pistas é o próprio título”. É importante nesse universo identificar o campo social-discursivo, no qual está inserido o texto, quer seja literário, científico, didático, religioso, político, entre outros. Afinal, a escolha desse campo discursivo vai influenciar no nível de linguagem, na forma, no suporte, em que o evento comunicativo se insere e vai circular.

Em relação ao *aspecto semântico*, a autora observa que um texto se desenvolve a partir de um tema ou de um tópico ou ainda de uma ideia central. Essa unidade funciona como um fio condutor, um eixo, que leva cada parte a convergir para o centro. É também esse segmento que vai levar o leitor ao propósito, à finalidade pela qual ele foi construído, além de lhe dar unidade.

Além disso, há a *progressão do tema* na medida em que são acrescentadas novas ações, fatos de forma coerente e coesa constituindo o todo do texto. É relevante identificar o plano de progressão do tema, ou o esquema sobre o qual está fundamentado. É necessário manter as expectativas do leitor dentro do tema. Para isso, a conexão entre as partes do texto deve existir num contínuo formado com começo, meio e fim. A unidade justifica a existência do texto.

Todo texto tem uma finalidade, um objetivo, ou seja, um *propósito comunicativo*. De acordo com Antunes (2010), esse propósito é parte de qualquer atividade de linguagem, por exemplo, expor, convencer, persuadir, relatar um fato, dar notícia etc. Para que haja entendimento do texto, é preciso que esse propósito seja identificado. Nenhum texto é isento de intenções que podem ser explícitas ou não. Há, portanto, no texto, pistas como elementos “verbais e não verbais” que são usados para marcar tais intenções. Quando o leitor as reconhece, o trabalho da compreensão é facilitado.

Em relação aos *esquemas de composição*: tipos e gêneros, os textos obedecem a padrões regulares de organização, em virtude do tipo e, principalmente, do gênero que materializam.

As ações de linguagem obedecem a modelos estabelecidos linguística e socialmente. De acordo com Marcuschi (2008, p. 155) tipo textual caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor seriam modos textuais. Em geral, abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. Por outro lado, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, como telefonema, sermão, carta pessoal, reportagem, editorial, receita culinária, horóscopo, entrevista etc. Sem, contudo, esquecer-se de que eles não são formas rígidas, modelos estanques, mas formas culturais e cognitivas de ação social materializadas na linguagem. Ao dominar um gênero, domina-se uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares.

O aspecto da *relevância informativa* refere-se ao grau de novas informações que são acrescentadas e articuladas em sua composição, ou pela forma, ou pelo conteúdo. Quanto mais novidade apresentar, mais relevante será. Quanto mais previsível for a interpretação de um texto, ele será menos informativo, exigirá menos uso de habilidades interpretativas e, assim, despertará menos o seu interesse. Interferem diretamente no grau de informatividade as razões contextuais e a situação sociodiscursiva. De acordo com Antunes (2010), para ser considerado bom, o texto deve adequar o grau de informatividade às suas circunstâncias de circulação.

A *relação entre os textos* ou de *intertextualidade* está intrinsecamente presente em cada evento de linguagem. Ou seja, é a partir do já dito que se constrói o dizer. Antunes (2010) situa a intertextualidade de duas formas: a *intertextualidade ampla* em que tudo o que se expressa pelas diferentes linguagens, implicitamente, remete a toda a experiência humana da interação verbal, faz parte, portanto, de uma grande corrente de discursos construídos ao longo do tempo. A outra forma é a *intertextualidade explícita* é aquela que aparece expressa na superfície textual. Nela, pode-se destacar as alusões, as remissões, mais ou menos diretas, e as mais óbvias como as paráfrases e as citações; sobretudo, as que trazem a indicação do discurso fonte.

O outro critério de análise proposto por Antunes (2010) tem o foco nos *aspectos mais pontuais* envolvidos na construção do texto, são fundamentais, principalmente, os que se relacionam diretamente com a *construção* do texto, como, por exemplo, as retomadas de expressão referencial; os segmentos em relação de sinonímia, antonímia, hiperonímia, e

paronímia; o uso de dêiticos pessoais, espaciais e temporais e a relação dessas expressões com elementos do contexto; as marcas de envolvimento do autor frente ao que é dito; os comentários do enunciador sobre seu próprio discurso; efeitos de sentido pretendidos pela escolha de determinada palavra ou por certos recursos morfossintáticos gráficos; marcas de ironia; os diferentes usos e correlações dos tempos e modos verbais; as marcas de oralidade ou da escrita; o nível de formalidade da linguagem entre outros.

São muitos os procedimentos de análise e eles podem variar de acordo com a situação, dependendo de muitos fatores, como a própria finalidade da análise. Neste trabalho, procuramos usar os critérios sugeridos, com o cuidado de não transformá-los em uma fórmula como a própria autora chama a atenção.

2.3.4 Leitura e Livro didático de Língua Portuguesa

Considerando que este trabalho investiga a recepção do livro didático, no eixo de ensino Leitura, nesta seção, são tratados os aspectos que se referem a esse material. São relevantes na discussão: o PNLD, livro didático de Língua Portuguesa e ensino- aprendizagem da leitura.

Desde que foi instituído, o *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD) tem contado com a discussão e a análise de vários especialistas, de diversas áreas. O programa foi planejado e executado pelo Ministério da Educação (MEC) com o objetivo imediato de prover a escola pública de ensino fundamental de livros didáticos, de qualidade, capazes de subsidiar o ensino e a aprendizagem de diferentes disciplinas. Na área de Língua Portuguesa, o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais (CEALE/UFMG) tem sido a instituição responsável por assessorar a organização e, particularmente, a execução de todo o processo avaliatório (RANGEL, 2006). As principais finalidades, hoje, do PNLD são a avaliação, aquisição e distribuição universal e gratuita de livros didáticos para o ensino público brasileiro (BATISTA e COSTA VAL, 2004, p.10).

O PNLD/2011 destaca algumas orientações para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa no segundo segmento do novo ensino fundamental (passa a se constituir de nove anos em vez de oito). Seguindo as orientações expressas pelas diretrizes e parâmetros curriculares oficiais, o programa apresentou uma avaliação das coleções de livros didáticos nela é considerado que o ensino de Língua Portuguesa, nos quatro últimos anos do novo EF, deve se organizar de forma a garantir ao aluno:

1. o desenvolvimento da linguagem oral e a apropriação e o desenvolvimento da linguagem escrita, especialmente no que diz respeito a demandas oriundas seja de situações e instâncias públicas e formais de uso da língua, seja do próprio processo de ensino-aprendizagem escolar;
2. o pleno acesso ao mundo da escrita; e, portanto,
 - . a proficiência em leitura e escrita, no que diz respeito a gêneros discursivos e tipos de texto representativos das principais funções da escrita em diferentes esferas de atividade social;
 - . a fruição estética e a apreciação crítica da produção literária associada à língua portuguesa, em especial a da literatura brasileira;
 - .o desenvolvimento de atitudes, competências e habilidades envolvidas na compreensão da variação linguística e no convívio democrático com a diversidade dialetal, de forma a evitar o preconceito e valorizar as diferentes possibilidades de expressão linguística;
 - . o domínio das normas urbanas de prestígio, especialmente em sua modalidade escrita, mas também nas situações orais públicas em que seu uso é socialmente requerido;
 - . a práticas de análise e reflexão sobre a língua, na medida em que se revelarem pertinentes, seja para a (re)construção dos sentidos de textos, seja para a compreensão do funcionamento da língua e da linguagem. (BRASIL, GUIA DO PNLD/2011, 2010 p. 20)

Percebemos que, de acordo com as orientações do Guia do PNLD, as práticas de uso da linguagem devem ser privilegiadas nas propostas dos livros didáticos. Por outro lado, as práticas de reflexão sobre a língua e a linguagem e a descrição gramatical devem se exercer sobre os textos e discursos, à medida que forem necessárias e significativas para a produção dos sentidos dos textos.

Há, para o trabalho específico com o texto (na leitura, produção e elaboração de conhecimentos linguísticos), a afirmação da necessidade fundamental de se diversificarem as estratégias, assim como a máxima amplitude em relação aos vários aspectos envolvidos.

Em relação à leitura, o guia do PNLD/2011 destaca que as atividades de exploração do texto devem ter como objetivo a formação do leitor e o desenvolvimento da proficiência em leitura. Para isso, o esperado é que as atividades sejam capazes de

- Encararem a leitura como uma situação de interlocução leitor/autor/ texto socialmente contextualizada;
- respeitarem as convenções e os modos de ler próprios dos diferentes gêneros, tanto literários quanto não literários;
- desenvolverem estratégias e capacidades de leitura, tanto as relacionadas aos gêneros propostos, quanto as inerentes ao nível de proficiência que se pretende levar o aluno a atingir. (BRASIL, GUIA DO PNLD/2011, 2010 p. 22)

A linha teórica apresentada no Guia de livros didáticos está respaldada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), como também está em consonância com a teoria de leitura que a considera como um processo interativo de produção de sentido.

Em relação ao LDP alguns temas e sua compreensão são relevantes para a análise do *corpus* desta pesquisa. São apresentadas, portanto, a seguir algumas abordagens feitas por diferentes autores sobre: a linguagem, o texto, a compreensão nos livros.

Rangel (2003, p. 13-20), ao falar sobre o programa nacional de livro didático, aponta para as mudanças provocadas pelo PNLD. Esse programa instituiu perspectivas teóricas e metodológicas bem definidas, além disso, os princípios e critérios adotados na avaliação dos livros vêm da orientação pragmática responsável pela modificação da visão nas concepções de língua e de processo de ensino-aprendizagem. Para o autor, essa mudança começou a proporcionar oportunidades para novas hipóteses, estimulando novas tentativas de práticas de ensino que levassem em conta o desenvolvimento de habilidades e competências a partir de conhecimentos e experiências prévias trazidos pelos alunos como sugere a perspectiva sociocognitiva interacionista. Rangel (2003) esclarece que o ensino não pode mais desconsiderar, durante o processo de ensino-aprendizagem, toda a bagagem trazida pelo aluno, bem como a mudança na concepção de língua e linguagem proporcionada pelas novas correntes teóricas que abandonam a visão de sistema, código e gramática, para entender a língua como interação e discurso. Assim,

... o LDP precisará enfrentar os novos objetos didáticos do ensino de língua materna: o discurso, os padrões de letramento, a língua oral, a textualidade, as diferentes “gramáticas” de uma mesma língua etc. (RANGEL, 2003, p.19).

Nessa perspectiva, o PNLD amplia as possibilidades do livro didático e desafia os autores a avançar com os princípios teóricos que norteiam a constituição do livro nos seus diversos eixos: leitura, produção de textos, conhecimentos linguísticos e oralidade.

Bezerra (2003), ao analisar a seleção de textos em LDP, constata uma seleção variada e atualizada pelos autores a cada versão. Ela aponta as concepções de texto e a noção de gênero textual que subjazem às escolhas dos autores. Destaca, assim como Rangel (2003), que “são os conceitos de texto e gênero, advindos da linguística, que influenciam, direta ou indiretamente, a seleção diversificada dos textos, atualmente presentes nos LDP” (BEZERRA, 2003, p.34). Esta autora ainda alerta para a escolarização do texto, percebida na inadequada abordagem dos gêneros

... o estudo do texto se encerra em si mesmo, com os alunos cumprindo as exigências de um currículo, que quase nunca tem relação com a vida não escolar, apesar de uma boa seleção textual. Assim, vemos que textos bem escolhidos, mas com abordagens inadequadas, podem não favorecer a

aprendizagem da leitura, escrita e análise linguística (BEZERRA, 2003, p.47).

O tipo de abordagem apontada como problemática por Bezerra (2003) também, pode ser considerada um possível dificultador na leitura e interpretação de textos e atividades e se relaciona com o apontamento de Cafiero (2010) acerca de enunciados mal formulados e sua interferência na produção de sentido, no desenvolvimento de capacidades de leitura. Para Cafiero (2010), “boas perguntas mobilizam capacidades de leitura”.

Na tentativa de caracterizar o livro didático, Bunzen e Rojo (2005) defendem o livro como um gênero do discurso. Para tais autores, o livro didático é um objeto complexo e multifacetado. Dessa forma, deve ser encarado como um gênero discursivo, historicamente datado que vem atender a interesses de uma esfera de produção e de circulação, a partir dos quais se constroem os temas, formas de composição e estilo próprio. Em outro texto, Rojo (2006, p. 99) estabelece a distinção sobre os modos de utilização do LD, de acordo com a autora, o livro pode ser usado como um suporte de texto (recurso) ou como um gênero do discurso dependendo da forma de apropriação que é feita dele. A forma como o LD é visto interfere tanto na escolha quanto no uso em sala de aula. Isso significa que, quando considerado apenas um acervo de texto, um arquivo de textos na visão de suporte,

... posso retirar desse ou de outro arquivo qualquer, como quiser e de acordo apenas com meu projeto de ensino – se houver – os textos/imagens necessários para dar suporte a meu projeto naquele momento. Não preciso me preocupar com a compatibilidade desses arquivos com meu projeto de ensino. Preciso apenas ter condições logísticas de reprodução desses textos/imagens (ROJO, 2006, p.99).

Segundo Rojo (2006) essa perspectiva de livro como suporte é muito comum nas escolas, por parte do professor. Uma consequência desse uso do LD é um número elevado de cópia de questões ou instruções na lousa nessas aulas, o que ocupa grande parte do tempo escolar que poderia ser destinado a outras propostas. Por outro lado, se o livro é considerado como discurso do autor num gênero didático, significa considerar o projeto desse autor,

...no que diz respeito à seleção dos conteúdos, assim como no que tange à metodologia de ensino adotada, e em seguida, comparar seu próprio projeto de ensino situado com o projeto do autor, para ver se são compatíveis. E aí, são necessários critérios, tanto para adotar um livro para os próximos três anos naquela comunidade escolar, quanto para selecionar textos e atividades... (ROJO, 2006, p. 99).

Ao usar o livro como gênero, as formas de abordagem, a escolha de outros textos e materiais de apoio e pesquisa seguem uma metodologia mais clara. Ao encarar o livro como gênero, o professor incorpora o projeto do autor a seu projeto didático.

Na coleta de dados, em escola campo, nesta pesquisa, o LDP é considerado um recurso didático, um material de apoio.

Batista e Costa Val (2004), em outra via de pesquisa, tratam da recepção do LD por parte dos professores e como esses fazem suas escolhas. Segundo os autores,

... padrões de preferência revelam, assim, a existência de um desacordo, no que diz respeito à definição de um livro e de um currículo de qualidade, entre as escolhas dos docentes e a classificação das obras pela avaliação ministerial (BATISTA & COSTA VAL, 2004, p. 23)

Esses autores apontam um problema: ao que parece, os professores escolhem livros que não são os mais bem classificados na avaliação do MEC. Essa classificação foi feita até a edição do 2004 do programa e posteriormente foi retirada. Contudo, ao que parece, os professores ainda escolhem alguns títulos que apresentam ressalvas.

Já Marcuschi (2003, p. 48-61) faz algumas reflexões sobre a compreensão do texto no livro didático, aborda a noção de língua subjacente aos livros de LP e aponta também as habilidades desenvolvidas nos LDPs. Ele chama a atenção para a necessidade de se rever a abordagem dada à compreensão textual nos manuais didáticos.

[...] parece razoável admitir que, se adotarmos uma estratégia adequada no tratamento da compreensão de texto em sala de aula, estaremos contribuindo para a formação de um cidadão mais crítico e capaz diante dos textos que ele recebe para seu uso na vida diária. É bom convencer-se de que usamos a língua não propriamente para exercitar as cordas vocais e sim dar a entender o que pensamos ou então o para entender o que os outros pensam. Enfim, nos uso diário da língua, a compreensão é um aspecto tão central que em torno dela se dão grandes e acalorados debates. Vale a pena exercitá-la com cuidado desde cedo (MARCUSCHI, 2003, p. 61) .

É evidente, diante da posição do autor, o caráter interativo e social da língua que deve ser levado em consideração nas propostas do LDP. Assim, é possível pensar que não basta uma variedade de textos atuais e atividades, mas é necessário pensar que a forma como são propostas as atividades deve ser cuidadosamente pensada.

Neste sentido, ao apresentar o texto seguido de atividades, há que se pensar que tais atividades devem atender aos propósitos do pleno desenvolvimento da leitura e compreensão textual. Por

isso, na subseção a seguir, tratamos de como podem ser as questões de interpretação textual, o tipo de abordagem que fazem.

2.3.4.1 As questões de leitura no LDP

De forma geral, os livros didáticos de português apresentam, no eixo de leitura, textos e questões sobre o texto. Essas questões podem revelar as concepções teóricas sobre a leitura que foram construídas ao longo dos anos e que comumente são objeto de estudo da linguística e da linguística aplicada. Tais concepções coexistem no espaço escolar e podem ser presentes nas atividades de leitura propostas em LD. Neste sentido, destacam-se as concepções de leitura cujo foco está:

- a) no autor;
- b) no texto;
- c) no leitor;
- d) na interação autor-texto-leitor.

Menegassi (2009) destaca essas concepções e apresenta alguns exemplos de questões que exemplificam as concepções abordadas. Retomam-se, a seguir, esse autor e seus exemplos juntamente com Solé (1998), pois na análise das atividades do LD em estudo foi preciso identificar os tipos de questões tratadas.

De acordo com Menegassi (2009, p.2), na concepção cujo foco é o autor, o texto é visto como produto lógico do pensamento, como uma representação mental do autor que vai para o papel. E a leitura compreendida como atividade de captação das ideias do autor, sem que sejam consideradas as experiências e os conhecimentos do leitor. O foco de atenção é, pois, o autor e suas intenções, e o sentido está centrado no autor, bastando tão somente ao leitor captar essas intenções. É comum encontrarmos nos materiais didáticos questões como, por exemplo: *O que o autor quis dizer com ...?; Segundo o autor, ...; Para o autor do texto...*

Quando o foco está no texto, Menegassi (2009, p. 3) destaca que o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor, no caso, o autor, a ser codificado pelo leitor, bastando a este o conhecimento do código utilizado. A leitura é uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que “tudo está dito no texto”. Cabe ao leitor o

reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto, apenas. De acordo com o autor, são exemplos de questões para essa concepção: *Retire do texto a frase que expressa a ideia de...; Em qual parte do texto pode-se encontrar uma referência a...; Procure no texto as palavras que se referem a...*

Outra concepção destacada é aquela cujo foco é o leitor. Nela, o leitor é o foco central da leitura, pois ele atribui significado ao texto, a partir dos conhecimentos prévios que possui. Assim, a significação de um texto se dá sempre por força do leitor e de seus conhecimentos, ou seja, valem as informações que o leitor trazer para o texto. Por estar centrada no leitor, essa concepção aceita diferentes compreensões de um texto, porque há diferentes leitores, com diferentes conhecimentos prévios. Os aspectos sociais em volta do leitor são desconsiderados e há grande importância dada às “adivinhações” que ele produz. São exemplos de perguntas de leitura desta concepção: *Na sua opinião, ...; Comente sobre...; O final do texto é feliz ou triste? Justifique sua resposta.; Explique, em poucas palavras, o que é ...; A partir da leitura da fábula, a que conclusão você chega sobre a moral da história?*

Com o foco na interação, autor e leitor são sujeitos ativos que dialogam, que se constroem e são construídos no texto, que é considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores (BAKHTIN, [1929]2006; GERALDI, 1984; KOCH & ELIAS, 2006). Assim, os participantes desse processo dialógico, no caso, o leitor e o autor encontram-se no texto, que é o lugar em que a interação verbal se constitui. Nessa perspectiva, o sentido de um texto é construído na interação texto sujeitos, no caso, o autor e o leitor e não algo que preexista a essa interação. A leitura é, pois, 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,

Como exemplo de questões com diferentes focos, Menegassi (2009, p. 6-8) apresenta:

Exemplo 4

Aviso

Chega uma hora na vida
 Em que tudo o que mais quero
 É poder ficar sozinho.
 Sozinho para pensar.
 Sozinho para entender.
 Sozinho para sonhar.
 Sozinho para tentar
 me encontrar ou me perder.

Índia não tem filho no mato?
 Elefante não morre sozinho?
 Por que será
 Que eu não posso
 Ficar quieto no meu canto?
 Vou pendurar um cartaz
 Bem em cima da minha cama:
 SILÊNCIO!
 JOVEM CRESCENDO!

(TELLES, Carlos Queiros. Sementes de sol. São Paulo : Moderna, 1992.)

Foco no autor

- 1) Qual o desejo da personagem do poema?
- 2) Por que o autor do texto expressou seu desejo em forma de poema?
- 3) Qual a intenção do autor ao expressar “SILÊNCIO! JOVEM CRESCENDO!”?

Foco no texto

- 1) Destaque no poema as rimas existentes.
- 2) Qual o sexo da personagem do poema? Quais palavras do poema comprovam isto?
- 3) Em que estrofe há verbos no infinitivo?

Foco no leitor

- 1) Qual a sua opinião sobre o jovem do poema?
- 2) O que significa para você ficar sozinho?
- 3) Quais os momentos em que você deseja ficar sozinho?

Foco na interação autor-texto-leitor

- 1) Por que o título do poema é “Aviso”?
- 2) Por que o jovem do poema quer ficar sozinho?
- 3) Ele sempre quis ficar sozinho?
- 4) O que ele fará ao ficar quieto no seu quarto?
- 5) Quem lerá o cartaz que o jovem pendurará?
- 6) Quando você quer ficar sozinho?
- 7) O que você faz quando deseja ficar sozinho?

(MENEGASSI, 2009, p. 6-8)

O autor chama a atenção para o fato de que as questões com o foco na interação são mais numerosas e que ajudam o leitor na construção do significado, já que há uma série de implícitos que devem ser considerados e construídos na interação com o autor.

Além das questões com diferentes focos, uma classificação que também chama a atenção é a apresentada por Solé (1998, p. 156). A autora chama a atenção para a importância de formular e responder perguntas na aprendizagem da leitura, pois são atividades comuns depois da leitura de um texto e também presentes nos “guias didáticos” e nos materiais de trabalho dos alunos. De acordo com Solé (1998), “embora apareça como uma atividade de ensino, geralmente é usada apenas para avaliar, para checar o que os alunos compreenderam ou recordam de um determinado texto” (SOLÉ, 1998, p. 155).

Solé (1998) ainda trata do que é uma pergunta pertinente; para ela, uma pergunta pertinente é aquela que é coerente com o objetivo perseguido durante a leitura. Como exemplo, ela cita

que diante de um texto expositivo de tipo causal, pretende-se que os alunos possam estabelecer suas ideias principais. As perguntas pertinentes serão aquelas que levem a determinar o tema do texto, os fenômenos considerados como causa ou antecedente de determinados fatos e os próprios fatos como efeito. No caso de se resumir uma narração, serão pertinentes as perguntas que permitam para além de identificar os personagens e o cenário, estabelecer o núcleo do argumento: o problema, a ação e a resolução. A proposta de Solé (1998) antecede a de Antunes (2010), mas é possível dizer que ambas sugerem análises semelhantes de um texto.

Solé (1998) levanta a questão de que diversas pesquisas, por ela observadas, atribuem as dificuldades dos estudantes para centrar-se nos aspectos importantes do texto às perguntas que, em geral, são formuladas depois da leitura; focalizam indistintamente aspectos de detalhe e o próprio núcleo. Este fato produz o efeito de minimizar em dupla direção. Por um lado, os estudantes “sabem” que deverão responder a um conjunto mais ou menos arbitrário de questões e, por isso, podem voltar mais sua atenção para o fato de encontrar estratégias que permitam respondê-las do que para compreender o texto e elaborar uma interpretação plausível do mesmo. Essa ocorrência é possível verificar também no dia a dia da sala de aula, nas aulas de leitura, quando comumente os alunos devem ler um texto para responder a atividades de texto.

Por outro lado, ainda de acordo com os apontamentos da autora, o modelo oferecido é muito pouco útil para o aluno poder utilizá-lo autonomamente como meio de dirigir e autoavaliar sua leitura, antes, durante e depois dela. Desta forma, uma vez que o objetivo do ensino, nas palavras de Solé (1998, p.156), “é o aumento da competência e autonomia dos alunos para que eles aprendam a aprender”, é necessário um exame cauteloso do tipo de questões que são formuladas e as relações que estabelecem com as respostas que sugerem. Da mesma forma, acredita-se que as questões presentes nos LDPs devem ser assim consideradas com cautela.

A implicação dessa rotina de responder perguntas aleatórias, não selecionadas sobre um texto, é o fato de que “é perfeitamente possível não compreender um texto e responder perguntas referentes ao mesmo” (SOLE, 1998, p. 156). A partir dessas considerações, a autora apresenta uma classificação sobre as relações entre as perguntas e respostas que podem se suscitar a partir de um texto:

- *Perguntas de resposta literal* – são aquelas cuja resposta se encontra literal e diretamente no texto – não necessariamente perguntas que sejam de simples transcrição do texto, mas aquelas que requerem do estudante a compreensão do texto e a elaboração da resposta.

- *Perguntas para pensar e buscar* – são aquelas cuja resposta pode ser deduzida, mas que exige que o leitor relacione diversos elementos do texto e realize algum tipo de inferência. As respostas não estão no texto, exigem um trabalho de reflexão, correlação de informações para elaboração da resposta.

- *Perguntas de elaboração pessoal* – são aquelas que tomam o texto como referencial, mas cuja resposta não pode ser deduzida do mesmo; exigem a intervenção do conhecimento e/ou opinião do leitor.

Além dos tipos de questões apontados por Menegassi (2009) e Solé (1998), as atividades no LDP, usadas nesta pesquisa, sugerem o acréscimo de outro tipo de questão que parece ser importante para que os alunos consigam responder efetivamente as atividades:

Questões com foco no enunciado – para que o aluno consiga responder tais questões, ele precisa apresentar uma compreensão do enunciado da questão. O foco da questão parece ser ela mesma. Seria semelhante à proposta de Solé (1990) com a pergunta para *pensar e buscar*, contudo, a ênfase não está no texto, mas no enunciado da pergunta.

Neste capítulo, foram apresentadas as concepções de linguagem/língua, as correntes de leitura e ensino atreladas a essas concepções, a noção de mediação, de estratégias e habilidades de leitura. Ainda, foi apresentada uma perspectiva para análise de textos, além de apontamentos sobre o PNLD, o livro didático e a leitura e sobre as questões de leitura.

No capítulo a seguir, é detalhada a metodologia de pesquisa usada neste trabalho.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo são apresentados os passos metodológicos adotados no trabalho. O capítulo descreve como foram feitas as seleções dos sujeitos, dos materiais utilizados e como foram desenvolvidas as atividades de observação e gravação de aulas de leitura, bem como de aplicação de entrevistas e atividade de leitura aplicada a diferentes grupos de alunos.

O capítulo está organizado da seguinte forma: primeiro retomam-se o objeto de pesquisa e os objetivos; em seguida, na segunda seção, apresentam-se o campo de pesquisa e os sujeitos participantes; na terceira seção, são abordados os procedimentos e materiais usados; na quarta seção, é feita a descrição de como foram realizadas as entrevistas; na quinta seção, explicita-se como foi a atividade de leitura aplicada aos alunos; na sexta seção, finalmente, explica-se como os dados coletados foram analisados.

3.1 A pesquisa

Na pesquisa, foi investigado como os alunos compreendem as atividades propostas no eixo da leitura no livro didático. A intenção foi verificar até que ponto a realização dessas atividades contribui para a compreensão dos textos, além de perceber como se dá a relação aluno/livro didático com e sem a intervenção do professor. Procuramos ainda observar até que ponto os estudantes compreendem as atividades de leitura e interpretação de texto, o que conseguem fazer sozinhos ou não.

Para atingir o proposto, foi necessário adotar recursos usados em pesquisa qualitativa quanto recursos de pesquisa quantitativa.

Em virtude dos objetivos e sujeitos envolvidos, acreditamos que a abordagem qualitativa pelo próprio termo “qualitativo”

[...] implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa. (CHIZOTTI, 2003, p. 221)

Logo, a opção por uma pesquisa dessa natureza deve-se à preocupação com a compreensão e interpretação dos fenômenos observados. Acrescenta-se, ainda, que os métodos qualitativos e quantitativos não se excluem. Afinal, o uso dos dois

[...] pode estabelecer ligações entre descobertas obtidas por diferentes fontes, ilustrá-las e torná-las mais compreensíveis... Combinar técnicas quantitativas e qualitativas torna uma pesquisa mais forte e reduz os problemas de adoção exclusiva de um desses grupos... (NEVES, 1996, p.2).

Para a constituição do *corpus* do trabalho, os dados foram coletados em uma escola- campo, situada em área periférica na cidade de Itabira. Essa escola foi escolhida por situar-se em uma região¹³ que conhecemos de perto por atuarmos nela há alguns anos, por nos inquietarmos com os problemas nela encontrados. Com esta pesquisa, pretendemos encontrar algumas respostas a essas inquietações.

Por se tratar de uma pesquisa que envolve pessoas, o projeto foi submetido à aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) sob a inscrição CAAE – 0466.0.203.000-11. A aprovação para realização da pesquisa foi concedida em 1º de novembro de 2011.

O *corpus* foi constituído por:

1. Aulas observadas e filmadas: oito aulas de observação e dezoito aulas filmadas numa turma de sexto ano no período de março a setembro de 2012.
2. Entrevistas semiestruturadas a duas professoras de português do sexto ano: uma de 2011 e outra de 2012.
3. Questionário/entrevista aplicado a vinte e dois alunos da turma 601 de 2012. Na seção a seguir (4.2), é feito um detalhamento dos sujeitos que participaram desta pesquisa.
4. Respostas de cinquenta alunos à atividade de leitura do LDP aplicada para controle.

Os diferentes dados coletados são analisados e comparados com o objetivo de fornecer respostas aos questionamentos feitos na pesquisa, de modo a confirmar ou refutar as hipóteses levantadas. Entendemos que os variados elementos ou instrumentos que compõem o *corpus* auxiliam na compreensão do objeto proposto e ajudam na construção das análises. Bortoni-Ricardo (2008) chama esse entrecruzamento de informações dadas por diferentes instrumentos de triangulação. Para autora “A triangulação é um recurso de análise que

¹³ O bairro em que se situa a escola em que realizamos a pesquisa apresenta uma população que se assemelha à maioria da população descrita nos dados do IBGE PNAD/2011: 64,3% da população recebem até dois salários mínimos por mês, moram em domicílios particulares permanentes (61%), mais de 90% possuem alguns bens duráveis como fogão, geladeira, televisão, quase todos possuem telefone celular ou fixo (99,6%) e alguns possuem computador (37,9%) (IBGE, 2012).

permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção.” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.61).

Desse modo, buscamos, a partir dos dados, atingir os objetivos descritos na próxima subseção.

3.1.1 Objetivos

Para verificar a hipótese inicial de que os alunos nem sempre compreendem sozinhos as atividades de leitura no livro didático de português e para responder aos questionamentos que neste trabalho são feitos, são estabelecidos os objetivos a seguir.

3.1.1.1 Objetivo geral

Investigar até que ponto os estudantes do ensino fundamental conseguem compreender sozinhos as atividades de leitura e interpretação de textos do livro didático de português e/ou até que ponto a compreensão ocorre quando há mediação. Ou seja, investiga-se o processo de recepção do livro didático de português e a construção da competência leitora por alunos do ensino fundamental.

3.1.1.2 Objetivos específicos

Para atingir o que foi proposto também foram objetivos desta pesquisa:

- verificar até que ponto os alunos compreendem as atividades do livro;
- identificar as principais dúvidas demonstradas pelos alunos na realização das atividades de leitura;
- explicitar a relação aluno/livro com e sem mediação do professor;
- apontar, com depoimentos e entrevistas, a opinião dos alunos sobre o livro didático de português;
- identificar e listar, por meio das respostas às atividades realizadas, quais as habilidades de leitura os alunos revelam e quais não revelam possuir ao término da investigação. Habilidades como, por exemplo, fazer inferências, relacionar ideias, localizar informações, reconhecer efeitos de sentido entre outras.

Para compreensão e análise do *corpus* é feita, a seguir, a descrição do campo, dos sujeitos, dos materiais, dos procedimentos adotados e formas de análise.

3.2 Campo e Sujeitos da Pesquisa

Nesta seção, é feita a apresentação e descrição dos sujeitos participantes da pesquisa, bem como do local que ela foi desenvolvida.

3.2.1 A escola campo

A descrição a seguir está de acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada, também está de acordo com informações obtidas com a equipe gerencial da instituição.

A escola X¹⁴, situada em um bairro da periferia de Itabira no município de Itabira, foi criada em 1985 pelo Decreto nº 24.543. Esta instituição está vinculada à 24ª Superintendência Regional de Ensino e à Secretaria Municipal de Educação do Município.

Inicialmente, a escola, começou a funcionar com uma denominação, somente após a participação da comunidade, o nome de um líder comunitário foi escolhido para oficializar o estabelecimento de ensino que passou a se chamar X.

Em 1998, por meio da Resolução n.º 9297/98, a escola passou a ser municipal, com atendimento do pré-escolar à 4ª séries. No ano de 2000, a escola foi regulamentada oficialmente para atender da 1ª à 8ª séries do Ensino Fundamental e um Projeto de Aceleração para Jovens e Adultos.

Na época da coleta de dados, a escola atendia a setecentos e sessenta e cinco alunos. No turno da manhã, somavam-se dez turmas do Ensino Fundamental II, formadas por duzentos e oitenta e um alunos, cuja faixa etária versa entre onze e dezesseis anos. No turno da tarde, totalizaram-se dez turmas do fundamental I formadas por duzentos e vinte e cinco alunos na faixa etária entre seis e treze anos. Na Educação de Jovens e Adultos (EJA) estavam matriculados duzentos e cinquenta e nove alunos a partir de dezesseis anos, que frequentam o horário noturno.

Além das dez salas de aula, a escola possui uma biblioteca, sala de vídeo, pequena sala para estimulação e atendimento aos alunos, laboratório de informática e laboratório de ciências.

¹⁴ Por questões de conduta ética o nome da escola será apresentado apenas pela letra X.

Contudo, há pouco espaço externo; a escola não possui local adequado para prática de educação física. Normalmente, as atividades esportivas são realizadas em um espaço disponibilizado pela associação comunitária do bairro em que a escola se encontra. Em virtude dessa falta de espaço externo, o momento de intervalo, o recreio, é também tumultuado. As demais dependências são: sala da direção e vice-direção, sala de coordenação, secretaria, sala de professores, cantina e almoxarifado. Assim, o espaço físico da escola não é totalmente adequado ao número de alunos e às demandas da comunidade escolar.

A equipe gerencial é formada por uma diretora, três vice-diretoras, uma para cada turno escolar. A escola conta também com duas pedagogas, quatro auxiliares administrativos, seis coordenadoras de disciplinas e de turmas. Há uma professora especialista de apoio aos alunos deficientes auditivos, uma psicóloga que atende a um grupo de alunos uma vez por semana, no turno da manhã.

3.2.2 Os sujeitos

Os principais informantes para este trabalho foram cinquenta alunos de duas turmas de sexto ano. Essa faixa etária foi escolhida por acreditarmos que com seis anos de escolarização, em média, os estudantes já devem, idealmente, ter vencido a fase da alfabetização e ser capazes de realizar com autonomia algumas leituras.

Ao chegarmos à escola, no final do ano de 2011, houve prontamente recepção e adesão da equipe escolar, ou seja, da coordenadora e da professora do sexto ano ao projeto de pesquisa. Como a coleta iniciou-se no fim do ano de 2011, não foi possível fazer um acompanhamento mais extenso com a primeira turma 601. Em 2012, ao retornarmos à escola, uma nova professora do sexto ano foi apresentada e que também aceitou participar do trabalho. Assim, foi reiniciada a coleta com outra turma de sexto ano. O trabalho não continuou com a turma anterior, de 2011, pois os alunos foram redistribuídos em várias turmas de sétimo ano. Não seria possível, dessa forma, acompanhar a turma como um todo. O critério da escola é, a cada ano, re-enturmar os alunos, agrupando-os em turmas diferentes. O objetivo disso, segundo a escola, é manter turmas heterogêneas de forma equilibrada e minimizar os possíveis problemas de indisciplina.

Além dos alunos, as professoras regentes de língua portuguesa das duas turmas foram informantes secundárias, pois o foco do trabalho foi o aluno. Nas próximas seções, os perfis desses informantes são descritos.

3.2.2.1 Os alunos

As turmas foram escolhidas para realização das atividades a partir de indicação da professoras regentes do sexto ano e da coordenadora de área. De acordo com elas, as turmas indicadas responderiam melhor à proposta e às atividades de filmagem e observação das aulas bem como à entrevista/questionário.

Assim, a coleta de dados foi realizada na turma 601/11 de novembro a dezembro de 2011 e na segunda turma, 601/12, de março a setembro de 2012. A primeira turma era composta por trinta e três alunos matriculados, mas apenas trinta eram regularmente frequentes e participaram de todas as atividades propostas. A segunda turma inicialmente era composta por vinte e quatro alunos na primeira etapa, posteriormente, dois alunos foram transferidos, ficando com vinte e dois. Em meados de abril, outros dois alunos foram transferidos e duas alunas novas foram admitidas por transferência. Participaram de todas as atividades cerca de vinte alunos. Somando-se as duas turmas, cinquenta alunos participaram do processo.

Os sujeitos participantes eram estudantes de faixa etária entre 11 e 12 anos, moradores do bairro de periferia onde está situada a escola e/ou bairros circunvizinhos. A maior parte oriunda de famílias de baixa renda, de trabalhadores assalariados e com nível de educação básica. Para maioria desses estudantes, a escola constitui-se na principal referência de letramento e de convivência.

As turmas caracterizaram-se por serem bastante agitadas e com baixa concentração durante as aulas. Houve, ao longo do período de observação e registro das aulas, conversas paralelas, brincadeiras e desentendimentos entre alunos. Todavia, durante a realização da atividade de leitura-controlada aplicada na pesquisa, a maioria dos alunos foi participativa e procurou cumprir o que foi proposto.

No início da coleta, os objetivos e procedimentos foram apresentados aos sujeitos participantes da pesquisa. Em reunião regular da escola com os professores, houve a oportunidade de deixar os pais cientes do que seria realizado e da importância da contribuição de seus filhos para a pesquisa. Tanto os alunos e seus pais, bem como as professoras concordaram e assinaram um Termo de Livre Consentimento Esclarecido (TLCE)¹⁵. De acordo com esse documento foi garantido aos participantes o sigilo de seus nomes e imagens.

¹⁵ Os termos de consentimento estão nos apêndices A e B deste trabalho.

3.2.2.2 As professoras

As professoras foram voluntárias e aceitaram prontamente o convite para participar do trabalho. Elas permitiram a observação e filmagem das aulas; sempre que necessário, estiveram disponíveis para fornecer informações e também para responder à entrevista semiestruturada. Elas serão identificadas como Ana e Rosa¹⁶.

Professora Ana

No final de 2011, na escola campo, o contato foi feito com a professora do sexto ano, turma 601, que havia sido indicada pela coordenadora de português. A professora Ana, 30 anos, é graduada em Letras em uma instituição privada, em cidade vizinha a Itabira.

Na data da entrevista, ela declarou ter em média quatro anos de experiência em lecionar Português. Ela estava trabalhando na escola pela segunda vez, por dois anos consecutivos. Segundo ela, havia sido aprovada em concurso público para professor, mas não havia ainda sido nomeada para efetivação. A distribuição de turmas na escola é feita pela direção em acordo com os professores e coordenadores de área. Comumente, os professores que são contratados não escolhem as turmas em que irão lecionar, pois é tradição, na escola, que professores concursados e efetivos, com mais tempo de exercício na profissão e atuação na unidade escolar, tenham a primazia na escolha das turmas. Desta maneira, foi para trabalhar com turmas não escolhidas pelos professores efetivos que a professora Ana havia sido contratada. Além de três turmas do sexto ano, ela também lecionava para uma turma de nono ano.

Ana mostrou-se comprometida com a educação, organizada com os planejamentos e execuções das tarefas pertinentes à função. Demonstrava bom relacionamento com os alunos e agia com autoridade mantendo a disciplina, sempre que possível. Contudo, nem sempre conseguia a adesão e participação de todos nas atividades. Trabalhava de manhã em Itabira, voltava à cidade vizinha, onde mora, à tarde e, à noite, frequentava um curso técnico em segurança do trabalho. Pensava em mudar de profissão se tivesse oportunidade, por isso estava estudando. Apesar de gostar de lecionar, dizia estar um pouco decepcionada com as condições de trabalho do professor na atualidade e com a educação de forma geral.

¹⁶ Os nomes adotados para as professoras, Ana e Rosa, são codinomes para garantir o sigilo da identidade dos informantes.

Professora Rosa

No início de 2012, no retorno à escola para prosseguir com a pesquisa, foi feito o contato com a coordenação e o pedido para continuar o trabalho com uma turma de sexto ano, visto que os alunos do ano anterior haviam sido distribuídos em várias turmas diferentes, impossibilitando-nos de acompanhar o grupo como um todo. A coordenadora apresentou a professora Rosa que lecionava para três turmas de sexto ano e uma turma de sétimo. Rosa não fez objeção ao trabalho, concordou com a realização das atividades em sua turma. Junto com a coordenadora, ambas indicaram a turma 601 para a realização das atividades.

Na entrevista, a professora Rosa não declara sua idade, mas provavelmente está na faixa etária entre quarenta e cinco e cinquenta anos. Ela possui experiência aproximadamente de doze anos como professora. Trabalhou em diferentes escolas estaduais e particulares da cidade, além disso, possui experiência em trabalho administrativo, pois foi funcionária de um escritório de contabilidade por vários anos. Na época da pesquisa, lecionava em duas escolas, de manhã e à tarde, ministrava língua portuguesa para o ensino fundamental e médio.

Rosa estudou em Itabira, graduou-se em Letras em uma instituição privada na cidade. Na escola X, trabalhou por diversas vezes como professora com contrato temporário. À época da pesquisa, estava com um contrato para todo o ano de 2012. Também havia sido aprovada no concurso público para professor, mas não havia sido classificada para efetivação. Assim como ocorreu com Ana, Rosa foi para escola a fim de trabalhar com turmas que estavam sem professor de português e não coube a ela a escolha das turmas e dos anos aos quais lecionaria.

A professora mostrou-se solícita e sempre disposta a colaborar com a coleta de dados. É uma pessoa curiosa, aberta às sugestões e propostas da coordenação de área. No dia a dia, revelou boa interação e relacionamento com os alunos. Todavia, nem sempre, conseguia organização, envolvimento e participação de todos nas atividades. A turma mostrava-se muito agitada, falante e não participava sempre das propostas.

Ambas as professoras contribuíram de forma significativa para a realização desta pesquisa, permitindo que o trabalho fosse feito em suas turmas. Sem a contribuição delas, o trabalho não poderia ser realizado.

Para atingir o propósito do trabalho e entender como, na prática da sala de aula, é construída a competência leitora com auxílio do livro didático considerando-se a metodologia adotada, foi

necessária, na constituição do *corpus*, uma série de procedimentos ou passos descritos a seguir.

3.3 Procedimentos adotados e materiais

Nesta seção, é apresentado o passo a passo adotado na escola campo no período de coleta dos dados.

3.3.1 Procedimentos e atividades realizados

Foram realizados diversos procedimentos por acreditar que eles forneceriam elementos para compreensão do objeto de pesquisa. Dessa forma, foram feitas:

- i. Observação e filmagens de aulas de leitura
- ii. Aplicação de questionário aos alunos
- iii. Entrevista semiestruturada com as professoras
- iv. Atividade de leitura controle

Ao chegar à escola, no primeiro momento, o propósito foi observar como ocorriam as aulas de português e, ao mesmo tempo, procurar aproximar da turma para evitar o estranhamento dos alunos no procedimento posterior que foi a filmagem.

Foram filmadas apenas as aulas de leitura em concordância com a professora, que estabelecia os dias e horários que poderia ser realizado o procedimento. Apenas a turma 601/2012 foi filmada, pois o tempo com a turma do ano anterior foi curto, uma vez que só foi possível fazer observação e aplicação de atividade de leitura no mês de novembro e início de dezembro de 2011.

Os dados foram coletados na turma de 2012 no período de março a setembro de 2012. Foram oito aulas observadas e dezoito aulas filmadas. Com a filmagem, buscamos registrar como se desenvolviam as aulas de leitura, como eram as reações dos alunos durante as aulas, além de poder registrar suas necessidades e interação com o material didático. Essas filmagens ajudam a responder algumas perguntas feitas no projeto e atingir alguns dos objetivos propostos. Com esses elementos, é possível, por exemplo, fazer a descrição do desenvolvimento de aula de leitura com e sem a mediação do professor; identificar e apontar

as reações demonstradas pelos alunos durante a leitura e durante as aulas. Além disso, ajudam a perceber detalhes que poderiam passar despercebidos com a simples observação.

O uso do recurso de filmagem é um auxílio importante como aponta Loizos (2004), “a imagem, com ou sem acompanhamento de som, oferece um registro restrito, mas poderoso das ações temporais e dos acontecimentos reais – concretos, materiais” (LOIZOS, 2004, p. 137). Ainda, para o autor,

o vídeo tem uma função óbvia de registro de dados sempre que algum conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser descrito compreensivamente por um único observador enquanto ele se desenrola (...) não existem limites óbvios para amplitude de ações e narrações humanas que possam ser registrados, empregando conjuntamente imagem e som em um filme de vídeo (LOIZOS, 2004, p. 149).

Por isso, as filmagens podem favorecer a investigação e contribuir para a precisão dos dados coletados.

O segundo passo foi a aplicação de um instrumento de investigação, uma pequena entrevista em forma de questionário¹⁷ com o intuito de perceber como os alunos se sentem em relação ao livro didático de português, do que gostam, do que não gostam e quais são algumas dificuldades encontradas na realização das atividades. Inicialmente, foi planejado aplicar uma entrevista semiestruturada aos alunos, tentativa feita com a turma 601/2011. Como os elementos obtidos nessa tentativa não foram satisfatórios, reformulamos, a partir deles, o questionário. Isso se deveu ao entendimento de que o questionário forneceria elementos mais concretos e possíveis de tabulação. Desta forma, o questionário foi aplicado apenas à turma 601/2012.

A fim de perceber a visão das professoras sobre as aulas, sobre o uso do material didático, a imagem que elas possuíam dos alunos, dado que isso interfere em suas opções e escolhas metodológicas, fizemos entrevistas semiestruturadas com as docentes no terceiro procedimento. As perguntas iniciais são feitas nesse tipo de entrevista e outras surgiram ao desenrolar da conversa, sobre isso como apontam Ludke; André (1986)

uma entrevista semiestruturada “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

¹⁷ O instrumento aplicado disponível no apêndice C.

No quarto procedimento, a fim de verificar como se dá a leitura e compreensão de texto e atividades do livro com e sem mediação e ajuda do professor, foi aplicada uma atividade de controle pela pesquisadora. O texto e atividades foram selecionados no livro didático usado pela escola e indicado pela professora e são descritos na próxima seção. A proposta foi verificar como é a recepção do livro didático pelos alunos, ou seja, identificar e descrever até que ponto as atividades propostas nos livros didáticos, no eixo de leitura e interpretação de textos, são recebidas e compreendidas pelos estudantes, por isso as atividades foram feitas a partir dele. Os alunos leram o conto “Piratas sem piedade” e responderam a dez questões da seção de “Estudo do texto” (COSTA, MARCHETTI & SOARES, 2009, p. 293). O texto e atividades são descritos na seção seguinte (3.3.2) em que tratamos dos materiais e procedimentos usados.

Para atender às diferentes formas de abordagem, propostas na atividade da pesquisa, a turma foi dividida em quatro grupos que fizeram a mesma atividade do livro didático, mas com diferentes estratégias de aplicação totalizando quatro formas distintas de tratar o texto e as atividades. Pedimos às professoras regentes que agrupassem os alunos, pois elas os conheciam melhor. A intenção era, na medida do possível, formar grupos equilibrados de forma a não prejudicar o desenvolvimento da atividade, ou seja, os grupos deveriam ser compostos com alunos com diferentes níveis de aprendizagem. Evitando-se, então, a formação de grupos muito distintos uns dos outros.

Foram estabelecidos, junto com a professora, os seguintes critérios para os agrupamentos:

- a) formar grupos equilibrados com a mesma quantidade de alunos que possuíssem facilidades e/ou dificuldades na realização de tarefas, evitando-se assim que um grupo fosse composto apenas de alunos considerados como mais proficientes e outro grupo apenas com alunos considerados menos proficientes;
- b) agrupar os alunos usando como parâmetro os resultados obtidos na última avaliação de Língua Portuguesa aplicada na etapa¹⁸.

¹⁸ Esse critério foi usado numa tentativa de se ter um parâmetro, apesar de sabermos que há diferenças entre os alunos e que a avaliação formal nem sempre consegue mensurar todo potencial de um estudante. No entanto, esse é um critério que a escola utiliza frequentemente para avaliar e elaborar estratégias de ação. Ressalta-se ainda que o olhar observador do professor dentro da sala de aula é fundamental quando se trata de desempenho dos alunos.

Dessa forma, cada um dos quatro grupos foi formado. Na turma 601/ 2011 foram quatro grupos: dois grupos com sete alunos e dois grupos com oito alunos, num total de trinta participantes. Na turma 601/ 2012, foram quatro grupos com cinco alunos num total de vinte sujeitos. Ao todo, cinquenta alunos realizaram a atividade.

3.3.2 O material usado

Nesta seção, é apresentado material usado durante a pesquisa, na coleta de dados e na aplicação da atividade.

3.3.2.1A coleção didática

A escola utiliza uma coleção de livro didático de português aprovada pelo Programa Nacional de Livro Didático (PNLD) para o triênio de 2011-2013. Portanto, na época da pesquisa, eram o primeiro e o segundo anos de uso da coleção “Para viver juntos – Português”, da editora “Edições SM”, de autoria de Cibele Lopresti Costa, Greta Marchetti e Jairo J. Batista Soares.

FIGURA 1 – Coleção Para Viver Juntos Português



Fonte: Edições SM

Destinada aos alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, a coleção é formada por quatro volumes. Nos volumes, há oito capítulos organizados por gêneros textuais. No final de cada volume, há também um capítulo de revisão que busca retomar os gêneros e conhecimentos linguísticos estudados no ano. Os volumes propõem, além disso, seção de projeto para ser desenvolvido em grupo e para estimular a pesquisa, debates, produção de relatórios etc. Há, ainda, a Caixa de Ferramentas, que desenvolve técnicas de estudo.

Há variedade de gêneros que compõem a coletânea de textos da coleção. Os temas são diversificados e tratam da realidade brasileira, como por exemplo, aventuras urbanas e contemporâneas, lendas populares, mitos universais, temas do cotidiano.

Os eixos de leitura e produção de textos são destaque na coleção, há muitas atividades com clareza nos objetivos, com o contexto para produção e recepção de textos, portanto, há vários textos com atividades que podem proporcionar o desenvolvimento de várias habilidades de leitura e de escrita. A oralidade é vista como conteúdo e muitas atividades chamam a atenção para as marcas dessa modalidade de linguagem nos textos escritos, há ainda propostas para produção de alguns gêneros orais com orientações detalhadas para isso. Os conhecimentos linguísticos são abordados numa perspectiva reflexiva partindo de textos e, às vezes, normativa ao apresentar conceito, esses conhecimentos são sistematizados com muitas atividades e ancorados na gramática normativa.

O Manual do Professor deixa claras as concepções teórico-metodológicas que adota, traz orientações para o uso da coleção com indicações e explicações para o desenvolvimento do trabalho, além de trazer sugestões para isso.

Ao consultar o guia do PNLD/2011, foi possível verificar que essa coleção foi bem avaliada, destacando-se pelo trabalho com a leitura e com a produção de textos. Em ambos os eixos, o destaque da avaliação ficou para o tratamento dado aos gêneros textuais; são muitas atividades que trabalham os aspectos relacionados aos gêneros de acordo com o guia.

3.3.2.2 O livro do sexto ano

As duas turmas 601 usaram o volume 6 da coleção. Esse volume, de 304 páginas, é constituído por nove unidades que são organizadas por gênero: Romance de aventura, conto popular, história em quadrinho, notícia, relato de viagem e diário de viagem, poema, artigo expositivo de livro paradidático e artigo de divulgação científica, entrevista, e por fim um capítulo de revisão.

FIGURA 2 – Livro didático do 6º ano



Fonte: Edições SM

Nesse volume, houve ênfase em gêneros do tipo narrativo tais como: romance de aventura, conto popular, história em quadrinhos, notícia, etc. que constituíram a maior parte do volume. Contudo, encontramos diversificação em gêneros de outros tipos tais como poema, artigo, entrevista.

Todos os capítulos apresentam uma seção de introdução com uma imagem abordando um ou dois gêneros, essa imagem é geralmente explorada com algumas atividades, questões intituladas “Pense nisto”, além disso, no alto de cada página de introdução, há a apresentação dos conteúdos em forma de tópicos “O que você vai aprender”.

Cada capítulo é dividido em duas partes: Leitura 1 e Leitura 2. Antes de cada leitura proposta, há um box, *O que você vai ler*, que apresenta o texto e traz informações sobre seu autor e sobre o contexto em que foi publicado. O texto para leitura é seguido de um glossário com palavras que podem ser desconhecidas dos estudantes. Para explorar os textos apresentados, a seção *Estudo do Texto* apresenta subseções como *Para entender o texto*, *O contexto de produção* e *A linguagem do texto*. Além disso, para expandir as informações, ampliá-las e relacioná-las com o dia a dia, há ao longo do volume alguns boxes com informações adicionais.

A seção *Produção de texto* é dividida nas partes: *Aquecimento*, em que são retomadas as características básicas do gênero textual estudado; *Proposta*, são explicitados os objetivos e é feita a proposta de escrita efetivamente; em *Planejamento e elaboração do texto*, há orientação para o passo a passo da produção; em *Avaliação e reescrita do texto*, os estudantes são orientados a revisar o texto e avaliá-lo junto aos colegas em grupo, em dupla com o professor, etc. Além disso, há dicas variadas sobre ilustração, formas de divulgação etc. No volume 6, são propostos os seguintes gêneros para produção escrita: narrativa de aventuras, conto popular, história em quadrinhos, notícia, relato de viagem, diário de viagem, poema, artigo expositivo de livro paradidático, artigo de divulgação científica e entrevista.

A seção *Oralidade* do volume 6 trabalha linguagem oral como conteúdo, suas atividades se propõem a orientar a observação e análise de marcas orais em textos escritos, como em *e-mail*, entrevista, história em quadrinhos entre outros. As atividades de produção de gêneros orais são seguidas de instruções de planejamento e indicação de aspectos da constituição dos gêneros. No volume, foram propostos os gêneros: relato de história familiar, parlenda, adivinha e exposição oral.

A seção de conhecimentos linguísticos é chamada de *Reflexão linguística*, traz diversos conteúdos com diversas atividades apoiadas em textos. No volume 6, ao longo dos nove capítulos, são tratados os conteúdos: linguagem verbal e não verbal; conceito de língua, texto e produção de sentidos; letra e fonema; variação linguística; encontro consonantal e dígrafo; substantivos; adjetivo; sílaba tônica e acentuação; artigo; numeral; determinação e indeterminação; interjeição; pronomes pessoais e de tratamento; pessoas do discurso; coesão textual; verbos; acentuação; o verbo na construção da argumentação; verbo: formas nominais; o gerundismo; emprego do g e do j.

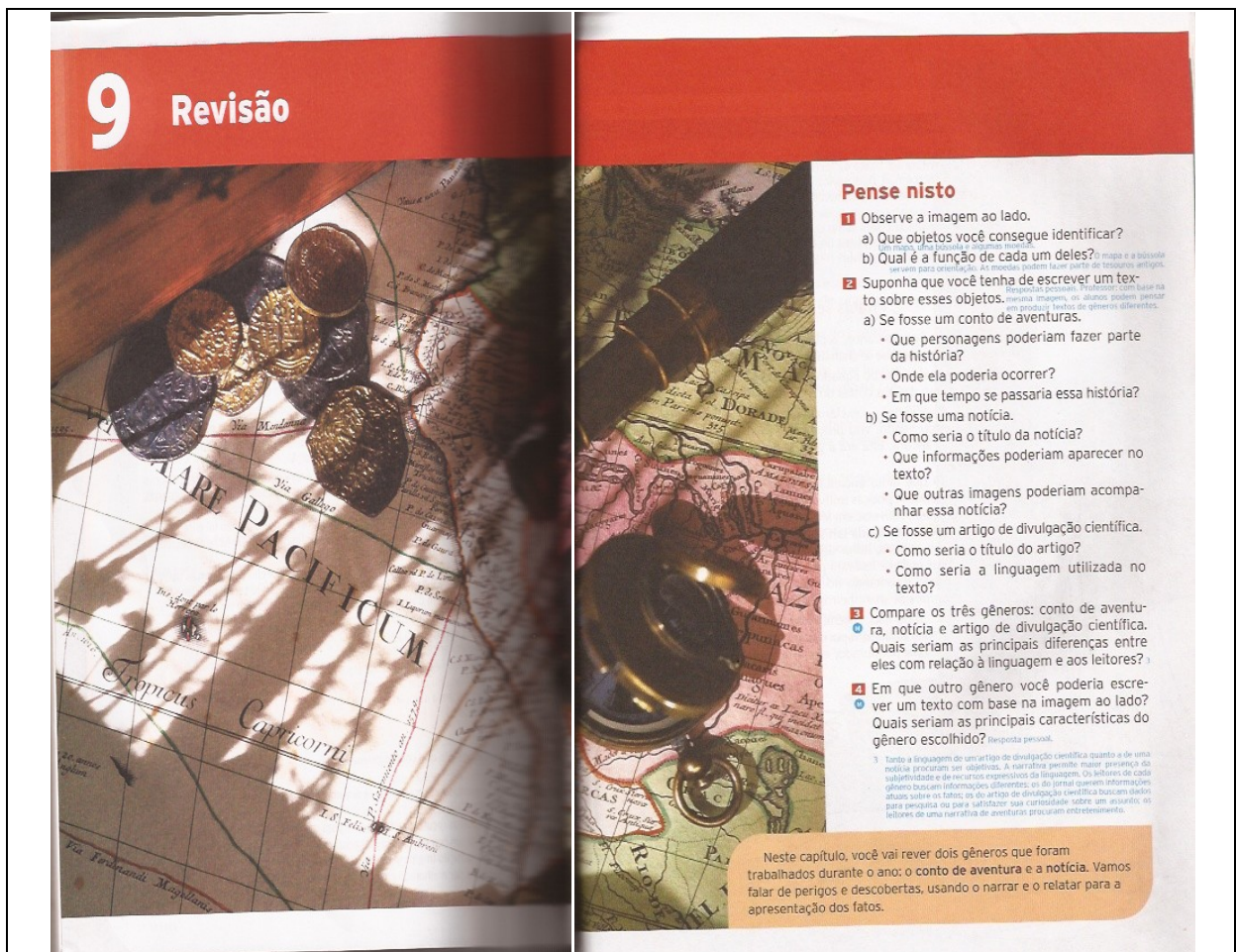
O último capítulo do livro é destinado à revisão. Nele há o objetivo de retomar conhecimentos linguísticos e características dos gêneros estudados ao longo do ano. No capítulo de revisão do volume 6, são retomados os gêneros conto e notícia para leitura e as classes de palavras para conhecimentos linguísticos.

3.3.2.3 A unidade e atividades de leitura

Foi escolhido para leitura dos alunos um texto do capítulo de revisão. A escolha foi feita em concordância com as professoras regentes e por indicação delas, uma vez que, até a data de realização da atividade, os estudantes haviam feito muitas leituras narrativas como contos. Assim, dada a ênfase à narração e, por acreditar que as habilidades de leitura relacionadas ao conto seriam do domínio dos sujeitos, optamos pela leitura e atividades do texto “Piratas sem piedade”, um conto de aventura.

A imagem de um mapa, uma bússola e algumas moedas (FIG. 3) abre o capítulo. Essa imagem é explorada por quatro questões da seção “Pense nisto” fazendo a preparação para o que será estudado do capítulo. Ao final da página, aparece um boxe com o conteúdo que será abordado “Neste capítulo você vai rever dois gêneros que foram trabalhados durante o ano: o conto de aventura e a notícia. ...”

FIGURA 3 – Introdução ao capítulo de revisão



O capítulo traz dois textos para leitura: o conto “Piratas sem piedade” e a notícia “Expedição crê ter achado tesouro em ilha chilena”. Em seguida, há a revisão dos conhecimentos linguísticos a qual retoma classes de palavras.

O texto selecionado, “Leitura 1”, é apresentado em três páginas (FIG.4) com ilustrações, glossário e um boxe com informações sobre os riscos da profissão de pirata. Em seguida, há a seção “Estudo do texto” com nove perguntas na subseção “Para entender o texto” e quatro na subseção “O texto e o leitor”. Na realização da atividade de leitura com os alunos, utilizamos um total de dez questões, pois havia a limitação de tempo e as condições dos alunos para execução da atividade. Na rotina de sala de aula, eles faziam comumente uma subseção ou parte dela dependendo da extensão da tarefa. A turma não conseguia realizar muitas questões em uma única aula. Além disso, uma atividade muito extensa poderia gerar exaustão e não ser produtivo para esta pesquisa ao fugir das condições de semelhantes à aula de leitura. Dessa forma, foram realizadas as nove questões da subseção *Para entender o texto* e a primeira questão da subseção *O texto e o leitor*. A questão 1 da segunda subseção foi escolhida por ser uma questão que trabalha com o título e ajuda o aluno a pensar globalmente.¹⁹

FIGURA 4: Texto “Piratas sem piedade” no LD²⁰

The figure displays three pages from a Portuguese textbook. The left page (page 290) is titled 'LEITURA 1 Conto de aventura' and 'O QUE VOCÊ VAI LER'. It contains the beginning of the story 'Piratas sem piedade...' and an illustration of a pirate ship on the sea. The middle page (page 291) continues the text and includes an illustration of a pirate in a room with treasure. The right page (page 292) features a night scene illustration, a glossary with terms like 'Ademão', 'Redeja', and 'Tuscar', and a box titled 'OS RISCOS DA PROFISSÃO DE PIRATA'.

Fonte: Coleção Para viver juntos Português, vol. 6, p. 290-292

¹⁹ As questões estão disponíveis no anexo B.

²⁰ A figura 4 é apenas ilustrativa, o texto está disponível no anexo A.

“Piratas sem piedade” conta as aventuras de um pirata francês, Jean-Thomas Dulaien, personagem histórica que visitou o Brasil na época da colonização, início do século XVIII. Esse pirata estava próximo à costa brasileira, perto do estado do Maranhão, com a possibilidades de roubar o ouro dos navios portugueses. No texto, o pirata comandante e seus subordinados se deparam com um navio tombado e repleto de tesouros. Após recolher todo tesouro encontrado, o pirata engana seus subordinados, embriagando-os. Em seguida, foge sozinho com todo tesouro recolhido e com toda comida que havia no navio. O texto foi escrito por Suely Mendes Brazão, editora e autora de livros para crianças e adolescentes. A extensão do texto é, ao que parece, um dificultador para leitura e compreensão dos alunos. O texto foi adaptado com alguns cortes para ser colocado no livro. Os cortes também poderiam prejudicar a compreensão do todo. Outra alteração observada, no texto, foi o título que no original traz o termo “piratas” escrito no singular “Pirata sem piedade”. Para percebermos as adaptações e os cortes, foi comparado o texto apresentado no livro com o texto original, isso será mais detalhado no capítulo de análise. A crônica apresentada no LD segue os padrões de textos encontrados em livros didáticos, ou seja, textos integrais e/ou que tenham unidade de sentido preservada. Os cortes, segundo as orientações do PNL, não devem prejudicar a compreensão global do texto. É o que parece ter ocorrido com a crônica analisada. Houve cortes, mas que não chegaram a interferir diretamente na compreensão do todo²¹.

Em seguida, o texto é explorado na seção estudo do texto (FIG. 5). São nove questões na subseção “Para entender o texto”. De acordo com o Manual do Professor do volume, esta subseção tem por objetivo trabalhar as informações explícitas e implícitas do texto, as características próprias da construção do gênero em questão (MP, p. 4). A segunda subseção *O texto e o leitor* apresenta mais quatro questões, não há no manual do professor uma referência a essa subseção. Percebe-se, no entanto, que ela visa levantar as impressões do aluno sobre o texto, algumas inferências e opinião do leitor.

²¹ O texto sem cortes pode ser encontrado no anexo C.

FIGURA 5: Atividades de estudo do texto “Piratas sem piedade”

Estudo do texto

Para entender o texto


- 1** Os dois parágrafos iniciais da história trazem elementos característicos de um conto de aventuras. Que informações do texto comprovam essa afirmação?
- 2** Que descoberta desencadeia as ações presentes no conto?
- 3** Quanto tempo duraram os acontecimentos narrados no conto? Justifique sua resposta com trechos do texto.
- 4** O nome de um dos navios já dá pistas dos caminhos que serão percorridos nessa viagem. O que podemos supor a partir do nome desse navio?
- 5** Como Jean-Thomas Dulaien é caracterizado no texto? Dê exemplo de uma atitude que demonstre o seu caráter.
- 6** Quando avista o navio, o pirata também vê corpos de marinheiros mortos. Qual a reação dele ao deparar com essa cena? O que isso revela sobre seu modo de ser?
- 7** Desde o começo da história já sabemos das intenções de Dulaien. Quais eram elas?
- 8** Quais foram os obstáculos que ele teve de enfrentar para alcançar seu objetivo?
- 9** O texto dá uma indicação de que Dulaien iria enganar os piratas. O que demonstra isso?

O texto e o leitor

- 1** Observe o título do conto: “Piratas sem piedade...”.
 - a) Que informação sobre a história esse título antecipa para o leitor?
 - b) A quem se refere a palavra *piratas* presente no título?
- 2** Releia.

“— Que sorte! — exclamou de repente. — [...] Não acredito no que estou vendo. Vou procurar imediatamente um bom local para lançar âncora. Esta é a grande oportunidade que eu esperava na vida...”


Os piratas, em geral, são personagens conhecidas pelo leitor. O que se pode supor como a grande oportunidade para a vida de um pirata?
- 3** O conto termina com uma pergunta.
 - a) Qual seria uma possível resposta a essa pergunta, de acordo com o que ocorreu na história?
 - b) Que efeito o uso desse recurso causa no leitor?
- 4** O que você supõe que aconteceu com os demais piratas? Teriam mesmo morrido nas masmorras? Escreva um final para a história, contando o destino desses homens.



UMA BANDEIRA FAMOSA

A bandeira do navio *Sem piedade*, de Dulaien, foi descrita pelo prefeito de Nantes da seguinte maneira: “Feita com material preto e desenhos em branco, com um homem com uma espada, junto com ossos e uma ampulheta”.

A original se encontra na Biblioteca Nacional da França.



293

Fonte: Coleção Para viver juntos Português, vol. 6, p. 293

No quarto capítulo, além de analisar o texto, buscamos categorizar as perguntas, segundo as habilidades que elas mobilizam e posteriormente categorizar as respostas dadas pelos alunos em termos de adequação ou não adequação, ou seja, correta, parcialmente correta ou incorreta, usando como parâmetro inicial as respostas sugeridas no manual do professor.

Para a análise do texto, foram usados os critérios propostos por Antunes (2010), detalhados no capítulo anterior (2.3.3), que permitem considerar o texto em dois focos: um em aspectos globais e outro em aspectos mais pontuais de sua construção. O primeiro foco representa o eixo de sua coerência: universo de referência, unidade semântica, progressão do tema, propósito comunicativo, esquemas de composição: tipo e gênero, as relações com outros textos. O segundo foco diz respeito, principalmente, aos aspectos mais pontuais envolvidos na construção do texto. São fundamentais os que se relacionam diretamente à construção da

narração, os efeitos de sentido pretendidos pela escolha de determinada palavra ou por certos recursos morfosintáticos; as marcas de ironia etc.

Essa análise possibilita perceber como o texto é estruturado e pode fazer entender também o tipo de habilidade requerida durante uma leitura compreensiva, além de fornecer ao professor dados para a escolha das melhores estratégias de abordagem do texto.

Nas próximas seções, são tratadas as entrevistas aplicadas aos participantes e a atividade de leitura proposta.

3.4 Entrevistas

A fim de perceber a visão das professoras acerca da prática escolar, do material didático e dos alunos, foi proposta a realização de entrevista semiestruturada às professoras. As respostas obtidas durante a entrevista foram transcritas e forneceram dados para ajudar a compreender como, na prática, são realizadas as aulas de leitura com o material didático, como os professores atuam, de que forma intervêm. A transcrição, na íntegra, está disponível nos apêndices D e E.

As entrevistas foram realizadas na própria escola, em horários livres das professoras. Foram gravadas com auxílio de MP3.

Inicialmente, foram feitas apenas três perguntas e, ao desenrolar da conversa, outras questões surgiram. Foi perguntado:

- Como você utiliza o livro didático de Português?
- Quais as dificuldades os alunos encontram para resolver as questões do livro?
- Como você realiza a mediação?

Para verificar a percepção dos alunos sobre o livro didático, quais as facilidades e as dificuldades apontadas por eles, aplicamos um questionário à turma 601/2012. A turma de 2011 não respondeu ao questionário, pois essa ferramenta foi incluída posteriormente a coleta de 2011. Essa aplicação ocorreu na própria sala de aula, em um horário cedido pela professora regente. As respostas obtidas foram computadas e tabuladas. O resultado fornece dados para respostas a algumas questões feitas neste trabalho. Por exemplo, “os alunos não gostam do

livro didático? O que eles preferem fazer? O que eles acham difícil no LDP? Quais são as atividades que gostam?”.

Além das entrevistas e questionário, outra atividade que compôs o *corpus* de pesquisa foi uma atividade de leitura do LDP, aplicada para identificar, com o uso de diferentes abordagens, as respostas dos alunos e o que elas revelam. Essa atividade é tratada na seção a seguir.

3.5 A atividade de leitura aplicada

A fim de verificar como se dá a leitura e compreensão de texto e atividades do livro com e sem participação/mediação de outro, foi aplicada à turma uma mesma atividade de leitura, mas com abordagem diferente para cada um dos quatro grupos formados.

Para aplicação da atividade, cada grupo foi retirado da sala, no horário das aulas e com permissão dos professores. O grupo era encaminhado à biblioteca, espaço indicado pela escola para realização do trabalho, uma vez que não havia outra sala disponível. Dessa maneira, as atividades foram aplicadas a um grupo por vez, já que cada aluno devia realizar as atividades individualmente.

Tais atividades foram selecionadas no livro didático de português usado pela escola, “Para Viver Juntos - Português”, em consenso com professora regente, de forma a não prejudicar o planejamento dela. A intenção foi proporcionar a leitura de um gênero textual conhecido pela turma, por acreditar que eles responderiam melhor às atividades sobre o texto de um gênero já estudado. Ou seja, já contávamos com o conhecimento prévio do leitor sobre o gênero.

Relembramos que as atividades foram desenvolvidas em quatro grupos. Na turma 601 de 2011, houve dois grupos com sete alunos e outros dois grupos com oito alunos. Na turma 601 de 2012 foram quatro grupos com cinco alunos. As respostas das duas turmas foram consideradas em conjunto na composição do *corpus*. A seguir, explicitamos como foi feito o trabalho, a abordagem do texto e das atividades em cada grupo.

Grupo A: Nenhuma mediação

Neste primeiro grupo, chamado de grupo A, foi pedido aos alunos que fizessem a leitura do texto e respondessem em seguida as dez questões. Foi previamente dito a eles que não haveria nossa ajuda ou intervenção na resolução das atividades. Eles deveriam, por si sós, ler e entender o texto e fazer as atividades.

Essa opção de atividade foi feita para representar a situação que, muitas vezes, ocorre no espaço escolar e nas aulas de leitura, quando o professor simplesmente pede que seja lido o texto e sejam respondidas as questões no caderno. Observa-se que, nessa prática, não há intervenção, não há ensino. Diferente dessa é uma situação em que o professor se coloca como mediador da aprendizagem e facilitador dela, construindo junto com o aluno o conhecimento. Sobre o trabalho do professor de língua portuguesa os PCNs destacam:

Para que essa mediação aconteça, o professor deverá planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno (BRASIL, PCN- LP, MEC, 1997, p. 25).

Nessa prática, prevalece a concepção de leitura como decodificação, possivelmente com a crença de que o sentido está no texto. Além disso, a autoaprendizagem e/ou autoinstrução predominam como opção de ensino. Há certo espontaneísmo presente, ao se acreditar que basta o sujeito ser exposto ao conhecimento, no caso, ao texto e às atividades do LD.

O grupo A, foi o grupo sem intervenção externa, os alunos realizaram sozinhos a leitura e as atividades. Ou seja, com esse grupo, foi observado o produto da não mediação.

A hipótese é de que o grupo demonstraria mais dificuldades na realização da tarefa e um índice de acerto mais baixo que os demais grupos.

Grupo B: Mediação na leitura do texto

Para o segundo grupo, chamado grupo B, foi proposta a leitura do texto com o auxílio da leitura colaborativa. Técnica esta em que professor e alunos leem juntos um texto e em seguida são comentadas algumas de suas partes com o intuito de perceber as pistas textuais; esclarecer dúvidas que possam ocorrer e colaborar também no processo de construção de sentido. Esse tipo de atividade foi indicada como uma possibilidade no trabalho com a leitura na primeira edição dos Parâmetros Curriculares Nacionais:

A leitura colaborativa é uma atividade em que o professor lê um texto com a classe e, durante a leitura, questiona os alunos sobre as pistas linguísticas que possibilitam a atribuição de determinados sentidos. Trata-se, portanto, de uma excelente estratégia didática para o trabalho de formação de leitores (BRASIL, PCN- LP. MEC, 1997, p.61).

Como o objetivo foi verificar o uso do livro didático, essa estratégia foi adaptada, ou seja, lemos juntos parágrafo por parágrafo seguidos de explicações e comentários. Essa abordagem foi usada com o propósito de favorecer a leitura e a compreensão do texto. Além disso, essa

intervenção foi uma alternativa para minimizar a provável dificuldade imposta pela extensão do texto (queixa dos alunos e apontamento das professoras), pela sua estrutura, ou ainda pela seleção lexical usada. O texto apresenta linguagem padrão, com termos a serem ressignificados pelos leitores como, por exemplo, “nau”, “adernado”, “timão”, “refulgir” etc.

Assim, foram feitas mediações na leitura do texto e foi pedido que, em seguida, os alunos respondessem às questões propostas na seção de “Estudo do texto”, ficou estabelecido com eles que não haveria explicação na hora de realizar as atividades.

Nesse grupo, a intenção foi verificar em que medida os sujeitos conseguiriam cumprir a tarefa, responder às questões, com a intervenção externa, com a ajuda apenas da leitura do texto. Ou seja, foi observado o efeito da mediação da leitura colaborativa na compreensão do texto e da não mediação na realização das questões.

Diferentemente do grupo A, para esse grupo, houve mediação na leitura, ou seja, houve ensino de estratégia, o que poderia representar compreensão do texto. A hipótese é de que o grupo B apresentaria um desempenho superior ao grupo A, superior ou igual ao grupo C e inferior ao grupo D.

Grupo C: Mediação na realização das questões

No terceiro grupo, grupo C, foi proposta a leitura individual e silenciosa, ou seja, uma leitura sem o auxílio ou intervenção e, em seguida, foram explicadas uma a uma as questões para que os alunos pudessem responder. Nessa prática, procuramos diminuir as dificuldades impostas pelos enunciados das questões. Muitos professores acreditam que os alunos não conseguem responder às questões porque não conhecem o significado das palavras presentes nos enunciados; outras vezes, porque os enunciados não apresentam uma elaboração adequada. Isso se evidencia, por exemplo, na fala da professora Ana durante a entrevista, ao ser questionada sobre o que é dificuldade para os alunos:

...E nas questões também eles têm bastante dificuldade, tanto é que o tempo inteiro... eu tenho que ficar ajudando o tempo todo, porque eles não conseguem entender o enunciado das questões. E às vezes, assim, só de você chegar e explicar o significado de uma palavra, eles já conseguem resolver. É, às vezes, é questão pouca!, é só o jeito de formular a questão que dificulta o entendimento deles...(Depoimento da professora da turma 601/2011).

A esse respeito, Cafiero (2010, p. 29) também alerta “O problema é que em muitos casos as perguntas não orientam a compreensão do aluno, elas podem, às vezes, até mesmo desorientá-

lo.” Assim para verificar se a dificuldade de interpretação de texto estava localizada apenas na leitura e compreensão dos enunciados é que realizamos essa prática. Afinal, “Um enunciado que apresente problemas em sua elaboração dificulta o processo de compreensão do aluno” (CRUZ, 2012, p.143). A intenção foi verificar em que medida os sujeitos conseguiriam cumprir a tarefa, responder às questões, com a intervenção apenas das atividades e com a leitura feita individualmente e sem colaboração. Portanto, foi observado o efeito da mediação, explicação na leitura e interpretação dos enunciados das questões e efeito da não intervenção na leitura do texto.

Em uma situação de ensino, as questões também devem ser exploradas e trabalhadas no contexto de uma aula de leitura. Para o grupo C, que apesar de não ter sido mediado na leitura do texto, a hipótese é que o desempenho seria superior ao grupo A, igual e/ou inferior ao grupo B e inferior ao grupo D.

Grupo D: Mediação na leitura do texto e nas questões

Ensinar a ler é tarefa da escola que, para cumprir com êxito o seu trabalho, deve entender o que é a leitura e qual a melhor forma de tratar os diferentes e múltiplos gêneros que circulam dentro e fora de suas dependências. Deve também considerar os diferentes leitores em formação com os quais lida. Ciente de que a leitura é um processo complexo de produção de sentido que envolve a mobilização de diversas capacidades, entenderá que isso implica o uso de diversas estratégias durante o seu processamento. Voltando aos PCNs, ao tratar sobre o aprendizado inicial da leitura, constatamos que

Para aprender a ler, portanto, é preciso interagir com a diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que o já leitores fazem deles e participar de atos de leitura de fato; é preciso negociar o conhecimento que já se tem e o que é apresentado pelo texto, o que está atrás e diante dos olhos, recebendo incentivo e ajuda de leitores experientes (BRASIL, PCN-LP, MEC, 1997, p.56).

Essa afirmação, ainda que tratando do aprendizado inicial da leitura, pode ser aplicada em outros níveis, quando os estudantes leitores já conseguem decodificar, mas continuam aprendizes em nossas aulas de leitura. Ela destaca pontos importantes como a necessidade da presença de variados gêneros, e da experiência real de leitura, além de chamar a atenção para o fato de que é preciso “negociar o conhecimento que já se tem e o que é apresentado”; essa nem sempre é uma tarefa fácil e possível de se realizar sozinho. Por isso, outro aspecto relevante no trecho é “recebendo incentivo e ajuda de leitores experientes”. Ensinar a leitura

na escola requer um trabalho intenso, a figura do professor, “leitor experiente”, é que vai garantir durante suas intervenções, “incentivo e ajuda” para que os alunos compreendam o texto lido. E, em outro momento, que eles compreendam também as questões de interpretação e sejam capazes de respondê-las devidamente.

Diante dessas considerações, foi proposta para o quarto grupo, grupo D, a leitura colaborativa e, em seguida, a leitura e explicação das questões uma a uma para que os alunos respondessem. Nessa abordagem, foram unidas as duas abordagens anteriores usadas uma no grupo B e outra no grupo C por entender que essa seria uma situação ideal de ensino de leitura.

Nesse grupo, a intenção foi verificar em que medida os sujeitos conseguiriam cumprir a tarefa, responder às questões, com a intervenção, explicação, mediação completa: do texto e das questões de interpretação. Ou seja, foi observado o efeito da mediação na leitura do texto e nas questões. Neste caso, atentando para o papel do professor nas aulas de leitura: intervir, construir junto com os alunos a competência leitora.

Por se tratar de um grupo que representa a situação ideal de ensino de leitura, em que há mediação na leitura do texto e também na realização das atividades, a hipótese é que o grupo D apresentaria desempenho e índice de acertos superiores aos demais grupos.

Os quatro grupos e as hipóteses de resultados podem ser assim visualizados:

QUADRO 1 – Hipóteses de desempenho dos grupos



Fonte: formulado pela autora desta pesquisa

No quadro 1, a pirâmide representa o desempenho, em que a base é o nível mais baixo a ser alcançado por um grupo e o topo o nível mais alto. Assim, o grupo A que não conta com nenhum tipo de mediação apresentaria o desempenho inferior aos demais grupos, seguido pelo grupo B, mediado na leitura e pelo grupo C, mediado nas questões. O grupo D, por sua vez, apresentaria o maior resultado por contar com a mediação na leitura e na realização das questões.

As respostas obtidas dos diferentes alunos nos diferentes grupos constituíram a principal parte do *corpus* da pesquisa e foram analisadas conforme descrevemos na próxima seção.

3.6 Como os dados foram analisados

Para a análise dos dados, as questões foram registradas, logo abaixo de cada uma, foram inseridas as respostas oferecidas no manual do professor. Em seguida, foi feita a descrição da operação mental necessária para realização da atividade, além de uma análise do enunciado da questão quanto à estrutura e quanto ao conteúdo.

QUADRO 2 – Exemplo da estrutura de análise de questão

“Questão 1: Os dois parágrafos iniciais da história trazem elementos característicos de um conto de aventuras. Que informações do texto comprovam essa afirmação?”

Resposta do LD: “O cenário com navios e piratas.”

Principal(ais) habilidade (s) mobilizada(s) na questão:

Acionar um conhecimento metalinguístico/ Localizar informação

Análise da questão:

Fonte: elaborado pela autora desta pesquisa

Após essa análise, os percentuais de acerto e erros obtidos pelos grupos em cada questão são apresentados. Foi adotado o procedimento descrito a seguir.

Para compilação das respostas, os sujeitos foram nomeados numa sequência por A1, A2, A3... a letra corresponde ao grupo e o número ao aluno. Há alunos representando os grupos A, B, C e D. A numeração vai de 1 a 50.

As respostas obtidas de cada grupo foram digitadas e colocadas em um quadro (Quadro 3), a seguir, de forma que permitisse a inserção de comentários e classificação das respostas. As

respostas uma a uma foram analisadas e consideradas corretas, parcialmente corretas e incorretas. Além dessas, no decorrer do trabalho, foi inserida outra classificação, “cópia”. Houve ainda a opção “não respondeu” em alguns casos. Por opção metodológica, como parâmetro inicial de correção e classificação, foram usadas as respostas dadas no manual do professor do livro utilizado “Para viver juntos – Português”. Consideramos corretas (C) as respostas que estivessem iguais ou similares às indicadas no LD procurando não intervir ou interpretar subjetivamente as respostas dos alunos. Parcialmente corretas (PC) foram consideradas as respostas que apresentassem parte da resposta sugerida no manual do professor, parte dos elementos indicados e, incorretas (IN), as respostas que não estivessem de acordo com o manual. A resposta cópia (CO) foi considerada quando houve a transcrição literal de parte do texto.

QUADRO 3 – Registro e análise das respostas

Grupo/sujeito	Respostas registradas	Observações
A1...		

Fonte: elaborado pela autora desta pesquisa

As respostas de 2011 e 2012 foram registradas e analisadas separadamente, para uma eventual comparação, e depois foram reunidas para análise. Para os resultados deste trabalho, foi considerado o total de participantes, ou seja, cinquenta alunos que responderam dez questões. Foram dez quadros de resposta, um para cada questão²².

Após esse passo, foi somado o resultado de cada grupo em cada uma das opções de resposta para identificar os índices de acerto em cada questão uma a uma. Mediante o resultado, das respostas de cada grupo foram obtidas médias e registradas em porcentagens. Esse resultado foi colocado em uma tabela, ilustrada pelo quadro 4, para permitir uma visualização mais precisa do que ocorreu em cada grupo. Como no procedimento anterior, fizemos primeiro o registro das turmas de 2011 e 2012 separadamente e depois em conjunto, considerando o total de participantes para o resultado da investigação que será apresentado.

²² Os quadros com as respostas dos alunos, na íntegra, podem ser visualizados no apêndice F.

QUADRO 4 – Modelo de tabela com a porcentagem por questão

Questão/ resultado	Correta				Incorreta	Não respondeu
	C	PC	CO	Total		
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						

Fonte: elaborado pela autora desta pesquisa

Após cada tabela, foi feita uma descrição e análise do que foi possível observar. Depois de feita contagem de uma a uma das questões por grupo, foi calculado o resultado geral, a partir das porcentagens de todas as questões em conjunto e registrado em um quadro (Quadro 5), com a porcentagem geral de acerto por questão e grupo.

QUADRO 5 – Modelo de tabela com a porcentagem por questão/grupo

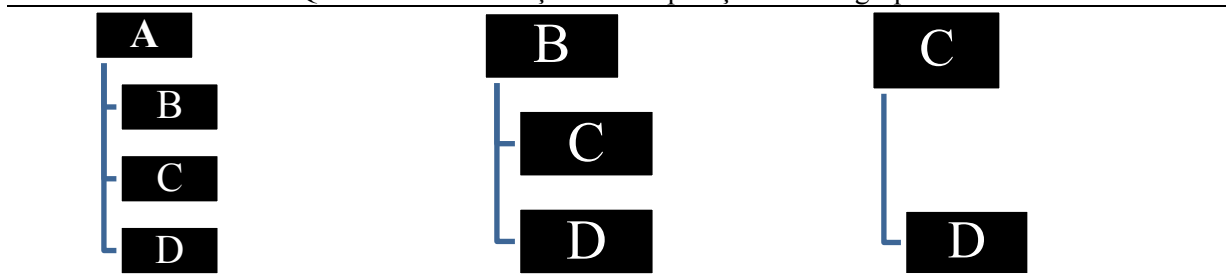
Questão/ grupo/%	A	B	C	D
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				

Fonte: elaborado pela autora desta pesquisa

Esses dados permitiram a comparação dos resultados obtidos entre os grupos A, B, C, D. Nesta pesquisa, não foi proposto fazer análise estatística. Os dados numéricos são complementares e servem de exemplos e ilustração para as análises qualitativas.

Dessa forma, os dados são confrontados e os resultados obtidos pelos grupos são cruzados, conforme quadro 6, a fim de perceber, por exemplo, as diferenças e semelhanças entre o grupo A em relação ao grupo B, em relação ao grupo C e em relação ao grupo D.

QUADRO 6 – Relação de comparação entre o grupos



Fonte: elaborado pela autora desta pesquisa

Ou seja, são confrontados os resultados dos grupos: A x B=; A x C=; A x D. Depois são comparados o grupo B em relação aos grupos C e D (B x C=; B x D=). Por fim, são comparados os resultados do grupo C em relação ao D (C x D=). De forma que os resultados gerais de todos os grupos são comparados entre si.

Os demais dados coletados: aulas observadas e filmadas, entrevistas às docentes, e questionários dos alunos foram usados para balizar as respostas obtidas e para ajudar a entender melhor as respostas dadas na atividade de leitura aplicada. Portanto, esses dados são apenas descritos e comentados ao longo das análises propostas nos próximos capítulos e/ou no desenvolvimento do trabalho.

Este capítulo apresentou os passos metodológicos usados na realização do trabalho. No capítulo a seguir, apresentamos a primeira parte das análises: a atividade de leitura, as respostas dos grupos A, B, C e D, além de comentários de trechos de aulas filmadas.

4 O PAPEL DA MEDIAÇÃO NA LEITURA E NAS ATIVIDADES DE COMPREENSÃO TEXTUAL

Este capítulo apresenta, em três seções, análises e resultados da atividade leitura aplicada aos grupos A, B, C e D.

A primeira seção traz a análise do texto apresentado na seção de leitura e das perguntas aplicadas aos alunos, analisadas juntamente com as respostas sugeridas pelo Manual do Professor (MP) do livro didático. O objetivo da análise é destacar as habilidades que as perguntas propostas exigem dos alunos.

A segunda seção descreve os resultados alcançados pelos grupos de alunos na atividade de leitura do livro didático. Por meio de tabelas, são apresentados os percentuais de acertos e erros de cada grupo, seguidos de exemplos de respostas dos alunos. Na análise desses dados, procuramos compreender os efeitos das estratégias de mediação empregadas em cada grupo. Ou seja, a ausência de mediação no grupo A; a mediação da leitura do texto no grupo B, a mediação na leitura das questões no grupo C; e mediação na leitura do texto e na leitura das questões no grupo D.

A terceira seção deste capítulo simula um cruzamento dos percentuais gerais dos grupos A, B, C e D com vistas a sugerir as consequências produzidas pela ausência e pela presença da mediação no trabalho com a leitura. Ao cruzar esses dados, é possível chegar a um dos objetivos desta pesquisa que é o de explicitar a relação aluno com o livro didático em atividades de leitura. Emergem respostas para as questões: Quais as situações mais favorecem a compreensão: aquelas em que o aluno compreende com a mediação do texto, com a mediação das perguntas ou em ambas? Isto é, em que os alunos apresentam mais dificuldades: no texto? Nas questões? Ou em ambos? Para respondermos a essas perguntas, é que o cruzamento de percentuais é feito usando as representações de gráfico e tabela seguidos de análises e comentários.

4.1 Análise do conto “Piratas sem piedade” e habilidades de compreensão que as perguntas do LDP exigem

O texto lido pelos alunos foi o conto “Piratas sem piedade” (anexo A), classificado como conto de aventura. Ao seguir os critérios elaborados por Antunes (2010), é possível identificar que em relação a seu *universo de referência*, o texto remete para o mundo da ficção. Apesar

de partir de um personagem histórico, foi baseado em fatos reais, pois o pirata retratado Jean-Thomas Dulaien atuou no Brasil no início do século XVIII. Na verdade, essa alusão ao mundo ficcional é apenas um pretexto para que sejam postos em questão elementos do “mundo real”, “fatos históricos reais”. Ou seja, o mundo fictício que serve de cenário ao acontecimento, constitui uma metáfora do mundo das decisões, de fatos históricos, políticos sociais que marcaram e “mancharam” a nossa história. O texto pode ser considerado pertencente ao domínio discursivo da literatura, afinal, trata-se de um conto. Entretanto, a julgar pelo título do livro em que está publicado, *Contos de piratas, corsários e bandidos*, o texto poderia ser inserido no domínio pedagógico, mais especificamente no Campo da História, no que tange a seus aspectos políticos sociais. “Na altura da linha do Equador, desviou-se rapidamente da rota programada e veio dar nas costas do Maranhão...”; A época da publicação deste, 1992, foi um período de grandes revelações sociopolíticas no Brasil: corrupção, fraudes na política, envolvendo o até então presidente José Sarney, natural este do Maranhão. O texto, em virtude da adequação às exigências discursivas do gênero e do suporte em que é veiculado, apresenta o linguagem formal. Os destinatários previstos são, inicialmente, crianças e pré-adolescentes que apresentam certo nível de letramento que lhes permita ler contos, mas poderia ser lido também por leitores adultos que perceberiam, provavelmente, a crítica política implícita.

A seleção lexical, os tipos de argumentos, os implícitos, bem como a linguagem utilizada, mostram um texto mais distante de um leitor pouco informado. Por conseguinte, espera-se que este seja capaz de entender as nuances próprias desse tipo de texto e seja capaz de interagir com ele e por meio dele. Por exemplo, ao citar que “*Sem condições de discutir nada os homens saíram nos botes, remando lentamente. O capitão pirata ia à frente contrário de seus comandados, parecia sóbrio, forte, sem sono.*”(…) “*E é bem provável que tenham morrido lá, pois quem iria salvá-los?*” Espera-se que o leitor já esteja inteirado do assunto, já tenha conhecimento do que se trata, para poder, se quiser, e se necessário for, inferir a que medidas o texto se refere? De que se tratam essas medidas?

No que diz respeito à *unidade semântica*, o conto se desenvolve provavelmente no século XVIII, época em que o personagem esteve no Brasil, há uma contextualização do espaço “Voltando das ilhas do Caribe” em dois navios cujos nomes indicam parte do sentido do texto “Sem rumo” e “Sem piedade”. Inclusive o último nome é parte do título do conto. O primeiro nome indica a rota tomada pelos piratas e que se confirma no texto “Na altura da linha do Equador, desviou-se da rota programada e veio dar nas costas do Maranhão”.

Observa-se, ainda, que o percurso do conto, em análise, respeita uma sequência de fatos que constitui o núcleo da metáfora criada: Piratas sem piedade invadem barco sem rumo roubando-lhe tudo até a dignidade sem qualquer punição dos culpados. Desde a sua investidura no poder até a última decisão - constitui o fio que marca o texto, do início ao fim.

A abordagem relativa a esse aspecto pode ser vista de progressiva e de forma bastante irônica, já no primeiro parágrafo, uma crítica é bem apresentada “Voltando das ilhas do Caribe, o pirata Jean-Thomas Dulaien comandava seus dois navios, que se chamavam Sem rumo e Sem piedade”. Segundo o conto, com essa atitude, pode-se entender como o governo deixa clara a situação do país, à mercê de qualquer corrupto.

Essa indignação pode ser notada do segundo ao décimo quinto parágrafos, por meio de palavras, locuções e modalizadores que identificam e qualificam o comportamento da liderança criticada, bem como a sequência dos fatos até o desfecho final da história “... Esta era a grande oportunidade que estava esperando(...)”; “Tudo seria seu! Bastava chegar à nau antes que afundasse de vez e ordenar a seus homens que, cuidadosamente, a saqueassem. “Vamos molengas, vamos ao saque! Gritou animando seus homens (...) Mas façam depressa, antes que a banheira afunde.”; “(...) o capitão ia à frente: ao contrário de seus *comandados*, parecia *sóbrio*, forte e sem sono.” “Duas horas, quando todos já dormiam, cobertos pelas estrelas e embalados pelo vinho, um barquinho afastou-se sorrateiramente da ilha, rumo ao Sem piedade: era Dulaien, que só, com todo o ouro, bem escondido nos portões, fugia para a Europa. (...)” “(..) é bem provável que tenham morrido lá, pois quem iria salvá-los?”

O texto, como todos os contos, parece ser apenas uma narrativa curta quando comparada, em termos de extensão, a um romance, por exemplo, sem outro grande propósito que não contar um fato ou relatar uma trama que tem como atores personagens fictícios, numa representação metafórica da relação entre os representantes políticos que em vez de proteger, cuidar dos cidadãos, são os primeiros a fraudar. Sabemos, entretanto, que o conto, por trás dos episódios narrados, pretende fazer uma crítica à postura inadequada da liderança política do nosso passado

Quanto à *progressão temática*, ela está atrelada ao desenrolar dos fatos. Inicialmente, os piratas voltando do Caribe para a França, desviam-se da rota e chegam às costas do Maranhão. Em seguida, deparam-se com um navio tombado e com vários corpos de marinheiros mortos. O que chama a atenção do capitão francês, contudo, é a possibilidade de

encontrar tesouros na embarcação tombada. O que se confirma, quando o pirata ordena a seus homens a saquear o navio “o ouro que transbordava de sacos e mais sacos e se espalhava pelo chão.” Depois de recolher todo o ouro, os piratas voltam aos navios, mas o capitão ordena que toda a comida e bebida do navio “Sem rumo” fossem colocadas no “Sem piedade” para todos festejarem a descoberta do tesouro. No entanto, o plano do capitão era outro. Depois de embebedar a todos os piratas, o capitão, sóbrio, sugere que todos fossem a terra “para descansarem ao ar livre”. Logo que os piratas bêbados dormiram, o capitão voltou ao navio “Sem piedade” com todo ouro e toda comida fugiu para Europa. Deixou os homens para trás. Estes, depois que acordaram voltaram ao “Sem rumo” e se dirigiram ao porto brasileiro mais próximo. Finalizando o conto, como os marinheiros estavam sem provisões, tentaram saquear a cidade e foram presos numa masmorra subterrânea.

Quanto ao *propósito comunicativo*, o texto pertence ao domínio literário e, por isso, tem a finalidade de encantar, de distrair, de proporcionar a fruição, ou seja, não tem necessariamente um propósito informativo ou expositivo sobre um determinado assunto qualquer. O conto, “Piratas sem piedade”, apresenta um caráter expressivo de aventura, despertando as emoções de quem o lê. Quando lido sob outra perspectiva pode também ensejar o aspecto crítico, ou seja, despertar nos leitores um posicionamento em relação ao assunto, aguçando-lhes o espírito crítico e a consciência de mudança frente a algumas questões da vida, neste conto, o posicionamento equivocado do governo que precisa ser confrontado.

Quanto aos *esquemas de composição* do texto, conforme seu tipo e gênero: Do *tipo* narrativo, o texto se desenvolve numa sequência de fatos possivelmente imaginários, há um espaço próximo às costas do Maranhão, em dois navios. Os personagens envolvidos são piratas franceses sob o comando do capitão Jean-Thomas Dulaien. O texto é narrado em 3ª pessoa por um narrador observador. O tempo é cronológico, há presença dos marcadores temporais como nos trechos: “Alta hora da madrugada”, “Duas horas depois...”, “No dia seguinte, por volta do meio-dia...”. O texto segue o padrão da narrativa em seu desenvolvimento com apresentação, complicação, clímax e desfecho. Na apresentação há a caracterização dos personagens, especialmente do protagonista, que voltavam do Caribe em dois navios, comandados pelo francês Jean-Thomas Dulaien “Voltando as ilhas do Caribe, o pirata francês...”. Na complicação ou desenvolvimento, os piratas desviam-se da rota e encontram com um navio tombado, marinheiros mortos, surge a ideia de saquear esse navio e levar todo ouro embora: de “Na altura da linha do Equador...” até “... grande mesa improvisada no convés.” No clímax, o capitão pirata, depois de embebedar os marinheiros sugere que eles fossem

descansar ao ar livre. Em seguida, foge sozinho com todo o tesouro e toda comida, deixando os marinheiros abandonados e sem nada: de “Alta hora da madrugada, Dulaien sugeriu...” até “... fugia para Europa”. No desfecho, os marinheiros acordam, seguem para um porto brasileiro, onde, depois de tentarem saquear a cidade, acabam presos: de “No dia seguinte...” até “... quem iria salvá-los?”.

A predominância dos verbos no pretérito perfeito: “desviou-se da rota programada..”, “O feixe de luz que se espalhou...”, “gritou animando seus homens...” marca a retroativa dos fatos narrados. Esse caráter narrativo evidencia no contraste entre os parágrafos narrativos e os não narrativos, em que aparecem informações complementares para melhor avaliação dessas ações: “Os homens fizeram o que Dulaien mandou e , logo em seguida, os dois navios piratas rumaram para as proximidades de uma ilha...”

Quanto ao *gênero*, são presentes as características do conto: é uma obra de ficção, há presença de um universo de seres e acontecimentos de ficção, de fantasia ou imaginação. Como todos os textos de ficção, o conto apresenta um narrador, personagens, ponto de vista e enredo. É uma narrativa de pequena extensão, com poucos personagens e há pouca mudança de espaço. O conto tem uma estrutura fechada, desenvolve uma história e apenas um clímax. O texto em questão recebe a classificação de conto de aventura; as narrativas de aventura normalmente apresentam ações extraordinárias de personagens fictícias, destemidas, corajosas e que enfrentam grande perigo.

Quanto à *relevância informativa*, observa-se que o interesse despertado pelo conto em questão deve-se, sobretudo, por ser uma narrativa de aventura, que inclui personagens que fazem parte do imaginário infantil: piratas. A relevância é destacada pela atitude do capitão, no clímax e no desfecho, que inusitadamente foge sozinho deixando os demais piratas para trás. Além disso, em uma leitura mais crítica, o interesse despertado pelo conto em questão pode residir, sobretudo na abordagem metafórica dada à crítica central: aos governantes e suas “leis”. A *relevância* remete à decisão do narrador de, concedendo destaque a uma nova forma textual – um conto, expressar um conteúdo conhecido, parece novo pela formulação que assume.

Quanto à relação com outros textos, nota-se que a intertextualidade básica que se observa é aquela comum a todos os textos, ou seja, cada um está em relação intertextual com os demais textos do mesmo tipo e do mesmo gênero. O conteúdo remete o leitor ao universo da ficção, à

caracterização do protagonista pirata, às ações extraordinárias, a perigos em espaço pouco favorável.

Por fim, o conto apresenta os elementos comuns da narrativa, seu título já produz um efeito de sentido que faz o leitor refletir: Por que piratas sem piedade? Na introdução, utiliza novamente locuções chamativas para nomear os barcos: “Sem rumo e Sem piedade” para fazer com que o leitor sintam-se motivado a ler o assunto abordado; a contista faz uso de alguns aspectos pontuais que valem a pena serem destacados, como o uso reiterado da ironia marcado pelo uso dos itálicos e algumas palavras pontuais, como “nas costas do Maranhão” “do alto da Gávea” “banheira afunde” “de volta à França”, “Fugia para a Europa”, “sem rumo” “Sem piedade; presença de alguns modalizadores, como “rapidamente”, “sorratamente”.

É preciso ressaltar que na análise apresentada, foram usados os critérios sugeridos por Antunes (2010), mas, conforme ela mesma alerta, com o cuidado de não imprimir esse trabalho uma espécie de fórmula, como se todo texto seguisse, rigidamente, um padrão absolutamente estável e fosse independente de suas condições de produção e circulação (ANTUNES, 2010, p. 62). Outras e distintas análises, portanto, seriam possíveis.

Ainda a despeito das análises, apresentamos a seguir as perguntas analisadas. A atividade de leitura aplicada aos alunos do sexto ano do ensino fundamental foi composta de dez questões da seção de compreensão de texto sobre conto de aventura “Piratas sem piedade...”, do livro “Para viver juntos – Português”, volume 6 (p. 290-293). A proposta foi apresentada aos alunos no próprio LD: em três páginas, seguido de um quadro com o glossário e um quadro com comentários sobre profissão pirata (ver anexo A). As perguntas (ou questões) figuram na seção “Estudo do texto”: nove na subseção “Para entender o texto” e uma na subseção “O texto e o leitor”. Ao todo, então, os alunos responderam a dez questões²³. A seguir, em cada uma delas, são destacados: o enunciado, a resposta indicada no manual do professor (MP); a principal habilidade de leitura mobilizada e uma análise que categoriza a questão e busca identificar o que está sendo exigido do aluno e o que este deve fazer ou saber para respondê-la.

Questão 1: Os dois parágrafos iniciais da história trazem elementos característicos de um conto de aventuras. Que informações do texto comprovam essa afirmação?

Resposta prevista pelo MP do LD: “O cenário com navios e piratas”.

²³ A atividade, na íntegra, está disponível no anexo B.

Principal(is) habilidade(s) mobilizada(s) na questão: Relacionar informações metalinguísticas a informações localizadas no texto.

Análise da questão

Quanto à forma, a questão é do tipo aberta, isto é, pressupõe uma resposta livre. Quanto ao conteúdo, o enunciado da questão se compõe de duas partes: a primeira é uma afirmação que apresenta a informação categórica de que o texto apresenta elementos de um conto de aventuras, sem, contudo, explicitar quais são esses elementos. É escrita em ordem direta, isto é, sujeito, verbo, complementos (SVO), com vocabulário fácil que pode não impor dificuldade ao aluno. A outra parte da questão é um enunciado interrogativo, que exige que o aluno localize no texto informações que comprovem a afirmação feita.

Para responder à questão, idealmente, o aluno deve saber o que é um parágrafo, além de apresentar conhecimentos prévios sobre o gênero conto de aventura, deve entender os elementos que fazem parte desse gênero em sua estrutura composicional. Essas informações têm caráter metalinguístico, são conhecimentos construídos nas aulas de português e devem estar presentes na memória do aluno na realização das atividades. Esses conhecimentos são acionados para que se possa relacioná-los às informações do texto para, só então, o leitor localizar informações e comprovar a afirmação.

Assim, para responder, o aluno deve perceber que no conto há a presença de personagens como piratas e o cenário, no caso, o navio, que sugerem a apresentação de um conto de aventura. Resgatando, pois, uma das características das narrativas de aventura que normalmente apresentam ações extraordinárias de personagens fictícias, destemidas, corajosas e que enfrentam grande perigo. Sem o conhecimento desse tipo de informação seria inviável apontar com exatidão a resposta prevista no MP do LD.

Questão 2: Que descoberta desencadeia as ações presentes no conto?

Resposta prevista pelo MP do LD “A descoberta de um navio tombado repleto de tesouros.”

Principal(is) habilidade(s) mobilizada(s) na questão: compreensão global do início do texto, ou seja, compreender os sete primeiros parágrafos.

Análise da questão

Quanto à forma, a questão é também do tipo aberta, isto é, pressupõe uma resposta livre. Quanto ao conteúdo, o enunciado da questão é redigido na forma interrogativa e na ordem direta, sujeito, verbo e complemento (SVO). O verbo “desencadear” poderia representar uma dificuldade no entendimento da questão. Nesse sentido, seria necessário demonstrar a compreensão de que desencadear é indicar um ponto de partida, algo que dá início ou suscita ações ou reações.

A palavra “descoberta” presente na questão, não é explícita no texto, para responder à questão é necessário que o aluno demonstre compreensão dos sete parágrafos iniciais do texto. No terceiro parágrafo do texto, há a primeira pista para construção dessa resposta quando o capitão pirata exclama:

“— Que sorte! — exclamou de repente. — [...]. Não acredito no que estou vendo. Vou procurar imediatamente um bom local para lançar âncora. Esta era a grande oportunidade que eu esperava na vida...”

Para responder, então, é necessário que o aluno associe o conteúdo do parágrafo destacado a um conhecimento prévio do que é um pirata, como ele é caracterizado, quais são seus anseios e que tipo de atitudes normalmente demonstra, para inferir o que é “sorte” ou “a grande oportunidade” a que se referia o personagem.

No quarto parágrafo, para entender que descoberta refere-se a um navio tombado, o aluno também deve compreender o sentido do trecho: “O que tanto encantava Dulaïen era... uma nau portuguesa, com a cruz-de-malta estampada em suas velas, estava adernada a estibordo.” Seria preciso entender que navio é a “nau portuguesa com a cruz-de-malta”. As palavras “adernada” e “estibordo” são específicas do campo semântico da navegação, e, podem ser, pouco usuais no universo dos alunos. Pela mesma forma, “nau” e “cruz-de-malta” podem não ser usuais no universo deles. Mesmo que algumas dessas palavras estejam presentes no glossário, elas são possíveis dificultadores na compreensão.

No quinto parágrafo, o personagem supõe que há um tesouro no navio tombado, no entanto, ainda não se confirma essa possibilidade. No sexto parágrafo, o personagem ambiciona o possível tesouro que só confirma sua existência no sétimo parágrafo quando o ouro é efetivamente encontrado, como se lê no trecho “O feixe de luz que se espalhou ao se abrirem as portas dos porões do navio fez refulgir o ouro, que transbordava de sacos e mais sacos...”

Além disso, no processo de resolução da questão 2, o aluno deveria ter claro o que são “ações” no texto. Ou seja, para compreender a questão e respondê-la, toda a trama do conto, a partir da descoberta apontada, deveria ser compreendida como “as ações”: o saque ao navio, a mudança da carga de um navio para outro, a festa, o “embebedamento” dos marinheiros, o descanso em terra, a fuga do capitão. Há, portanto, muitas informações nos parágrafos para serem relacionadas a fim de responder à questão.

Ao que parece, a resposta sugerida no MP do LD pressupõe que o aluno faça relação de várias informações e construa uma resposta satisfatória.

Questão 3: Quanto tempo duraram os acontecimentos narrados no conto? Justifique sua resposta com trechos do texto.

Resposta prevista pelo MP do LD: “Cerca de um dia e meio. ‘Ao cair da noite os festejos a bordo...’, ‘No dia seguinte, por volta do meio dia, ao acordar...’”.

Principal(is) habilidade(s) mobilizada(s) na questão: Inferir informação/ Justificar resposta com citação do texto. Para isso, seria também necessário demonstrar conhecimento metalinguístico dos marcadores temporais para conseguir apontar o tempo total previsto na resposta.

Análise da questão

Quanto à forma, a questão é do tipo aberta. Quanto ao conteúdo, o enunciado da questão se compõe de duas partes: a primeira parte é uma interrogação direta com uma inversão entre sujeito “acontecimentos narrados no conto” e o verbo “duraram”. A segunda parte é um enunciado construído no modo imperativo afirmativo e na ordem direta. O vocabulário usado na questão parece não impor dificuldades para o aluno.

Estruturalmente, a questão parece não apresentar problemas, contudo, não se trata de uma simples questão de inferência, pois se observa uma generalização presente com o uso da expressão “os acontecimentos”. Outra observação é que essa tarefa torna-se complicada, pois o texto como apresentado no livro parece não oferecer elementos suficientes para a elaboração da resposta. Essa hipótese pode ser levantada quando se observa que há cortes feitos no texto publicado no LD. Para respondê-la, o aluno ainda deve calcular, a partir das marcas temporais presentes no texto, o tempo que durou a narrativa, demonstrando, portanto, conhecimento metalinguístico desses marcadores. As marcas temporais presentes no texto são

em sequência: “em menos de uma hora”; “Ao cair da noite”; “Alta hora da madrugada”; “Duas horas depois”; “No dia seguinte, por volta do meio-dia”.

Ao observar essas marcas temporais, o aluno deve perceber, num primeiro momento, a indicação constante no décimo terceiro parágrafo “Ao cair da noite”. A partir disso, supor já ter passado um dia e associar esta informação à presente no décimo sétimo parágrafo “No dia seguinte, por volta do meio-dia”. Outra possibilidade seria se fixar apenas nessa última marca temporal e inferir que havia se passado “um dia e meio” como indica a resposta no MP do LD. Essa tarefa não é fácil porque da forma como a história se inicia no primeiro parágrafo “Voltando das ilhas do Caribe, o pirata francês Jean-Thomas Dulaien comandava seus dois navios”, é possível imaginar que uma viagem dessas tenha uma longa duração e não apenas um dia e meio.

Desse modo, a questão, da forma como está elaborada, não favorece a produção de resposta pelo aluno. Outros elementos poderiam ser indicados como, por exemplo, a observação de determinado parágrafo ou trecho do texto, como também a observação de determinados marcadores. É uma questão que deixa a desejar quanto à contextualização e quanto ao parâmetro de resposta (MORETTO, 2010).

Questão 4: O nome de um dos navios já dá pistas dos caminhos que serão percorridos nessa viagem. O que podemos supor a partir do nome desse navio?

Resposta prevista pelo MP do LD: “*Sem rumo* sugere que não há rota definida: os piratas desviaram-se do caminho programado e vieram parar nas costas do Maranhão”.

Principal(is) habilidade(s) mobilizada(s) na questão: Identificar a informação e levantar hipóteses sobre essa informação.

Análise da questão

Quanto à forma, a questão é do tipo aberta, isto é, pressupõe uma resposta livre. Quanto ao conteúdo, o enunciado da questão se compõe de duas partes: a primeira parte é uma afirmação que apresenta a informação incisiva de que o nome de um dos navios faz pressupor os caminhos a serem seguidos pelos personagens, piratas, durante a viagem no conto. É uma afirmação escrita na ordem direta: sujeito, verbo e complemento com um vocabulário que pode não apresentar dificuldades para o aluno. A segunda parte da questão é um enunciado interrogativo que solicita a ideia ou a suposição que se pode fazer a partir do nome do navio.

Para responder à questão o aluno deve identificar no início do texto, no primeiro parágrafo, os nomes dos navios “Sem rumo e Sem piedade”. A partir da compreensão desses nomes, apontar qual deles se refere aos caminhos tomados pelos personagens. Não parece ser uma questão difícil, especialmente porque a informação dada pela questão aparece logo no início do texto. Entretanto, o uso da palavra “caminhos” no enunciado, pode gerar alguma confusão, pois o nome do navio “Sem rumo” não sugere “caminhos”, mas a ausência deles.

Questão 5: Como Jean-Thomas Dulaien é caracterizado no texto? Dê exemplo de uma atitude que demonstre o seu caráter.

Resposta prevista pelo MP do LD: “Ele é apresentado como uma pessoa autoritária: dá ordens aos seus homens e não deixa que eles o contrariem”.

Principal(is) habilidade(s) mobilizada(s) na questão: Inferir informação implícita no texto e identificar exemplo no texto para justificar a resposta, demandando para isso a compreensão global do texto.

Análise da questão

Quanto à forma, a questão é do tipo aberta. Quanto ao conteúdo, o enunciado da questão se compõe de duas partes: a primeira parte é uma interrogação, escrita na forma direta com sujeito, verbo e complemento. A segunda parte é uma oração imperativa também escrita na ordem direta. Os termos, “caracterizado” e “caráter”, poderiam impor alguma dificuldade à compreensão do aluno.

Para responder à questão 5, o aluno deve compreender o sentido da questão, ou seja, saber o significado dos termos “caracterizado”, “caráter” e “atitude”. Além disso, de acordo com a resposta indicada no MP do LD, o uso de “Como” no enunciado faz com que o aluno deva inferir em que termos o personagem deveria ser caracterizado. A questão parece vaga em sua elaboração, pois para caracterizar o personagem havia várias possibilidades de resposta. Caracterizar em que termos? Ainda, é possível apresentar vários exemplos de atitudes que comprovam o caráter do personagem. Por exemplo, ele era sangue frio, pois não se importava ao ver corpos de marinheiros mortos; era ambicioso, pois queria encontrar um tesouro; era grosso e mal educado, pois gritava com os subordinados, etc. Assim, a resposta sugerida no MP do LD não representa a única possibilidade. O professor, atento a isso, considera mais de uma opção de resposta, porém, aquele que se pauta exclusivamente na sugestão de resposta

apresentada no MP ou não resolve a atividade com antecedência, poderá incorrer no equívoco de penalizar o aluno.

Com várias possibilidades de resposta, a questão torna-se muito ampla e atingir a resposta esperada, ou sugerida no MP do LD, é uma tarefa difícil.

Questão 6: Quando avista o navio, o pirata também vê corpos de marinheiros mortos. Qual a reação dele ao deparar com essa cena? O que isso revela sobre seu modo de ser?

Resposta prevista pelo MP do LD: “Sua reação é de completa insensibilidade, o que demonstra que ele é uma pessoa cruel e para quem a morte é banal”.

Principal(is) habilidade(s) mobilizada(s) na questão: Descrever, a partir da compreensão do texto ou de parte do texto, características do personagem.

Inferir informação implícita no texto.

Análise da questão

Quanto à forma, a questão seis é do tipo aberta, isto é, pressupõe resposta livre. Quanto ao conteúdo a questão é composta por três partes. A primeira parte possui uma estrutura afirmativa, baseada nas informações do texto. O enunciado dessa parte apresenta uma estrutura invertida com a oração adverbial deslocada para o início do período. A segunda parte é uma interrogação direta elaborada também na ordem direta. O que é notado na terceira parte: interrogação e ordem diretas. O vocabulário empregado no enunciado pode não impor dificuldade para o aluno, contudo, o verbo “deparar” precisa ser compreendido bem como o substantivo “reação”. Além disso, observamos o emprego dos pronomes demonstrativos, “essa” e “isso”, com função anafórica na segunda e terceira partes. A recuperação dos termos a que esses pronomes fazem referência também é essencial para que haja compreensão do enunciado.

Para responder à questão, o aluno deve, portanto, entender o sentido da questão, fazendo as recuperações necessárias e demonstrar compreensão do texto. A informação pode ser depreendida do final do quarto parágrafo e início do quinto e não aparece explicitamente com os mesmos termos usados no enunciado da questão como podemos ver no trecho:

[...]...e, boiando no mar, nas proximidades do barco, havia corpos de marinheiros mortos.

Tudo isso, porém, não estava interessando a Dulaien: seus olhos brilhavam porque...[...]

É necessário que o aluno compreenda o quarto parágrafo para fazer a conexão dele como início do quinto. A informação expressa por “Tudo isso”, outra anáfora, deve ser identificada como o navio destruído e corpos de marinheiros mortos boiando. Deve, depois de identificada a informação, inferir a “reação” do personagem que deve ser deduzida a partir do trecho “ ... não estava interessando a Dulaien”. A partir dessa conclusão, o aluno ainda deve inferir o que a atitude do personagem denota ou demonstra sobre o seu modo de ser, ou seja, sua frieza, sua insensibilidade.

Questão 7: Desde o começo da história já sabemos das intenções de Dulaien. Quais eram elas?

Resposta prevista pelo MP do LD: “Apossar-se dos sacos e arcos abarrotados de ouro que porventura estivessem no navio tombado”.

Principal(is) habilidade(s) mobilizada(s) na questão: Fazer inferência a partir da compreensão global do texto.

Análise da questão

A questão, quanto à forma, é direta. Quanto ao conteúdo, é composta de duas partes: uma afirmativa, redigida em ordem direta. A segunda parte é uma interrogação. O vocabulário empregado na questão parece não impor dificuldades aos alunos.

Para responder à questão, o aluno deve demonstrar uma compreensão global do texto, pois a primeira parte do enunciado dela faz referência ao início da história e a resposta deve ser construída a partir do clímax e desfecho da narrativa. É necessário, então, compreender as atitudes do capitão pirata ao longo do texto: a ordem para o saque do tesouro, todo suprimento colocado em apenas um navio, a festa oferecida aos marinheiros com muita bebida para embriagá-los, a comemoração em terra firme e por fim, compreender também a fuga no final.

A resposta sugerida no MP do LD pressupõe, portanto, que o aluno demonstre a compreensão global e estabeleça relações entre partes do texto. No entanto, chama a atenção o enunciado da questão em que aparece a palavra no plural “intenções” e na resposta sugerida como correta no MP do LD é citada apenas uma intenção: “Apossar-se dos sacos e arcos abarrotados de

ouro”. Isso deve ser observado pelo professor ao corrigir a atividade, nem sempre a resposta do manual é completa.

A resposta sugerida no Manual do professor pressupõe que o aluno, para responder à questão, seja capaz de identificar e compreender as informações específicas do texto, de recobrar as anáforas utilizadas tanto no enunciado da questão quanto no texto e de elaborar uma resposta interpretativa.

Questão 8: Quais foram os obstáculos que ele teve de enfrentar para alcançar seu objetivo?

Resposta prevista pelo MP do LD: “Ele teve que enganar os tripulantes dos seus navios para ficar com todo o tesouro do navio português”.

Principal(is) habilidade(s) mobilizada(s) na questão: Identificar informação e relacionar informações.

Análise da questão

A questão oito é uma questão aberta. Elaborada na ordem direta e na forma de interrogação. Para identificar o referente do pronome “ele”, o aluno deve associar a questão à anterior, para perceber que se trata de “Dulaien”, o capitão. O termo “obstáculo” poderia também impor alguma dificuldade de compreensão de vocabulário. A resposta sugerida no MP do LD apresenta um obstáculo apenas.

Para responder à questão, o aluno deve, idealmente, entender seu enunciado. Deve, pois, compreender o que significa “obstáculos”, deve perceber que “ele” usado na questão refere-se ao capitão e deve ter claro qual era o objetivo do personagem. O que significa demonstrar a compreensão do texto como um todo. Notamos que a pergunta usa o termo no plural “obstáculos”, demandando mais de uma possibilidade de referentes como resposta. O capitão e marinheiros enfrentaram mais de um obstáculo ao longo do texto, por exemplo, o desvio da rota prevista, o encontro com o navio tombado e retirada do tesouro, o saque antes do afundamento, o transporte da carga de um navio para o outro. Assim, não foi apenas um obstáculo, mas vários, o que abre a possibilidade para mais de um registro de resposta. Notamos que a pergunta é vaga na elaboração, isso pode confundir o aluno na realização da atividade e fazer com que ele não responda exatamente como esperado pela resposta do MP.

Da forma como está elaborada, a questão não favorece a produção da resposta sugerida. É uma questão difícil nesse sentido. É importante observar que existe a necessidade de flexibilizar a resposta e não ser taxativo. O professor atento deverá perceber isso e não se pautar exclusivamente pela sugestão encontrada no MP do LD.

Questão 9: O texto dá uma indicação de que Dulaien iria enganar os piratas. O que demonstra isso?

Resposta prevista pelo MP do LD: “Ele sugeriu aos homens que festejassem em terra firme para não encontrar dificuldade para enganar os tripulantes completamente bêbados”.

Principal(is) habilidade(s) mobilizada(s) na questão: Demonstrar compreensão global do texto e, a partir disso, relacionar informações e apontar uma que comprove a afirmação.

Fazer inferência.

Análise da questão

A questão nove é do tipo aberta, constituída por duas partes: uma afirmação e outra interrogação. A primeira parte é redigida em ordem direta e pontua uma informação pertinente ao texto. A segunda parte também escrita na ordem direta sugere que o aluno identifique uma informação para comprovar a afirmação apresentada na primeira parte da questão.

Para responder à questão, o aluno deve demonstrar compreensão global do texto, deve compreender que as ações do pirata foram feitas com o objetivo expresso: enganar os demais piratas. Esse desenrolar de ações tem início no décimo parágrafo quando, ao tramar o golpe, o capitão sugere uma festa e ordena aos homens que transfiram toda comida e bebida para um dos navios, o *Sem Piedade*. Nesse ponto, já é possível dizer que há uma pista dos planos e intenções do capitão. Em seguida, no décimo quarto e décimo quinto parágrafos, após os piratas estarem bêbados, o capitão sugere um descanso em terra firme, nesse ponto também já seria possível imaginar que algo aconteceria. No décimo sexto parágrafo, há a informação de que o capitão não estava bêbado como os demais homens, isso também sinaliza para um acontecimento.

Assim, observamos que não foi apenas uma indicação, mas várias pistas sinalizaram no texto que Dulaien iria enganar seus subordinados. É possível dizer que pela forma como foi

redigida, a questão pode confundir o aluno e não favorecer a elaboração da resposta igual à sugerida.

Questão 10: Observe o título do conto: “Piratas sem piedade...”

a) Que informação sobre a história esse título antecipa para o leitor?

b) A quem se refere a palavra *piratas* presente no título?

Resposta prevista pelo MP do LD:

a) O caráter cruel da personagem principal e a atitude que ele terá.

b) No conto, apenas Dulaien age sem piedade. O plural generaliza a palavra e fala das personagens piratas, em geral, como se todas fossem sem piedade.

Principal(is) habilidade(s) mobilizada(s) na questão:

Inferir o sentido ou o papel argumentativo do título, relacionando as informações dele com a do texto, além disso, perceber a intenção do uso de determinado termo, recuperar o referente dele e inferir a generalização imposta pelo plural do termo.

Análise da questão

A décima questão é aberta e composta por três segmentos. A primeira parte é uma oração injuntiva, escrita no modo imperativo, que pressupõe uma atitude do leitor. A segunda parte é uma frase interrogativa, escrita na ordem direta e a terceira é também uma frase interrogativa na ordem direta. O vocabulário empregado na questão parece não impor dificuldades para a leitura do aluno. Contudo, o verbo usado na terceira parte, “refere-se”, poderia ser desconhecido de alguns.

Para responder à questão, o aluno deve demonstrar compreensão global do texto, haja vista que a questão aparece apenas após a leitura do texto e pede que haja relação entre as informações do título e informações do texto. Se a primeira parte da questão, letra “a”, fosse feita antes da leitura do texto, ela seria provavelmente uma questão de antecipação e elaboração de hipóteses, mas colocada posteriormente à leitura do texto, passa a ser uma questão de constatação de informação e compreensão global. A segunda parte da questão também exige que aluno demonstre compreensão do texto para apontar o personagem, o

capitão Dulaien, como aquele que age sem piedade, inferindo que, ao ser usado no plural, o termo generaliza, atribuindo esse caráter a todos os piratas.

A questão pressupõe que o aluno seja capaz de articular várias informações necessárias para responder às duas partes da questão. A parte *b* da questão pode gerar um pouco de confusão, pois o único personagem a agir sem piedade foi o capitão. Cabe ainda a ressalva de que no texto original o título é “Pirata sem piedade”, logo, o título foi modificado para edição do LDP. Se a pergunta fosse feita sobre o título original, provavelmente, não haveria tantas dúvidas ao responder essa pergunta.

4.2 Resultados por questões nos grupos A, B, C e D

Esta seção apresenta os resultados alcançados pelos grupos A, B, C e D em cada uma das questões da atividade de leitura. Considerando-se as diferentes estratégias de abordagem para cada, foram perseguidos os objetivos de verificar até que ponto os alunos compreendem as atividades do livro; identificar as principais dúvidas demonstradas pelos alunos na realização das atividades de leitura; explicitar a relação aluno/livro com e sem mediação do professor. Para maior organização na apresentação dos resultados e também para já indicar uma primeira análise deles, a seção subdivide-se em quatro partes: “Ausência de mediação”, aborda o que ocorreu com o grupo A; “Mediação na leitura do texto”, detalha os resultados do grupo B; “Mediação nas questões”, apresenta o caso do grupo C; “Consequências do ensino da leitura”, apresenta os dados do grupo D. Além da evidência do número, representado em tabelas, os exemplos de respostas dadas pelos alunos são também indicativos de como os alunos de cada grupo agiram diante da atividade de leitura do livro didático.

A hipótese, no início desta pesquisa, era a de que o grupo A, por não receber nenhum tipo de mediação, demonstrasse mais dificuldade na realização de atividades do que os outros grupos e isso poderia ser evidenciado nas respostas dadas pelos alunos desse grupo. Além disso, esperava-se que o grupo D, aquele que recebeu mediação durante a leitura do texto e na execução das perguntas, conseguisse demonstrar maior porcentagem de acerto nas questões e maior compreensão do que os outros grupos. A expectativa para o grupo B, aquele que recebeu a mediação durante a leitura do texto, era a de que ele demonstrasse maior porcentagem de acerto do que os grupos A e C. Acreditávamos que o aluno, capaz de compreender o texto, pudesse responder a qualquer pergunta sobre ele. Para o grupo C, que recebeu mediação na leitura das perguntas, esperávamos uma porcentagem maior de acertos

do que o grupo A e menor do que os grupos B e D, pois o fato de entender as perguntas sem, supostamente, ter compreendido o texto pudesse ocasionar dificuldades para a elaboração das respostas. Assim, nas seções a seguir, são apresentados os resultados desses grupos e enfatizadas, nas análises, as questões mais erradas pelos alunos em cada grupo.

4.2.1 Ausência de mediação – o que ocorreu com o grupo A

O grupo A leu o texto e respondeu às questões sem qualquer auxílio ou mediação, apenas foram indicadas as páginas do LDP que os alunos deveriam abrir para realizar a tarefa. Esse grupo representa uma situação em que se pode dizer que não há ensino. Situações como essa, em que a leitura é tratada de modo mecânico, como tarefa de apenas ler silenciosamente (ou em voz alta) para responder a um conjunto de perguntas, ainda são frequentes na sala de aula, como afirma Antunes (2003, p. 27-28). A tabela 1 apresenta os percentuais de acerto e erro em cada questão.

Tabela 1 – Resultados do grupo A

Questão/ resultado	Correta			Total	Incorreta	Não respondeu
	C	PC	CO			
1	7,7	23,0	15,4	46,1	53,8	-
2	7,7	46,1	7,7	61,5	38,5	-
3	-	-	-	-	84,6	15,4
4	53,8	15,4	-	69,2	30,8	-
5	15,4	30,8	-	46,2	53,8	-
6		23,0	-	23,0	77,0	-
7	23,0	23,0	-	46,2	53,8	-
8	15,4	23,0	-	38,5	61,5	-
9	-	7,7	15,4	23,1	76,9	-
10	7,7	69,2	-	76,9	23,0	-

Fonte: Dados computados pela autora desta pesquisa.

A média de 70%²⁴ nas respostas corretas do grupo somente foi atingida em duas questões: na questão quatro (69,2)²⁵, considerando o arredondamento do percentual, e na dez (76,9). Isso significa que as habilidades evidenciadas por esse grupo foram as de:

(1) Identificar informação, levantar hipóteses e inferir o sentido ou o papel argumentativo do título, relacionando as informações dele com as do texto – na questão quatro.

²⁴ O percentual de 70% foi considerado como “média” porque muitas escolas usam esse valor como indicativo de média para aprovação.

²⁵ Como o percentual do grupo, na questão quatro, foi superior a 69%, consideramos o arredondamento decimal para a dezena mais próxima, no caso 70%.

(2) Perceber a intenção do uso de determinado termo, recuperar o referente dele e inferir a generalização imposta pelo plural do termo – na questão dez.

Houve um alto índice de respostas incorretas, especialmente nas questões três, seis e nove. Isso sugere que as questões mais difíceis para o grupo A foram as que exigiram as habilidades de: demonstrar compreensão global do texto; relacionar informações; inferir informação e identificar exemplo no texto para justificar a resposta. São exatamente as questões mais erradas, que podem trazer pistas sobre as dificuldades dos alunos na realização da tarefa de leitura.

Na **questão 3**: O percentual de respostas incorretas atingiu 84,6%, além de que, 15,4% dos alunos não responderam. A expectativa de resposta, oferecida no MP do LD, era de que o aluno acertasse o cálculo de um dia e meio de duração, que pudesse ser comprovado pelos marcadores temporais, tais como “Ao cair da noite, os festejos a bordo...”, “no dia seguinte, por volta do meio-dia, ao acordar...”

O grupo A não apresenta nenhuma resposta correta para essa questão. Os alunos não conseguem expressar, com exatidão, o tempo de duração dos acontecimentos. Por outro lado, é possível perceber nas respostas dadas que alguns deles foram capazes de identificar marcadores temporais que justificam ou respondem a segunda parte da questão. Alguns exemplos de respostas²⁶ dos alunos à questão 3 são destacados a seguir:

Pergunta 3 “Quanto tempo duraram os acontecimentos narrados no conto? Justifique sua resposta com trechos do texto”.	A1	Um dia, Ao cair da noite. Alta hora da madrugada no dia seguinte
	A6	Até o fim da <i>historia</i> .
	A8	Duas horas depois, quando todos já dormiam.
	A13	Alta hora da madrugada Dulaien sugeriu: - Vamos todos para terra quero que meus homens descansem ao ar livre

A resposta de A1 traz marcas do texto que revelam a duração dos acontecimentos: “ao cair da noite”, por exemplo, mas não indica todas as marcas. A6 responde sem atentar para a comprovação com elementos do texto, apresenta uma resposta lógica dentro do seu universo de compreensão, a duração dos acontecimentos é “até o fim da história”. Isso parece revelar que a questão é compreendida, mas compreender a questão não foi suficiente para respondê-la corretamente. A8 e A13 respondem apenas citando os marcadores de tempo. O que evidencia

²⁶ As respostas completas dos alunos a todas as questões estão disponíveis no apêndice F.

que esses alunos somente entenderam a segunda parte da questão, ou seja, a parte do enunciado que se refere a “copiar os trechos do texto”.

A questão três foi uma questão complexa para todos os grupos (como se verá no detalhamento dos próximos grupos). Ela parece não oferecer claramente o contexto e os parâmetros para correção tal como define Moretto (2010),

Quando dizemos que uma questão deve ser contextualizada, significa que, para responder, o aluno deve buscar apoio no enunciado da mesma. (...) A parametrização é a indicação clara e precisa dos critérios de correção (MORETTO, 2010, p. 137, 148).

A falta de contextualização no enunciado da questão se revela na ausência de informações sobre o que exatamente o aluno deveria observar, quais as marcas temporais deveriam ser consideradas. Não fica explícito no enunciado com quais tipos de trechos do texto o aluno deveria justificar a resposta. Esses dados ausentes seriam os indicativos da parametrização conforme diz Moretto (2010). Portanto, o enunciado da questão pouco oferece para produção de uma resposta satisfatória.

A **questão 6** também teve alto índice de erro (77,0%), no grupo A. Para serem consideradas corretas, segundo critérios do MP, as respostas deveriam apontar a completa insensibilidade do pirata, o que leva a conclusão de que ele era uma pessoa cruel e para quem a morte é banal. No entanto, a conclusão poderia ser outra e não apenas a sugerida pela resposta do MP do LD, pois a compreensão do texto permite que o leitor caracterize o pirata como, por exemplo, experto, inteligente, sagaz, maldoso etc.

Para responder adequadamente, o aluno leitor precisava compreender bem o enunciado da questão e as informações do texto. É uma “pergunta para pensar e buscar” (SOLÉ, 1998, p.156), pois é possível deduzir a resposta, mas ao mesmo tempo, exige que o leitor estabeleça relação entre diversos elementos do texto e faça algum tipo de inferência

Os alunos do grupo A apresentam como respostas, por exemplo,

Pergunta 6 “Quando avista o navio, o pirata também vê corpos de marinheiros mortos. Qual a reação dele ao deparar com essa cena? O que isso revela sobre seu modo de ser?”.	A1	Não estava interessado, <i>so se emportava</i> com ele mesmo
	A7	Assustado. Eles ficaram com medo
	A10	Que eles sofreram um ataque.

A1 apresenta uma resposta parcialmente correta ao descrever a reação do personagem de acordo com o texto, porém, do, não faz referência sobre o que isso demonstra sobre o modo de ser do personagem, a exemplo da resposta sugerida no MP do LD. A7 e A10 registram respostas incorretas. A7 provavelmente se atém à informação sobre a visão descrita no texto como macabra e não atenta para o desinteresse do personagem. É possível que A7 tenha exposto seu ponto de vista sobre “estar diante de corpos mortos boiando”, seria também, ao que parece, a sua possível reação diante dessa cena: estar “assustado”, “ficaram com medo”. A10 retoma parte do texto em que descreve a embarcação tombada “... tinha sido atingida” fazendo a suposição de um ataque, logo, não consegue também expressar a resposta esperada. A elaboração da resposta de A10 tenta, provavelmente, justificar a presença dos corpos boiando. Portanto, não responde à questão sobre a reação do capitão e sobre o que isso demonstra.

As respostas dos alunos evidenciam que eles compreenderam apenas parte do que se pedia na questão, especialmente no que diz respeito à reação do personagem, mesmo que não tenham apresentado as respostas dentro do esperado. Para o grupo A, essa questão não foi fácil especialmente porque havia a necessidade de mobilizar algumas habilidades complexas como correlacionar informações e fazer inferência.

Na **questão 9**, houve 76,9% de erro, nela o aluno deveria demonstrar a compreensão global do texto e fazer a inferência sobre a possível indicação dada pelo texto para a intenção do pirata. O enunciado faz uma afirmação inicial e logo em seguida apresenta o questionamento. Assim, o aluno deveria entender essa afirmação e deduzir o que poderia indicar a intenção do personagem e localizar a informação que responde ao texto.

São exemplos de respostas desse grupo:

Pergunta 9 “O texto dá uma indicação de que Dulaïen iria enganar os piratas. O que demonstra isso?”	A1	O capitão ia <i>á</i> frente: ao contrário de seus comandados, parecia <i>sobrio</i> forte e sem sono
	A2	<i>Ambição</i> porque ele queria tudo para ele
	A11	<i>Ganância pro dieiro</i>
	A12	que ele foi num barco <i>piqueno</i> com o ouro todo dentro

A1 tenta responder fazendo uma transcrição de parte do texto quando o capitão comandava os piratas rumo à terra e não se apresentava bêbado. As respostas de A2, A11 e A12 não representam a resposta correta. A2 justifica as atitudes do personagem com a ambição, assim como A11 ao citar a ganância. A12 relata o momento em que o personagem foge deixando os

marinheiros para trás, já enganados, ou seja, fixa-se no desfecho. Ao que parece, todos tentam responder à segunda parte da questão, “O que demonstra isso?”, a maioria das respostas mostra justificativas para o engano cometido e não uma indicação de que isso pudesse acontecer. Os alunos parecem compreender novamente parte da questão que remete a uma possível cópia de trecho do texto. O enunciado da questão não é tão claro para os alunos bem como a necessidade de mobilizar a habilidade de fazer inferência após a compreensão do texto. Dessa forma, é possível dizer que a questão foi difícil para o grupo A, que realizou toda a atividade sem nenhuma mediação.

Os alunos do grupo A atingiram o percentual de cerca de 70% em apenas duas questões (4 e 10) das dez realizadas. Em uma das questões era necessário identificar o nome do navio e dizer o que isso sugeria sobre a rota dos piratas. Em outra questão, a tarefa estava focada no título e nas informações que ele apresentava sobre os personagens. As duas questões, que o grupo A acertou, foram questões com médias superiores a 70% em todos os demais grupos. Foram perguntas que podem ser consideradas fáceis para a turma pelo resultado obtido.

A ausência de mediação não permitiu que o grupo mobilizasse as habilidades mais complexas exigidas nas outras questões quer seja pela incompreensão do texto ou do enunciado das perguntas, quer seja por ambas. Isso significa, pensando junto com Vygotsky ([1984]2007), que por se tratar de aula de leitura, as atividades que os alunos conseguem fazer junto, ou com o auxílio de outro revelam muito mais sobre o seu desenvolvimento do que o que eles conseguem fazer sozinhos. Assim, o grupo A não representa a situação ideal de ensino e o resultado obtido pode não revelar exatamente o potencial de desenvolvimento dos alunos desse grupo.

4.2.2 Mediação na leitura do texto – o caso do grupo B

O grupo B contou com a mediação da leitura colaborativa do texto e realizou sozinho as perguntas. Esse grupo representa uma situação em que há uma estratégia parcial de ensino. O resultado do grupo pode ser visualizado na tabela 2 a seguir.

Tabela 2 – Resultados do grupo B

Questão/ resultado	Correta			Total	Incorreta	Não respondeu
	C	PC	CO			
1	8,3	8,3	50,0	66,0	25,0	8,3
2	41,6	33,3	-	74,9	16,6	8,3
3	8,3	-	-	8,3	91,7	-
4	50,0	25,0	-	75,0	25,0	-
5	16,7	75	-	91,7	8,3	-
6	16,6	33,3	8,3	58,2	41,6	-
7	50,0	16,6	-	66,6	33,3	-
8	25,0	25,0	-	50,0	50,0	-
9	16,7	16,7	16,7	50,0	50,0	-
10	25,0	66,7	-	91,7	8,3	-

Fonte: Dados computados pela autora desta pesquisa.

Na tabela 2, observa-se que o grupo B obteve resultado na média de 70% em quatro questões: as de número dois, quatro, cinco e dez. Isso significa que as habilidades demonstradas por esse grupo foram:

- (1) demonstrar compreensão global do início do texto, ou seja, compreender os primeiros parágrafos necessários à elaboração da resposta;
- (2) identificar a informação e levantar hipóteses sobre essa informação;
- (3) perceber a intenção do uso de determinado termo, recuperar o referente dele;
- (4) perceber a intenção do uso de determinado termo, recuperar o referente dele e inferir a generalização imposta pelo plural do termo.

Também chama a atenção a questão que apresenta alto índice de respostas incorretas ou baixo índice de acerto: a questão 3. Esses índices evidenciam que o grupo B encontrou dificuldades na questão que exigia as habilidades de inferir informação e justificar resposta com citação do texto. Além dessa, outra questão que merece ser analisada no grupo B é a número um. O grupo apresentou um percentual de 66% nela, mas houve ocorrência significativa de cópias que nos chamou a atenção neste grupo.

A **questão 3** é aquela em que todos os grupos apresentaram dificuldades para responder. Como ela foi comentada no grupo anterior, neste trabalho, apenas são verificados alguns exemplos de respostas deste grupo seguidos de comentários. Nessa questão, o grupo B apresentou o percentual de respostas de 8,3% de acerto e 91,7% de erro. Alguns exemplos de resposta do grupo são:

Pergunta 3 “Quanto tempo duraram os acontecimentos narrados no conto? Justifique sua resposta com trechos do texto”.	B14	2 dias. Porque o pirata acharam o tesouro.
	B16	Uma hora, por volta do meio dia
	B17	1 dia e meio. Os piratas <i>esvasiaram</i> com menos de uma hora, Ao cair a noite, duas horas depois quando todos <i>ja</i> dormiam, No dia seguinte por volta do meio dia
	B25	Vamos, molengas, vamos ao saque. Duas horas depois, quando todos dormiam

Apenas um componente desse grupo consegue responder à questão. As respostas se assemelham às do grupo A, quando houve identificação de algumas das marcas de tempo e o não acerto da duração dos fatos. O aluno B14 responde livremente sem atentar para elementos que pudessem comprovar sua resposta. B16 responde citando uma duração de tempo que ele, provavelmente, supõe ser e exemplifica com um marcador de tempo presente no texto “por volta do meio dia”. Como não percebe outras marcas linguísticas de tempo, não tem como ser preciso na indicação do tempo decorrido. B17 responde corretamente de acordo com a resposta do MP do LD, além de, citar adequadamente os trechos com os marcadores temporais previstos. B25 responde apenas com citação de marcas temporais presentes no texto, sem, contudo, apresentar a resposta para duração dos acontecimentos, provavelmente não entendeu o que foi pedido, se ateve apenas que era para indicar tempo. A maioria das respostas apresentadas pelo grupo atentou para segunda parte da questão e, para isso, bastava fazer cópia de trechos do texto. Novamente, a frequência de respostas que focam na transcrição do texto é um dado significativo também no grupo B.

Para responder corretamente de acordo com o previsto no MP, o aluno deveria concluir que os acontecimentos duraram um dia e meio, comprovando suas respostas com transcrição dos marcadores temporais. Embora esse grupo tenha contado com a mediação na leitura do texto, esse fato não favoreceu a elaboração da resposta esperada.

O resultado do grupo, nesta questão, é bastante similar aos dos demais grupos da pesquisa. Foi recorrente, portanto, o baixo percentual de acertos. A questão sem a devida contextualização e com a ausência de parâmetros de correção dificulta mais do que elucida para os alunos. Questões com problemas de elaboração no enunciado podem confundir mais o aluno do que ajudá-lo, como alerta Cafiero (2010, p.39): “...é preciso ter cuidado com as perguntas para que elas possam orientar, de fato, a compreensão.” Há evidências nas respostas dos alunos de que a questão três não orienta adequadamente, por isso foi possível encontrar um resultado tão baixo e recorrente nos grupos.

Neste grupo, vale a pena destacar a **questão 1**, que apresenta grande número de cópia de trechos do texto na elaboração de respostas. Nela, o grupo B obteve um percentual de acerto correspondente a 66% de acerto, cerca de 50% das respostas apresentam cópias. Essa questão chama a atenção, pois o grupo apresenta uma visão que parece recorrente na turma. Como exemplos de respostas, temos:

Pergunta 1 “Os dois parágrafos iniciais da história trazem elementos característicos de um conto de aventuras. Que informações do texto comprovam essa afirmação?”	B17	Voltando a ilha do Caribe. Na altura do linha do Equador <i>desviouse</i> da rota programada.
	B20	Voltando das ilhas do Caribe, o pirata francês Jean-Thomas Dulaien comandava seus dois navios, que se chamavam Sem rumo e sem piedade.
	B21	Voltando das ilhas do caribe, o pirata frances Jean-tomas dulaien.
	B22	Voltando da ilha do Caribe, o pirata francês Jean-Thomas Dulaien comandava seus dois navios, que se chamavam Sem rumo e Sem piedade.
	B23	Voltando das ilhas do caribe e o pirata comantava dos navios chamato sem rumo e sem piedate.
	B24	Voltando das ilhas do caribe, o pirata Francês Jheam-Thomas Dualaim comandavan seus dois navios.

No momento de responder as questões, apenas um aluno pergunta se na questão 1 “é para copiar uma parte dos parágrafos?”

Como a prática de cópia foi recorrente, é possível dizer que esse grupo compreende o texto com o auxílio da mediação, mas, ao responder as perguntas, a percepção do grupo sobre produção de respostas, ou a compreensão do que é responder, é apenas “copiar” algum trecho do texto. Um fator que pode ter contribuído para a cópia é o fato de no enunciado da questão estar presente a indicação dos parágrafos nos quais a resposta pode “ser encontrada”. Na maioria das respostas destacadas como exemplo (B20, B22, B23, B24), os estudantes copiam o primeiro parágrafo e apenas um (B17) transcreve o início do primeiro e o início do segundo parágrafos.

Há evidências de que os estudantes do grupo B compreenderam o texto, mas não compreenderam as questões; isso os leva a responder uma questão simplesmente copiando trechos do texto em que havia pistas para resposta. Ou seja, o que eles fazem é reafirmar uma visão de que responder a uma questão sobre um texto é meramente copiar uma parte dele. Essa situação também foi verificada durante as filmagens das aulas, quando em alguns

momentos os estudantes perguntaram à professora se era para copiar do texto, se a resposta estava no texto:

A: “... é para TIRAR a resposta dos dois textos lidos anteriormente?”

A: “ A resposta a gente RETIRA do texto?”

(Perguntas dos alunos identificadas nas aulas filmadas em 21/03 e 09/05/2012, respectivamente).

Esses trechos revelam que, muitas vezes, a ideia de compreensão demonstrada pelos estudantes é apenas copiar, “tirar”, “retirar” trechos do texto para responder alguma questão.

Em relação à compreensão ser considerada como cópia, Marcuschi ([2001]2003) após analisar vários livros didáticos de português na seção de compreensão e constatar a presença de 70% de perguntas de cópias alerta:

A compreensão é considerada, na maioria dos casos, como uma simples e natural atividade de decodificação de um conteúdo objetivamente inscrito no texto ou uma atividade de cópia. Compreender o texto resume-se, no geral a uma atividade de extração de conteúdos (MARCUSCHI,[2001] 2003, p. 51).

Com questões desse tipo e com a falta de clareza quanto ao que deve ser feito em atividades de compreensão, perde-se a oportunidade de trabalhar o raciocínio, o pensamento crítico, as habilidades argumentativas e a formação de opinião. O autor afirma que os exercícios de compreensão, nos LDP, constituem a evidência mais clara da perspectiva impositiva da escola. Ou seja, há a impressão de que os textos são ali “monossemânticos” e os sentidos únicos. Essa visão foi difundida e ainda parece prevalecer na escola. Isso se percebe quando os alunos entendem que basta “copiar” para responder, mesmo que se possa reconhecer que atualmente os LDs tenham melhorado pelas sucessivas avaliações do PNLD.

O grupo B conseguiu o percentual acima de 70% em quatro questões, duas a mais que o grupo A. Como esse grupo foi mediado na leitura do texto, houve melhor aproveitamento em questões que exigem a compreensão global do texto e mobilizam habilidades como identificar a informação e levantar hipóteses sobre essa informação; perceber a intenção do uso de determinado termo, recuperar o referente dele e inferir a generalização imposta pelo plural do termo; relacionar informações metalinguísticas a informações localizadas no texto e fazer inferência a partir da compreensão global do texto. Questões que têm o foco no texto, portanto, foram mais acertadas pelo grupo B.

4.2.3 Mediação nas perguntas – o caso do grupo C

O grupo C realizou a leitura do texto sozinho e contou com a mediação nas perguntas. Esse grupo também representa uma situação em que há uma estratégia parcial de ensino. Depois de responder às questões, o resultado do grupo pode ser visualizado na tabela 3 a seguir.

Tabela 3 – Resultados do grupo C

Questão/ resultado	Correta			Total	Incorreta	Não respondeu
	C	PC	CO			
1	25,0	8,3	25,0	58,3	41,7	-
2	-	58,3	-	58,3	41,7	-
3	-	8,3	-	8,3	91,7	-
4	83,3	16,6	-	100,0	-	-
5	16,7	58,3	-	75,0	25,0	-
6	16,6	50,0	8,3	74,9	25,0	-
7	33,3	50,0	-	83,3	16,7	-
8	16,7	25,0	-	41,7	58,3	-
9	25,0	-	-	25,0	75	-
10	16,7	66,7	-	83,4	16,7	-

Fonte: Dados computados pela autora desta pesquisa.

O grupo C atinge o percentual superior a 70% de acerto em cinco questões: quatro, cinco, seis, sete e dez. Revelando, com isso, as habilidades de:

- (1) identificar a informação e levantar hipóteses sobre essa informação;
- (2) descrever, a partir da compreensão global do texto ou de parte do texto, características do personagem e inferir informação implícita no texto;
- (3) fazer inferência e relacionar informações;
- (4) perceber a intenção do uso de determinado termo, recuperar o referente dele e inferir a generalização imposta pelo plural do termo;
- (5) inferir o sentido ou o papel argumentativo do título.

Por outro lado, o baixo percentual de acertos ou alto de erros é visto em duas questões: três e nove. Esses percentuais revelam que o grupo C apresentou dificuldades nas questões que exigem as habilidades de: inferir informação e justificar resposta com citação do texto; identificar e relacionar informações; demonstrar compreensão global do texto. As questões destacadas são analisadas a seguir.

Assim, para a **questão 3** são exemplos de respostas do grupo C:

Pergunta 3 “Quanto tempo duraram os acontecimentos narrados no conto?”	C27	“Com certeza tinha sido atingida a noite por forte tempestade.” “Duas horas depois quando todos dormiam, um barquinho afastou-se rapidamente da ilha rumo ao Sem piedade, era Dulaien que só, com todo o ouro, escondido nos porões fugia <i>pra</i> Europa”
Justifique sua resposta com trechos do texto.”	C28	Eu acho que durou aproximadamente dois dias. Porque no texto fala: Com certeza, tinha sido atingido à noite. Ao cair da noite, Alta hora da madrugada, Duas horas depois, meio-dia, ao acordar.
	C29	Eu acho que a palavra que duraram para os acontecimentos são: Uma hora, alta hora da madrugada, ao cair da noite, duas horas, dormiam, meio-dia, ao acordar.
	C33	O tempo durado <i>e</i> ate meio dia

O grupo C não foge muito ao padrão dos grupos anteriores, pois apresenta alto índice de respostas incorretas e a citação de expressões que se referem ao tempo. Há, entretanto, registro de respostas parcialmente corretas, nesse grupo, como é o caso de C28. As respostas de C27 e C29 demonstram a identificação de elementos do texto que fazem referência ao tempo, mas não conseguem apontar o tempo de duração das ações, ou seja, respondem à segunda parte da questão como também ocorreu nos grupos anteriores. C28 apresenta uma resposta correta quando diz que “durou aproximadamente dois dias” e comprova com os trechos do texto, não consegue ser preciso como a resposta indicada no MP do LD, mas se aproxima, pois não é taxativo em dizer que foram dois dias. Provavelmente, é porque entendeu o que foi perguntado que o aluno consegue dar essa resposta. C33 responde baseado no final do texto quando é citado que por volta do meio dia os piratas acordaram, mas não apresenta a duração total dos fatos, além de, não comprovar a resposta com citações do texto.

Na maioria das respostas do grupo C, também, há uma atenção à segunda parte da questão que exigia apenas a cópia de trechos do texto. Provavelmente, a maioria dos alunos entende que responder a essa parte é suficiente.

Tanto o grupo C quanto o B apresentam os mesmos percentuais de erros para essa questão. Mesmo com problemas de elaboração de enunciados, como foi o caso da questão 3, observa-se, ainda que mínimos, os percentuais evidenciam que quando há mediação, há ensino, os resultados são maiores do que quando não há. Em comparação, o grupo A, sem mediação, não apresentou nenhuma resposta correta para a questão 3.

Na **questão 9**, o grupo C obteve o percentual de respostas incorretas de 75%, para esta questão, algumas respostas do grupo C são:

Pergunta 9 “O texto dá uma indicação de que Dulaien iria enganar os piratas. O que demonstra isso?”	C26	Que ele <i>so entereçava</i> no tesouro.
	C27	Ele deu bebida <i>alcolica</i> para os piratas fazendo com que eles ficassem <i>bebados</i> , e isso <i>nus da</i> ideia que ele ira enganar a todos.
	C28	Ele colocou toda comida no Sem <i>rum</i> , mandou o seus homens dormir ao ar livre.

A resposta de C26 é considerada incorreta, pois não há nela elementos que indiquem o plano do pirata, o aluno apenas registra a motivação dele. C27 apresenta uma resposta diferente da sugerida como correta no MP, pelo manual ela seria incorreta, contudo é uma resposta que também pode ser considerada correta, pois há indícios nela de que o personagem enganará seus companheiros. C28 apresenta uma resposta parcialmente correta quando aponta a ação do pirata ao levar seus homens pra terra firme.

Ao responder à questão 9, o aluno deveria entender a afirmação para deduzir o que poderia indicar a intenção do personagem e apontar a informação correspondente no texto. Para ser considerada correta, a resposta do aluno deveria identificar o fato de o pirata sugerir aos homens que fossem para a terra firme festejar, ficassem bêbados a fim de que o capitão não encontrasse dificuldade para enganá-los. Esse tipo de resposta exige compreensão global do texto e posterior inferência. Como o grupo C foi mediado apenas nas questões, isso não foi suficiente para elaboração de respostas corretas, ou seja, seria necessário também compreender o texto para o êxito na tarefa. Analisar as respostas dadas a essa questão em todos os grupos, reforça a importância da mediação na leitura do texto para a compreensão global. Somente para os grupos em que não houve mediação na leitura (os grupos A e C) é que essa questão foi difícil.

O grupo C apresenta melhores resultados em questões (4, 6, 7) cujos focos foram a compreensão do enunciado; por outro lado, apresenta menores percentuais em questões com foco no texto. Assim, como ocorreu no grupo B, o grupo C apresentou resultado superior ao grupo A em várias questões.

4.2.4 Consequências do ensino de leitura – os dados do grupo D

O grupo D contou com a mediação da leitura colaborativa e também com a mediação nas perguntas. Esse grupo representa uma situação em que há ensino de leitura considerada ideal por abranger as duas etapas: ou seja, o aluno tem oportunidade de compreender o texto durante a aula, e também compreende o que as questões estão exigindo dele na realização das atividades escritas. O resultado do grupo pode ser visualizado na tabela 4 a seguir.

Tabela 4 – Resultados do grupo D

Questão/ resultado	Correta			Total	Incorreta	Não respondeu
	C	PC	CO			
1	23,0	46,1	-	69,1	30,8	-
2	61,5	38,5	-	100,0	-	-
3	15,4	7,7	-	23,1	76,9	-
4	84,6	15,4	-	100,0	-	-
5	38,5	61,5	-	100,0	-	-
6	23,0	53,8	-	76,8	23,0	-
7	69,2	15,4	-	84,6	15,4	-
8	69,2	15,4	-	84,6	15,4	-
9	69,2		15,4	84,6	15,4	-
10	38,5	61,5	-	100,0	-	-

Fonte: Dados computados pela autora desta pesquisa.

O grupo D conseguiu o percentual de acerto igual ou superior a 70% na maioria das questões. Essas questões mobilizaram as habilidades que foram demonstradas pelo grupo:

- (1) relacionar informações metalinguísticas a informações localizadas no texto;
- (2) demonstrar compreensão global do início do texto, ou seja, compreender os sete primeiros parágrafos;
- (3) identificar a informação e levantar hipóteses sobre essa informação;
- (4) inferir informação implícita no texto e identificar exemplo no texto para justificar a resposta, demandando para isso a compreensão global do texto;
- (5) descrever, a partir da compreensão do texto ou de parte do texto, características do personagem e inferir informação implícita no texto;
- (6) fazer inferência a partir da compreensão global do texto;
- (7) identificar informação e relacionar informações;

(8) demonstrar compreensão global do texto e, a partir disso, relacionar informações e apontar uma que comprova a afirmação; fazer inferência;

(9) perceber a intenção do uso de determinado termo, recuperar o referente dele e inferir a generalização imposta pelo plural do termo.

A questão com percentual abaixo de 70% foi a três. Como a questão 1 atingiu 69,1%, no arredondamento para a dezena mais próxima, é possível considerar 70%, ou seja, um percentual razoável de acerto. A questão 3 (23,1%) foi difícil para todos os grupos como foi visto nos resultados anteriores.

Para a **questão 3**, algumas respostas do grupo D são:

Pergunta 3 “Quanto tempo duraram os acontecimentos narrados no conto? Justifique sua resposta com trechos do texto”.	D39	Com certeza tinha sido atingida à noite por forte tempestade.
	D44	Menos de uma hora quando a embarcação <i>afundou</i> / Duas horas depois quando <i>tudo</i> já dormiam cobertos pelas estrelas/ No dia seguinte por volta do meio-dia
	D48	Aproximadamente um dia e meio (Com certeza tinha sido atingido a <i>noite</i> uma tempestade) (<i>Au</i> cair da noite os festejos a bordo) (Alta hora da madrugada) (Duas horas depois) (No dia seguinte, ao meio dia)
	D50	No <i>maximo</i> durou dois dias

O aluno D39 não responde adequadamente, apenas identifica uma marca temporal, provavelmente o aluno entende que bastava copiar um trecho que respondesse à segunda parte da questão. D44 cita vários exemplos de marcadores temporais e não indica a duração dos fatos, também atenta apenas para segunda parte da questão. D48 apresenta a resposta correta de acordo com a indicada no MP do LD, ou seja, consegue dizer a duração dos fatos e cita marcadores temporais para justificar. D50 apresenta resposta parcialmente correta, pois se aproxima da duração indicada como resposta, mas não faz citação de trechos do texto que comprovem sua resposta. A maioria das respostas do grupo D revela a tentativa de responder às duas partes da questão; além disso, as respostas aparecem elaboradas com as próprias palavras e menos presas ao texto.

Essa questão não é fácil para a maioria dos alunos, ela é a que mais apresenta repostas erradas em toda a atividade de estudo do texto. Isso foi evidente em todos os grupos.

O grupo D apresentou resultado satisfatório em nove das dez questões da atividade, as questões exigiram várias habilidades simples e complexas com focos diferenciados. A mediação realizada, o ensino, contribuiu para isso. A questão mais errada foi a que apresentou problema para todos os grupos e que tem um enunciado pouco claro, por não apresentar contextualização e parâmetros para resposta. Ainda assim, nela, o resultado de D foi superior ao dos demais grupos.

Em síntese, o que é possível perceber dos resultados por questões nos grupos A, B, C e D é que o grupo A obteve um percentual de acertos mais baixo que o dos outros grupos em quase todas as questões e só conseguiu um percentual em torno de 70% em apenas duas questões das dez realizadas. Isso evidencia que a ausência de mediação, numa aula de leitura, deixa o estudante à mercê de suas dificuldades e das limitações impostas pelas atividades. O grupo B e o grupo C apresentaram percentuais gerais muito próximos um do outro, com média de 70% em quatro e cinco questões. Isso evidencia que, por mínima mediação que haja, o resultado é superior ao grupo que não teve mediação. Em algumas questões, foi mais produtiva a mediação no texto e em outras, a mediação nas perguntas. O grupo D, por sua vez, apresenta um resultado superior a todos os demais grupos. Ele atinge o percentual de 70% em praticamente nove das dez questões propostas. Esses dados podem ser visualizados na tabela 5 a seguir, em que os quadros destacados representam as questões com acertos iguais e/ou superiores a 70%.

Tabela 5 – Percentuais de acertos por questão nos grupos

Questão/ grupo/%	A	B	C	D
1	46,1	66,0	58,3	69,1
2	61,5	74,9	58,3	100,0
3	-	8,3	8,3	23,1
4	69,2	75,0	100,0	100,0
5	46,2	91,7	75,0	100,0
6	23,0	58,2	74,9	76,8
7	46,2	66,6	83,3	84,6
8	38,5	50,0	41,7	84,6
9	23,1	50,0	25,0	84,6
10	76,9	91,7	83,4	100,0

Fonte: Dados computados pela autora desta pesquisa.

Uma reflexão sobre os dados apresentados pela tabela 5 leva à pergunta: Em que os alunos têm mais dificuldade? Na leitura do texto ou das perguntas? Quando os dados são comparados, é possível identificar as questões mais fáceis e as mais difíceis para cada grupo,

o que houve de comum e de diferente entre eles em função da mediação realizada. A tabela 6, a seguir, apresenta um resumo das ocorrências identificadas.

Tabela 6 – Questões fáceis e difíceis por grupo

Grupos/questões	FÁCIL	DIFÍCIL
A	4, 10	3, 6, 9
B	2,4,5,10	3
C	4,5,6,7,10	3,9
D	1,2,4,5,6,7,8,9,10	3

Fonte: Dados sistematizados pela autora desta pesquisa.

Nas questões **1, 2, 5 e 10**, os grupos B e D foram os que apresentaram maiores porcentagens de acerto, o que houve de comum entre ambos foi a mediação na leitura do texto. Isso aponta para a evidência de que a compreensão global, com a mediação na leitura, favoreceu elaboração das respostas. Os focos das quatro questões são o próprio texto, o enredo. Como os dois outros grupos, A e C, não contaram com mediações durante a leitura do texto, ou seja, não foram mediados na construção da compreensão do texto, o resultado foi inferior.

Sobre a compreensão global, é possível dizer que ela envolve a capacidade de produzir um uma síntese. Para fazer isso, de acordo com Solé (1998, p. 116), o leitor deve conseguir diferenciar o que é o essencial e o que pode, em algum momento, ser considerado secundário. O leitor que compreende efetivamente o que lê, correlaciona informações, faz previsões, elabora hipóteses, confirma-as ou as descarta de acordo com o texto e com suas experiências e conhecimentos. Para fazer todas essas operações, o ensino, a mediação textual deve ser proporcionada ao aluno numa aula de leitura, pois, muitas vezes, a série de operações envolvidas é complexa para um leitor em formação.

Dessa maneira, o uso da mediação de leitura compartilhada permitiu aos grupos B e D, construir conjuntamente a compreensão do texto, e ao mesmo tempo controlar as interpretações possíveis e responder com mais êxito às questões cujo foco era o texto. Como diz Solé (1998),

Ler é um procedimento, e se consegue ter acesso ao domínio dos procedimentos através da sua exercitação compreensiva. Por esse motivo, não é suficiente – embora seja necessário – que alunos e alunas assistam ao processo mediante o qual seu professor lhes mostra como constrói suas previsões, como as verifica, em que indicadores do texto se baseia para fazer isso, etc. o próprios alunos devem selecionar marcas e indicadores, formular hipóteses, verificá-las, construir interpretações e saberem que isso é necessário para obter certos objetivos (SOLÉ, 1998, p. 117).

Neste sentido, pode-se dizer que a leitura deve ser ensinada para que o aluno consiga posteriormente trilhar sozinho o caminho, mas enquanto isso não se realiza, na escola, é essencial que ocorra, seja pela mediação do professor ou dos colegas, como foi salientado por Vygotsky ([1984]2007). Ou seja, a criança necessita da mediação do outro para consolidar e dominar autonomamente as atividades e operações cognitivas.

Sobre as habilidades envolvidas, nas questões realizadas com mais acerto pelos grupos B e D, podemos dizer que elas são mais complexas e que mobilizaram uma série de operações mentais tais como:

-relacionar informações metalinguísticas a informações localizadas no texto;

-compreender globalmente o início do texto;

-inferir o sentido ou o papel argumentativo do título, relacionando as informações dele com a do texto, além de, perceber a intenção do uso de determinado termo, recuperar o referente dele e inferir a generalização imposta pelo plural do termo.

Essas habilidades são desenvolvidas ao longo do processo de construção da competência leitora e as estratégias de ensino de leitura, como leitura compartilhada, as trocas entre os alunos são fundamentais para isso pois,

O bom leitor tem consciência dos procedimentos que o ajudam ou o atrapalham na compreensão de um texto e, por isso, tira mais proveito dela – principalmente se for capaz de potencializar o que o ajuda e de eliminar o que o atrapalha. Uma forma de tomar consciência disso é explicitar o que faz durante a leitura em tarefas de protocolo de pensar alto, por exemplo, ou de conversar com os colegas trocando experiências (COSCARELLI e CAFIERO, 2013, p. 25).

Nas questões 4, 6 e 7, os grupos C e D apresentaram os maiores percentuais de acerto. Em comum, ambos contaram com a mediação na compreensão das perguntas. Isso evidencia que mesmo com a compreensão do texto, como o caso do grupo B, faz-se necessária a compreensão das perguntas. Algumas perguntas são elaboradas de forma que muitos alunos não compreendem. No depoimento, apresentado no início desta tese, uma aluna ao falar das atividades de interpretação de texto e de suas dificuldades expressava:

...O que eu gosto menos é que o livro de português tem muitas coisas e os textos, na maioria das vezes, são muito grandes e *hum...* as perguntas têm que ser “elaboradas” mais porque as perguntas, às vezes, *complica* muito no

texto... e confunde muito as pessoas... (GK, 14 anos, aluna do nono ano de uma escola pública no interior de Minas Gerais)

Neste sentido, ao invés de ajudar, algumas perguntas mostram-se complexas e difíceis para os estudantes que se queixam com razão, pois em algumas delas não há clareza sobre o que deve ser feito. Nas filmagens das aulas, foram observados, por inúmeras vezes, os questionamentos dos alunos sobre o que deveriam fazer nas perguntas “o que é para fazer na número...?” foi uma pergunta recorrente nas aulas. Em outros momentos, durante a realização das atividades, a professora tentava mediar fazendo a explicação de cada uma das perguntas para os alunos responderem como vemos no trecho transcrito a seguir. O trecho é parte de uma aula de leitura com o livro didático, no momento transcrito, depois da leitura oral do texto, a professora (P) solicita que os alunos respondam as questões 1 e 2 da atividade proposta. Antes de os alunos realizarem a atividade, ela pede que leiam as perguntas oralmente para ela explicar o que deve ser feito.

P: Página 32. Vamos lá! Vamos R!

R: [R]: Alimentadas pela chuva (insistência) as águas do rio começavam a subir e a invadir as margens, carregando tudo que encontravam no caminho. Barrancos despencavam e árvores eram arrancadas pela força da correnteza. Enquanto o rio se misturava ao resto, como se tudo fosse uma coisa só. Que impressões provoca no leitor essa descrição detalhada do espaço em que se desenvolverá a ação da leitura?

P: O que isso aqui provoca na hora que a gente lê esse trecho aqui? O quê que provoca? O quê que vocês acham?

R: Uma coisa muito legal...

P: Essa descrição aqui. Que diferença que faz essa descrição pra gente, na hora que tá começando o texto? O quê que a gente acha da leitura?

R: Não sei.

P:... Olha só. Vocês vão responder depois no caderno isso aqui tá? Essas aqui. Lê a segunda. 2. Pode ler, R. B, abre o livro na página 32. Pode ler, R.

R: [R]: Mas, algo ou alguém ainda resistia. Letra a. Sabemos que o texto se refere a alguém... (05:42 interrupção da leitura – tumulto).

P: Quem quer ler? Pode ler, B.

R: [B]: Mas, algo ou alguém ainda resistia. A. Sabemos que o texto se refere a alguém. Então, por qual motivo a narrativa apresenta essa dúvida entre alguém ou alguma coisa?

P: Tá! Então vocês vão responder essa aí. Olha; agora, né, a gente sabe que o texto se refere a alguém (06:55 trecho inaudível), não foi? No princípio também tava o menino nadando. Vocês sabiam que tinha uma pessoa lá. Agora vocês vão responder por qual motivo a narrativa apresenta essa dúvida entre alguém ou alguma coisa. Tá? Olha só, pode ler a letra b, B. Lê a letra b da 2.

R: [B]: O protagonista do jogo aponta características detalhadas do espaço, batendo-se na correnteza do rio. O que essa sequência de imagens sugere ao leitor?

P: Olha, então na hora que mostra essa descrição detalhada lá, do rio, do menino lá dentro do rio, né, tentando se salvar, o que essa sequência de imagens sugere ao leitor? Na hora que a gente tá lendo, o quê que a gente

pensa? Tá? Pode responder essas duas, a gente corrige, depois faz outras. A 1 e 2.... (Transcrição de trecho de aula de leitura filmada em 02/04/2012)

Na transcrição, as respostas dos alunos, representados pelas letras “B” e “R”, “Uma coisa muito legal...”, ou “Não sei...”, demonstram que não havia compreensão do que se perguntava. Os alunos deixam claro que não entenderam o que era para ser feito.

O uso da estratégia de mediação nas atividades permite que dificuldades como essa sejam amenizadas e que os sujeitos consigam produzir as respostas. O que foi possível observar com os grupos C e D ao responderem com mais acerto que os demais grupos as questões 4, 6 e 7. Nessas questões, a compreensão do enunciado foi fundamental para o resultado superior dos grupos.

Sobre as habilidades envolvidas nas questões realizadas com mais acerto pelos grupos C e D, é possível dizer que elas também vão das simples às complexas e mobilizaram uma série de operações tais como:

- identificar a informação e levantar hipóteses sobre essa informação;
- descrever, a partir da compreensão global do texto ou de parte do texto, características do personagem e inferir informação implícita no texto;
- relacionar informações.

A mediação é essencial para esse processo de construção de conhecimento. Afinal, é preciso ter em mente que

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos (PCN-LP, 1997, p.41).

Isso significa que deve haver ensino de estratégias diversificadas e o desenvolvimento de habilidades simples e complexas que capacitem o aluno a tornar-se autônomo. Deixar o aluno sozinho a “decodificar” e “copiar” não é o suficiente para que ele avance. É preciso enfatizar que a mediação, o ensino deve existir em todo o tempo.

As questões 3 e 9 - alguns problemas

Nas **questões 3 e 9**, quase todos os grupos alcançaram resultados baixos. O grupo D foi o que obteve maior percentual de acerto em ambas, seguido pelos grupos B e C. Na questão 9, o grupo D foi o único com percentual superior a 70% de acerto. As duas questões apresentam enunciados que não favorecem a produção de respostas pelos grupos, mesmo com a mediação.

A **questão 3** não fornece elementos suficientes para que o aluno consiga a partir da leitura do texto identificar e calcular a duração dos acontecimentos narrados. Ou seja, existem a ausência de contextualização e falta de parametrização (MORETTO, 2010).

Pela mesma forma, a **questão 9** se equivoca quando aponta que existe uma indicação para a intenção do pirata de enganar seus companheiros, pois há várias. A questão não é pontual, não estabelece uma referência para que o aluno pudesse se pautar ao responder. Além disso, a resposta sugerida no MP do LD não dá margem para que sejam consideradas outras possibilidades de respostas. O grupo D se diferenciou dos demais grupos ao demonstrar um percentual superior, o que pode ser evidência da mediação realizada na leitura e na resolução das atividades.

De maneira geral, é possível dizer que a maior parte das questões privilegiava a transcrição do texto, sempre havia referência a alguma parte do texto para comprovação e/ou justificativa da resposta. O que confirma uma prática persistente na escola ao longo dos anos: a cópia. Assim, mesmo quando essa tarefa não era necessária, muitos alunos, especialmente dos grupos A, B e C, viam-se na obrigação de copiar, ao que parece, por entenderem que responder adequadamente é copiar.

Isso remete a um universo de compreensão de leitura bastante limitado, pois o apoio e utilização de conhecimentos prévios, de correlação de informações de produção de inferências é restrito. Ou seja, a perspectiva de leitura como interação não é totalmente contemplada pelas atividades analisadas.

Nesta seção, foram apresentados os resultados dos quatro grupos na atividade de leitura com observação das questões mais erradas por eles, além das questões com maiores porcentagens de acerto em comum, destacando-se as mais fáceis e as mais difíceis por grupo. Na seção a

seguir, propõe-se a apresentação do cruzamento desses resultados para serem observados os efeitos das estratégias de mediação empregadas.

4.3 Cruzamento entre os grupos: o papel da mediação no ensino de leitura

Nessa seção, o cruzamento dos resultados gerais dos grupos A, B, C e D é apresentado com o objetivo de mostrar as consequências da presença e da ausência da mediação na aula de leitura. Para isso, foram usados tabelas e gráfico com os percentuais e as diferenças entre os grupos; em seguida, apontados os dados significativos por questão.

Os dados da tabela 7 referem-se aos resultados em percentuais globais de acerto alcançados pelos grupos A, B, C e D, obtidos pela média aritmética simples²⁷, como se pode ver a seguir.

Tabela 7 – Resultado geral - média dos percentuais obtidos pelos grupos

Grupo/ Categoria %	Correta			Total	Incorreta	Não respondeu
	C	PC	CO			
A	13,8	26,1	3,8	43,7	65,3	1,5
B	25,8	30,0	7,5	63,2	34,9	1,7
C	23,3	34,1	3,3	60,8	39,2	0,0
D	49,2	31,5	1,5	82,2	17,8	0,0

Fonte: Dados computados pela autora desta pesquisa.

Na tabela 7 observa-se que o grupo A apresenta um percentual de acerto de 43,7%; o grupo B, 63,2%; o grupo C, 60,8% e o grupo D, 82,2%. Esses resultados refletem os efeitos da ausência de mediação para o grupo A, da mediação na leitura do texto para o grupo B, da mediação na realização das questões para o grupo C e de ambas as mediações realizadas com o grupo D.

Na ausência de mediação, é possível dizer que também não há ensino. Aos alunos, cabe o papel de ler, interpretar o texto e as questões, além de produzir as respostas dentro do esperado. Isso não é tão fácil para crianças ou pré-adolescentes, na faixa etária em que foi desenvolvido este trabalho. Na fase em que se encontram, os alunos estão em plena construção de suas competências leitora e escritora. É possível dizer que saíram da fase de alfabetização e letramento inicial recentemente. Em muitos casos, o que se encontra entre eles bem desenvolvida ou não é a capacidade de decodificação. Cabe, então, à escola a tarefa de fazer com esses estudantes avancem em suas hipóteses de leitura e escrita, alcançando

²⁷ A média aritmética simples é obtida dividindo-se a soma das observações pelo número delas. Ou seja, foram observadas 10 questões e a soma do total de acertos e de erros foram divididos por 10.

gradativamente as habilidades e competências mais elaboradas. Deixar os alunos sem mediação seria fingir que há ensino, seria também privilegiar ou assumir a concepção de língua como transmissão de pensamento, a leitura como decodificação (Cf. Geraldi,1984). Neste sentido, o sujeito aprendiz ocupa uma posição passiva o que diverge totalmente da concepção interacionista. Esse tipo de situação se assemelha à que Antunes (2003) chama a atenção que pode ser com frequência na escola e não promove a interação, o “encontro”, segundo a autora,

uma atividade de leitura centrada nas habilidades mecânicas de decodificação da escrita, sem dirigir, contudo, a aquisição de tais habilidades para a dimensão da interação verbal – quase sempre, nessas circunstâncias, não há leitura, porque não há “encontro” com ninguém do outro lado do texto (ANTUNES, 2003, p.27).

Com a mediação realizada apenas na leitura do texto, a tarefa é parcialmente cumprida, poder-se-ia esperar que ler o texto e compreendê-lo efetivamente pela mediação realizada seria o suficiente para que as questões fossem respondidas a contento. Todavia, na construção da competência leitora está envolvido o processo de compreensão dos enunciados das perguntas e da elaboração ou produção de respostas. Haja vista que muitas questões encerram em si complexidades de escolhas lexicais, de estruturação e/ou de mobilização de várias habilidades e capacidades ao mesmo tempo. Ocorrências como simples transcrição de partes do texto são frequentes o que também corrobora a concepção de leitura como decodificação. Neste caso, o sujeito é parcialmente passivo ao realizar as atividades simplesmente copiando partes do texto. Isso também não condiz com o que é esperado para a fase em que os alunos se encontram. Os PCNs ao apontarem o que se espera dos estudantes no ensino fundamental II, em termos de capacidades ou habilidades que tangem a leitura, deixam claro que não basta decodificar. O aluno deve, conforme as orientações do documento,

... coordenar estratégias de decodificação com as de antecipação, inferência e verificação, utilizando procedimentos simples para resolver dúvidas na compreensão. Espera-se que o aluno, ao realizar uma leitura, não se limite à decodificação: que utilize coordenadamente procedimentos necessários para a compreensão do texto. Assim, se ele antecipou ou inferiu uma informação, é necessário que busque no texto, pela decodificação, por exemplo, pistas que confirmem ou não a antecipação ou a inferência realizada (BRASIL, MEC, PCN-LP, 1997, p.86).

Com a mediação realizada somente na leitura das perguntas, novamente a tarefa é parcialmente cumprida, pois o fato de compreender a questão e, caso não tenha havido a compreensão do texto em sua totalidade, deixará uma lacuna que dificilmente é preenchida. Ou seja, sem a compreensão do texto o aluno pode novamente apenas copiar partes dele, ou,

como observado, responder com mais acerto às perguntas cujo foco de entendimento tenha sido o enunciado da própria pergunta. Questões que demandam a compreensão global do texto não são as que os estudantes, mediados apenas nas perguntas, conseguem responder com mais sucesso. Isso evidencia que mais precisa ser feito. Ao retornar ao pensamento de Vygotsky (2007), destaca-se a necessidade de colaboração para que o que o sujeito não sabe fazer sozinho no momento, com ajuda de outro pode conseguir e, posteriormente, conseguir realizar com independência. Os PCNs também reforçam essa ideia ao fazerem menção ao que se deve observar no ensino de língua portuguesa.

Por isso, as atividades de aprendizagem de Língua Portuguesa ganham muito quando se realizam num contexto de cooperação. No processo de aprendizagem, aquilo que num dado momento um aluno consegue realizar apenas com ajuda posteriormente poderá fazê-lo com autonomia. Daí a importância de uma prática educativa fundamentalmente apoiada na interação grupal, que, apesar de só se materializar no trabalho em grupo, não significa necessariamente a mesma coisa (BRASIL, MEC, PCN-LP, 1997, p.62).

Observa-se aí o destaque dado pelo documento oficial à mediação ou “cooperação”, decorrente de um ambiente interativo em que a interlocução, as trocas de experiências são essenciais para o processo. Isso se realiza durante uma aula em que o aluno é ensinado. Ou seja, quando as intervenções, as ajudas, os auxílios, o uso de estratégias variadas existem no espaço da aula de leitura. Conjuntamente, alunos e professor desenvolvem o processo de construção da competência leitora. Neste sentido, tanto mediação durante a leitura do texto quanto na realização das atividades são necessárias.

Portanto, reafirmamos que, nas práticas diárias de leitura na escola, é necessário que a leitura seja encarada como objeto de ensino, independentemente do ano ou estágio de aprendizagem em que os alunos estejam. Não se pode pensar num espontaneísmo ao relegar os alunos à própria sorte, no sentido de realizarem a leitura e atividades sobre o texto sem qualquer intervenção do professor. A sistematização do ensino nas atividades de leitura e interpretação de textos é fundamental para a construção da competência leitora.

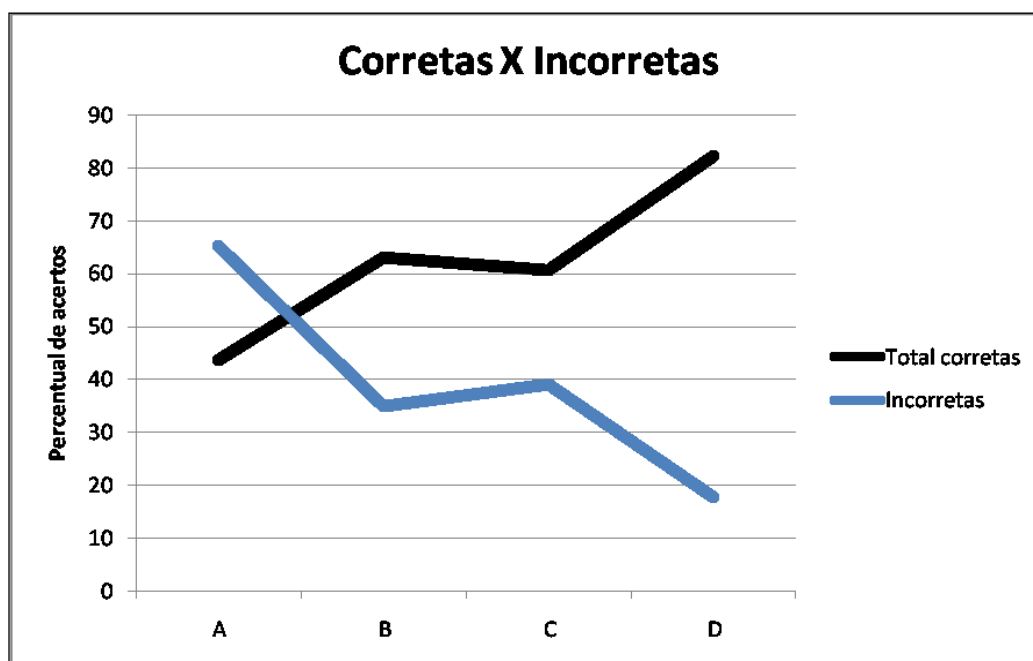
Os alunos demonstram certas habilidades quando realizam sozinhos as atividades, especialmente as habilidades menos complexas. Há respostas surpreendentes que revelam a compreensão da atividade e do texto, mas diferem daquelas apontadas nas sugestões de respostas corretas do MP. É possível dizer que os alunos ficam reféns de suas limitações, de enunciados mal elaborados e de respostas inflexíveis. É preciso que haja intervenção contínua e sistemática nas aulas de leitura. É necessário que o professor seja aquele que contribui para

a construção da competência leitora, preparando bem suas aulas, questionando e revendo as atividades propostas no LDP e as respostas sugeridas no MP, bem como valorizando o que o aluno consegue produzir e instigando-o a avançar em seu processo de aprendizagem.

4.3.1 Respostas Corretas X Incorretas

Por fim, ao compararmos os percentuais de respostas corretas e incorretas observa-se o distanciamento proporcional entre os grupos como se pode visualizar no gráfico 1 a seguir.

Gráfico 1 – Percentuais de questões corretas X incorretas



Fonte: Dados computados pela autora desta pesquisa.

O gráfico 1 demonstra o desempenho dos grupos A, B, C e D, ao compararmos os índices totais de respostas corretas e incorretas. O eixo vertical apresenta os percentuais e o horizontal, os grupos em sequência.

O grupo A atingiu o ponto mais alto de respostas incorretas e o mais baixo de respostas corretas. Esse grupo não foi mediado na realização da leitura e atividades propostas.

O grupo B e o grupo C apresentaram percentuais muito próximos de acertos, cerca de 60% e também de respostas incorretas cerca de 35% a 39%. O desempenho de ambos foi insuficiente se considerarmos o percentual médio de 70%. Esses grupos, ao contarem com as mediações parciais, apresentam resultados medianos, o que evidencia que algo mais precisa ser feito quando se trata de ensino de leitura.

O grupo D atingiu o ponto mais alto de respostas corretas e o mais baixo de repostas incorretas, em posição inversa ao grupo A. Há uma curva crescente de A para D quando as repostas são corretas e uma curva decrescente de A para D quando as repostas são incorretas.

O grupo D apresentou desempenho superior aos grupos A, B e C. O grupo B apresentou, na sequência, percentuais de acerto superiores aos grupos C e A. E o grupo C resultado superior ao grupo A.

Na medida em que há mais mediações, a porcentagem de acerto nas questões é maior e quanto menos mediação há, menor é o percentual de acerto.

Entre os grupos que receberam mediações parciais, o que foi mediado na leitura, ou seja, o grupo B, apresenta um percentual levemente superior ao que foi mediado apenas nas questões, o grupo C.

Diferente das hipóteses apresentadas no capítulo anterior, o grupo B troca de posição com o grupo C, demonstrando que a mediação no texto favorece um pouco mais a realização das atividades que a mediação nas apenas nas questões. Isso dependerá, entretanto, do tipo de questões propostas na atividade sobre o texto. Fica claro que a mediação é importante em todo e qualquer momento de uma aula de leitura em que o ensino deve ser contemplado.

As opções metodológicas adotadas em sala de aula têm influência direta na resposta dada pelos alunos como os dados evidenciaram. As implicações pedagógicas de uso de determinada abordagem ou de outra farão com que os estudantes consigam interagir mais ou menos, construir e consolidar de maneira mais ou menos eficaz a sua aprendizagem. Nota-se que, no interior de uma aula de leitura, pode-se proporcionar aos estudantes a estagnação ou avanço em suas hipóteses leitoras. Dessa maneira,

- aulas de leitura desprovidas de mediação reforçam a visão de linguagem como transmissão de pensamento, de sujeito passivo, de recuperação do que o autor tem a dizer ou a visão de que o sentido está no texto. Quando conseguem decodificar, os alunos transcrevem boa parte do texto como se isso fosse suficiente para elaborar suas respostas, no falseamento da apropriação do conteúdo do texto. Ler não é apenas decodificar, mas o dado do grupo A revela que é assim que os alunos estão entendendo a leitura;

- aulas de leitura com alguma estratégia mediadora favorecem, em parte, o desenvolvimento de competências leitoras, ora se compreende o texto, ora as atividades. Porém, os dados

evidenciaram que tanto o texto, quanto as perguntas da atividade de compreensão revelam elementos que dificultam a tarefa de um leitor em fase de formação. Por isso, é necessária uma ação intensa que favoreça o estudante na construção de sua autonomia como leitor. Ler não é apenas entender partes do texto ou as atividades sobre ele. É necessário que se faculte o estabelecimento da compreensão das várias partes do processo. Os grupo B e C não obtiveram melhores resultados, pois foram assistidos em apenas uma das partes;

- aulas de leitura com ações mediadoras favorecem a construção das capacidades, habilidades, ou seja, da competência leitora dos estudantes. Conforme destaca Antunes (2003, p. 80-83) a escola deve proporcionar nesta mediação constante: leitura de textos autênticos, leitura interativa, em duas vias, motivada, do todo, crítica, diversificada, da reconstrução do texto, apoiada no texto, por prazer, leitura não só das palavras e nunca desvinculada do sentido. Os dados evidenciaram que os alunos que contaram com a mediação mais completa – grupo D - conseguem se sobressair, fazem menos cópias, demonstram maior autonomia nas respostas ao usarem suas próprias palavras ao responderem. Conseguem, ainda, melhores resultados em operações mais complexas demandadas pelas questões: inferência, correlação de informação, compreensão global do texto.

Neste capítulo, analisamos os resultados da atividade de leitura aplicada aos alunos com as diferentes estratégias de abordagem que foram: a não mediação, a mediação do texto, das perguntas e a mediação completa. Além disso, pudemos verificar alguns trechos de aulas de leitura que apontaram as práticas recorrentes no cotidiano. A importância de que a mediação é evidenciada pelos dados dos grupos, especialmente o grupo D permitiu observar a importância de um trabalho de mediação, que foi o mais bem sucedido entre os demais e foi também o que mais contou com as estratégias de mediação. No próximo capítulo, são apresentadas as respostas dos alunos sobre o que pensam sobre o livro didático e também os depoimentos das docentes sobre esse recurso didático.

5 REPRESENTAÇÕES SOBRE O LDP

Em conversas informais entre professores é muito comum ouvir afirmações como “Os alunos não gostam do livro”, “eles acham o livro e as atividades muito chatas”, ou ainda, “os textos são grandes e difíceis para os alunos”. A fim de comprovar a pertinência ou não de tais afirmações, foi feito um levantamento do que alunos e professores pensam sobre o material didático, pois essas percepções podem interferir significativamente na forma como se relacionam com ele e no uso que dele fazem.

Assim, no intuito de responder aos objetivos de apontar, com depoimentos e entrevistas, a opinião dos alunos sobre o livro didático de português e verificar a percepção que os professores têm do livro e suas formas de usá-lo, este capítulo foi elaborado para perceber as representações que os sujeitos têm do objeto. Ele está dividido em duas seções: na primeira, apresentam-se as representações dos alunos; na segunda, a visão dos professores sobre o livro.

5.1 O livro didático de português é ruim? – O que os alunos pensam sobre o LDP

Para descobrir o que os alunos pensam sobre o livro didático foi aplicado um instrumento, um questionário²⁸ em que eles deviam expressar suas impressões e experiências com o LDP. A resposta ao questionário foi voluntária. A aplicação realizou-se em sala de aula, no horário de português e vinte e dois alunos participaram. No intuito de otimizar o tempo de aplicação e favorecer também a tabulação dos dados, foram oferecidas algumas opções de respostas para que os estudantes fizessem suas escolhas. Os exemplos de respostas foram elaborados a partir de respostas obtidas em depoimentos no projeto piloto realizado com a turma de 2011.

As perguntas feitas aos alunos são apresentadas nesta seção. Com elas, o objetivo foi identificar o que os alunos pensam sobre o material, de que gostam, de que não gostam, quem os ajuda com as atividades em casa e exemplos de atividades consideradas difíceis. Cada pergunta constitui uma subseção, para melhor visualização dos dados foram feitas tabelas e gráficos que demonstram os percentuais de respostas seguidas de comentários e/ou análises.

²⁸ Questionário disponível no apêndice C.

5.1.1 O que é mais difícil nas atividades do LDP

Em geral, o que você acha difícil nas atividades de seu livro de Português? Marque abaixo e coloque em ordem o que você considerar o mais difícil (1º, 2º, 3º...).

Nesta pergunta 1, partindo da suposição de que os alunos consideram o livro difícil, buscamos identificar, de maneira geral, quais são as atividades e/ou eixos de ensino, eles consideram mais complexos de entender. As respostas são demonstradas a seguir na tabela 8.

Tabela 8 – O que os alunos acham difícil no LDP

Resposta	Nº
Entender a leitura, os textos	5
Entender as questões sobre os textos	11
O tamanho dos textos	2
Produção de texto	5
Reflexão linguística	13
Atividades sobre reflexão linguística	6

Fonte: Dados sistematizados pela autora desta pesquisa.

Nesta pergunta, considerando as opções de respostas, a maior parte dos alunos identificou a *reflexão linguística* como o mais difícil de entender, em segundo lugar, vem *entender as questões sobre os textos*; em seguida aparece *entender a leitura, os textos*; e a *produção de textos* em terceiro.

Em relação à leitura, objeto deste trabalho, observa-se que entender as questões sobre o texto vem em segundo lugar e em terceiro, entender os textos. As dificuldades com as questões são ressaltadas pelos alunos em detrimento da compreensão textual.

A dificuldade dos alunos de entender as questões pode estar relacionada a dois conjuntos de fatores como apontados por Cruz (2012, p. 143): “O primeiro grupo de fatores se refere a problemas do próprio enunciado e/ou do texto. O outro grupo decorre das diferentes perspectivas de compreensão do texto e/ou do enunciado por parte do aluno”. Ou seja, alguns enunciados apresentam problemas que dificultam o trabalho, pois não fornecem elementos suficientes para que o aluno elabore com sucesso a resposta. Por outro lado, o aluno também pode estar limitado por seus horizontes de compreensão, pela falta de habilidades suficientes para realizar a tarefa. Sobre isso, Marcuschi (2008, p. 231) afirma que

[...] sempre que produzimos algum enunciado²⁹ desejamos que ele seja compreendido, mas nunca exercemos total controle sobre o entendimento que esse enunciado possa vir a ter. Isto se deve à própria natureza da linguagem que não é transparente, nem funciona como fotografia da realidade. Em segundo lugar, a interpretação dos enunciados é sempre fruto de um trabalho e não uma simples extração de informações objetivas. Como o trabalho é conjunto e não unilateral, pois compreender é uma atividade colaborativa que se dá na interação entre leitor-texto-autor ou ouvinte-texto-falante, podem ocorrer desencontros. A compreensão é também um exercício de convivência sociocultural (MARCUSCHI, 2008, p. 231).

Logo, ao se deparar com algum enunciado e lê-lo, o leitor usa estratégias para o processo de compreensão do texto. Ao realizar esse processo, ele mobiliza diversos tipos de conhecimentos, que podem levá-lo a diferentes níveis de compreensão e até mesmo a “desencontros”.

A dificuldade apontada pelos estudantes é legítima e deve ser considerada em situações de ensino em sala de aula. Quando se observam os dados do capítulo anterior é possível verificar que: para responder às questões, os alunos quando compreendem o texto (grupo B), obtêm um percentual levemente superior aos alunos do grupo C (grupo mediado nas perguntas). Assim, um intenso trabalho de mediação deve ser realizado até que o estudante consiga desempenhar as tarefas de forma autônoma; texto e perguntas devem ser compreendidos pelos estudantes, devem ser mediados até quando forem necessários.

5.1.2 Quem apoia a realização das atividades em casa

Quem ajuda você a fazer as atividades quando você estuda em casa e tem dificuldade?

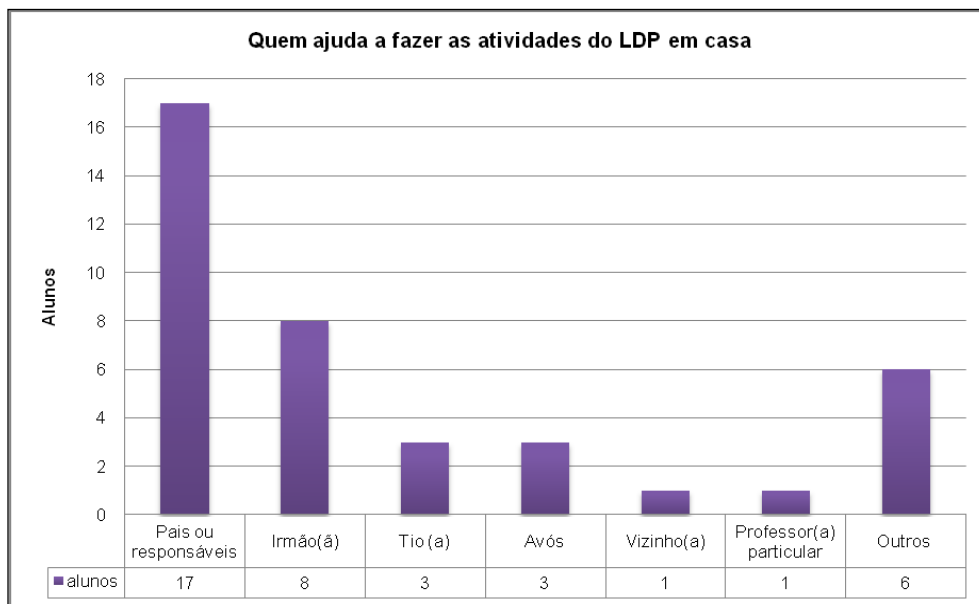
A definição de livro didático, proposta pelo PNLD (BRASIL, MEC, 2008), sugere que o livro didático seja um recurso que contenha atividades que os alunos consigam realizar sozinhos, mas isso nem sempre é fato. Os dados desta pesquisa mostram que os estudantes precisam de intervenções, auxílio, mediação em boa parte do processo em sala de aula. E quando as atividades são realizadas em casa? O que acontece?

As atividades quando realizadas em casa, nem sempre são compreendidas pelos alunos, por isso, eles recorrem a outros para ensiná-los. A questão 2 buscou verificar as outras mediações

²⁹ Enunciado não diz respeito apenas ao comando de questões. Marcuschi trata de enunciado na perspectiva bakhtiniana, ou seja, numa perspectiva que considera os sujeitos numa interação dialógica e unidade real da comunicação verbal. Para Bakhtin, “O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera (a palavra “resposta” é empregada aqui no sentido lato): refuta-os, confirma-os, completa-os, baseia-se neles, supõe-nos conhecidos e, de um modo ou de outro, conta com eles. (BAKHTIN, 1997, p. 316)

com as quais os alunos contam quando sentem dificuldades na realização das atividades do LDP. As respostas incidiram no âmbito familiar de forma predominante como se pode ver no gráfico 2.

Gráfico 2 – Quem ajuda, em casa, na realização de atividades do LDP



Fonte: Dados sistematizados pela autora desta pesquisa.

A maior parte dos alunos conta com a ajuda da família. Os *pais ou responsáveis* são os principais mediadores na realização da tarefa, seguidos pelos *irmãos, avós e tios*.

Esse dado evidencia a participação familiar e a presença de outras mediações além daquela realizada pelo professor na escola. Destaca-se ainda a presença dos avós como parte importante no cenário. São atuantes, participativos e muitas vezes assumem a responsabilidade de cuidar dos netos.

Alguns estudantes contam com a ajuda de terceiros como *vizinho e professor particular*. Na opção “outros”, foram citados como exemplos primos e padrinhos. Houve ainda dois alunos que apontaram que ninguém os ajuda.

De acordo com Vygotsky (2007, p. 94), a aprendizagem e o desenvolvimento começam muito antes de a criança chegar à escola, neste sentido é possível dizer que as mediações ocorrem muito além do espaço escolar e que a família, quando presente, tem um papel fundamental no desenvolvimento das capacidades dos estudantes, haja vista que o componente afetivo também é importante na formação do indivíduo. Por outro lado, é possível questionar até que ponto a

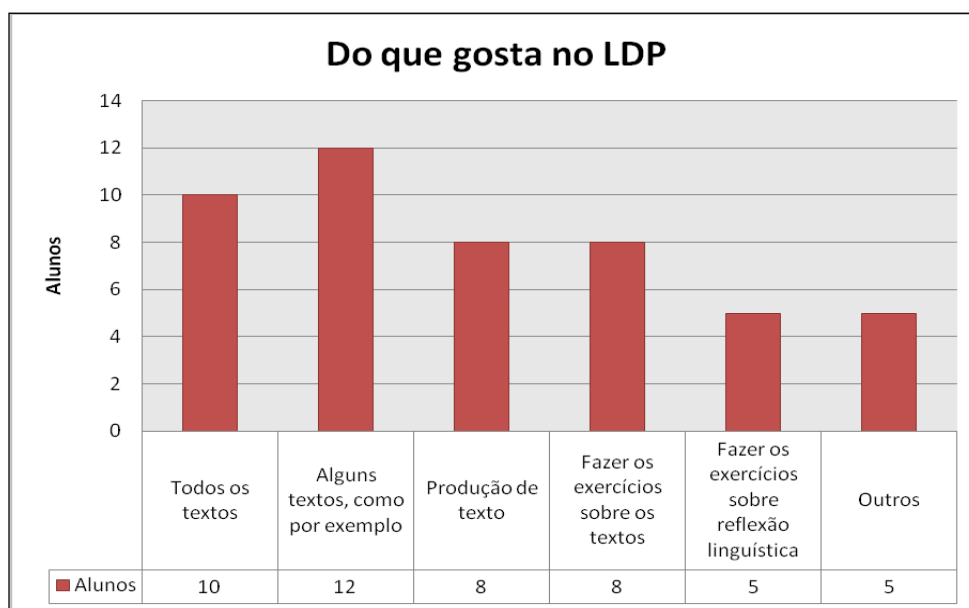
família pode promover a mediação. Está havendo aprendizagem quando a criança faz em casa? Ou o para casa torna-se apenas o cumprimento de um ‘dever’.

5.1.3 Do que os alunos gostam no LDP

De que você gosta no livro didático de Português?

A questão 3 do questionário, considerando o LDP, como um todo, buscou identificar os eixos e atividades com os quais os alunos mais se identificaram. A crença, até então era a de que os alunos achavam os textos chatos, difíceis, muito grandes, enfim, que os alunos não gostavam do LDP. Por isso, o que se esperava era que não houvesse respostas significativas para o eixo de leitura, mas um maior registro nos outros eixos ou outros exemplos dados pelos estudantes. O gráfico 3 mostra as respostas identificadas.

Gráfico 3 – De que gostam no LDP



Fonte: Dados computados pela autora desta pesquisa.

As respostas do gráfico 3 desconstróem a expectativa inicial, pois a maior parte dos alunos afirma gostar de todos os textos e/ou de alguns textos. *Fazer os exercícios sobre os textos e a produção de texto* vêm em terceiro lugar na preferência deles, seguido por *reflexão linguística e outros*.

Como exemplos de alguns dos textos que os alunos gostam, foram citados os gêneros: contos (1), HQ(8), tirinhas (2), poemas (2) e trava-línguas (1). A história em quadrinhos destaca-se

entre os exemplos apontados. Esse gênero possivelmente agrada a faixa etária de onze anos, com a qual esta pesquisa trabalhou. O gênero HQ é atraente, multimodal, pode-se ler mais rapidamente, existe a identificação com o texto narrativo, a linguagem usada se aproxima do universo infantil e adolescente.

Apesar de afirmarem gostar de todos os textos, os alunos quando marcam a opção e citam exemplos dos gêneros textuais que gostam, apontam para os textos mais curtos e menos contínuos. O que se pode constituir numa evidência da falta de habilidades em lidar com textos mais contínuos e densos, confirma a percepção das professoras de que eles não “gostam” de textos longos. Na verdade, não se trata de não gostar, mas sim de encontrar dificuldades para processar textos que exigem a mobilização de mais habilidades do que aquelas necessárias à leitura de uma tirinha ou HQ.

O fato de demonstrarem “gosto” pelos textos é significativo para o processo de aprendizagem da leitura. Bolívar (2002) destaca que pesquisas recentes sobre a aprendizagem enfatizam a importância de aspectos cognitivos e afetivos na construção da aprendizagem

Pesquisas recentes sobre a aprendizagem formal têm destacado a importância dos processos cognitivos e afetivos do sujeito na compreensão e interiorização de novos conhecimentos, consciência e regulação desses processos e conhecimentos ação intencional mediadas pelo professor³⁰ (BOLÍVAR, 2002, p.7) (Tradução nossa).

O fator afetivo é um dos determinantes na aprendizagem e pode-se dizer, então, que os alunos investigados têm a seu favor o gosto pelos textos, o que não seria uma barreira para efetiva aprendizagem dos estudantes. Fica evidente que a dificuldade encontrada não está ligada ao afetivo, mas muito possivelmente ao não desenvolvimento da competência leitora plena.

5.1.4 Do que os alunos não gostam no LDP

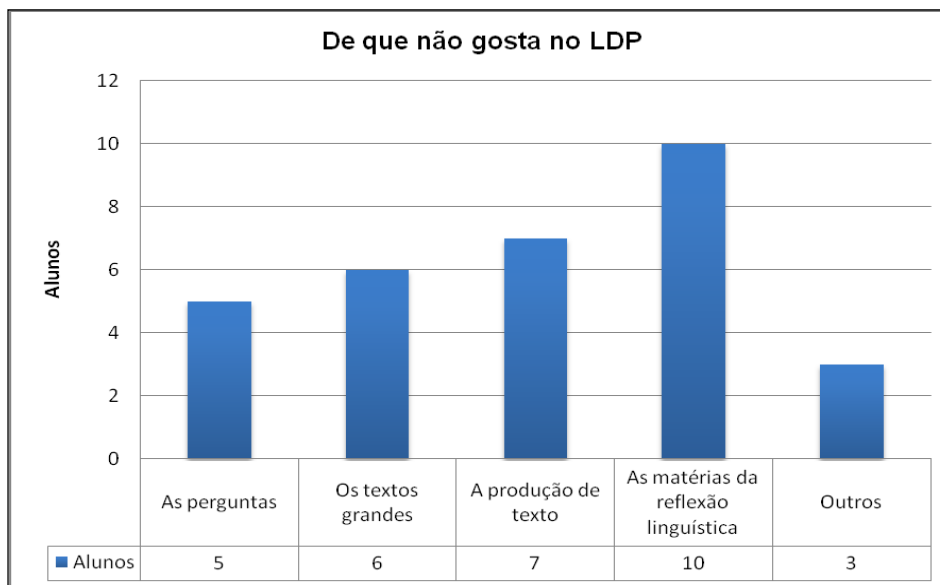
De que não gosta no livro didático de Português?

A questão 4, assim como a anterior, sugeriu a noção de que os estudantes não gostam do LDP e encontram dificuldades para ler, por isso a expectativa era encontrar respostas significativas

³⁰ La investigación reciente sobre el aprendizaje formal ha destacado la importancia de los procesos cognitivos y afectivos del sujeto en la comprensión e internalización de los nuevos conocimientos y la concientización y regulación de esos procesos y saberes mediante la acción intencional mediada del docente. (BOLÍVAR, 2002, p. 7)

em relação ao eixo da leitura. Os alunos não gostam de ler os textos do LDP? As respostas foram evidenciadas no gráfico 4 a seguir.

Gráfico 4 – De que não gostam no LDP



Fonte: Dados computados pela autora desta pesquisa.

Diferentemente do esperado, o gráfico 4 mostra que *os textos grandes* e *as perguntas* sobre texto não foram os mais apontados pelos alunos como o que eles não gostam.

O eixo mais votado foi o de *conhecimentos linguísticos*, seguido pelo eixo de *produção textual*. Os textos “grandes” aparecem em terceiro lugar como o que eles não gostam seguido pelas perguntas. Entre outros exemplos, os alunos ainda citaram: “e de copiar as perguntas grandes”; “o contexto de produção”; “de ficar sem ler textos e perguntas”. Essas respostas confirmam a resposta dada na questão 1: foi considerada mais difícil a reflexão linguística. Eles não gostam porque consideram difícil é o que se pode pensar. Por outro lado, a produção de texto não foi considerada tão difícil na primeira questão do questionário, mas foi apontada como o que eles não gostam.

Os textos grandes são apontados como o que eles não gostam, em terceiro lugar, assim como no depoimento apresentado no início desta pesquisa. Não gostam por que são textos mais densos? Demorados para ler? Isso não fica claro pelos dados obtidos. No entanto, é possível inferir que as capacidades e/ou habilidades exigidas numa leitura de textos mais extensos estão em desenvolvimento, como a capacidade de recuperar informações, inferir, identificar a

ideia principal, demonstrar a compreensão global, correlacionar informações etc. Por não serem habilidades plenamente desenvolvidas, pode ser um fator que ocasiona limitações no processamento do texto, na construção da compreensão gerando dificuldade e acarretando o desestímulo à leitura.

5.1.5 Algumas atividades consideradas difíceis pelos alunos

Dê exemplo de uma atividade do livro didático que você já fez e achou difícil. Anote o número da página e da questão e tente explicar por que foi difícil.

A questão 5 foi feita para confirmar as informações anteriores especialmente no que tange as dificuldades apresentadas pelos alunos no uso do LDP. Nela, os estudantes tiveram a oportunidade de apontar os exemplos e dizer por que consideraram a atividade complexa.

Tabela 9 – Exemplos de atividades difíceis para os alunos

(continua)

	Exemplos	Comentário do aluno	O que dificulta
1	p. 33, at. 1	Eu não entendi o que queria dizer o <i>enunciado</i> da questão	A não compreensão do enunciado
2	p.75, at. 1,2 e 3 p. 15, 3	Por causa que perdi as duas aulas sobre a matéria Por causa da tabela de perguntas	Desconhecimento do assunto e dificuldade em lidar com a estrutura da questão
3	p.47, at. 7b	Eu não entendi a pergunta porque eu achei ela difícil e eu não consegui achar a resposta da História em quadrinho	A não compreensão do enunciado
4	p. 79, at. 1 a 3	Eu achava que era difícil a <i>pág 79 – ex 1 a 3 dígrafo e consonantal</i> , quando eu <i>le, vê</i> que não era <i>difícil</i> .	Desconhecimento do assunto: dígrafo e encontro consonantal
5	p.68, at.1a	O texto leitor: Exercício 1 letra A do <i>geito</i> que a pergunta <i>esta</i> escrita	A não compreensão do enunciado
6	p.54, at.1	Porque eu não entendi a pergunta indica sobre a narrativa do texto a mãe da água	A não compreensão do enunciado
7	p. 79, at. 1, 2 e 3 p.78, at. 2	Eu não entendi nada ate que eu Le a pag 78 nº 2 não entendi	Não compreensão do assunto: dígrafo e encontro consonantal
8	p.67, at. 2a	Texto: a moça que pegou a serpente eu não <i>entend</i> ir que costumes	Não compreensão do léxico
9	p. 33, at. 1	<i>porque</i> eu não estava conseguindo <i>terpreta</i> !	Dificuldade com a leitura/ identificação de elementos da narrativa
10	p. 31, at. 2	Porque eu não estava entendendo o que era pra fazer no exercício.	A não compreensão do enunciado
11	p. 79 p. 67	Eu achei <i>difícil</i> e <i>consanotal</i> e dígrafo e também pag 67 entender o texto para responder a questão do jeito que eles falam	A não compreensão do assunto: dígrafo e encontro consonantal A não compreensão do enunciado

			(conclusão)
12	p. 67, at. 1 a 8	A moça que pegou a serpente as perguntas pag:67 1 a 8	A não compreensão do enunciado
13	p. 67, at. 1	Porque eu não vim na aula no dia, tive que ler o texto sozinho	Dificuldade na leitura e compreensão do texto. Ausência de mediação
14	p. 78 p. 31, at. 1d	<i>contro</i> consonantal e <i>digrafo</i> porque fala <i>varias</i> palavras diferentes e <i>dificieis</i> de <i>intender</i> e o texto a criatura	Não compreensão do assunto: dígrafo e encontro consonantal Não compreensão do léxico
15	p. 80, at. 1 e 2	<i>Por que</i> não <i>intendi</i> a pergunta	A não compreensão do enunciado
16	p. 69, at. 3, 4	foi a questão e, 4. o texto era a moça que pegou a serpente	A não compreensão do enunciado
17	p. 15, at. 3	A tabela algumas eu consegui fazer <i>maio</i> outras foi <i>dificiu</i> procurar as informações	Dificuldade em lidar com a estrutura da questão
18	p.77	lingua viva pag:77 Responder as questões	A não compreensão do enunciado
19	p. 69, at. 2	Qual a diferencia há entre os dois contos? Porque é <i>dificil</i> separar um texto do outro porque cada um tem sua <i>difiguldade</i>	Dificuldade de compreensão global para comparar os desfechos de dois textos
20	p. 15, at. 3	Estudo do texto nº3. Eu não entendi do texto Robson Crusoé.	Dificuldade de compreensão global e para lidar com o a estrutura da questão: um quadro com informações sobre os personagens
21	p.15, at. 4	Eu não entendi por que tinha muitas palavras difíceis de entende 15 o exercício numero 4	A não compreensão do enunciado, do léxico
22	Não respondeu	---	---

Fonte: Dados sistematizados pela autora desta pesquisa.

É interessante perceber que, apesar de na questão anterior os alunos evidenciarem que não gostam do eixo de reflexão linguística e na primeira questão esse eixo ser apontado como mais difícil, na tabela 9, os exemplos destacados são atividades de leitura na maioria dos casos. Quinze alunos destacam exemplos de atividades de leitura e sete, atividades de reflexão linguística como exemplos de dificuldades. As atividades de reflexão linguística apontadas referem-se ao último conteúdo estudado pela turma: encontros consonantais e dígrafos, o outro diz respeito à variação linguística.

No caso das atividades de leitura, as tentativas de explicação dos alunos sugerem que eles têm consciência do processo pelo qual passam. Suas dificuldades são claramente expostas. Muitas delas foram atribuídas ao não entendimento do enunciado e/ou às palavras difíceis presentes na questão. Isso fica explícito nas declarações de alguns, como, por exemplo, “Eu não entendi o que queria dizer o *enuciado* da questão”(aluno 1); “eu não *entendir* que costumes”(aluno 8);

“Porque eu não estava entendendo o que era pra fazer no exercício.” (aluno 10); “porque fala *varias* palavras diferentes e *dificieis* de *intender* e o texto a criatura” (aluno 14).

A questão da seleção lexical é um entrave com o qual se deparam os alunos no momento de realizar as questões. O que já havia sido evidenciado pelas professoras. Essa dificuldade pode ser uma consequência do pouco espaço que estudo do léxico, do vocabulário tem ocupado no espaço escolar. Sobre isso, Antunes (2012, p. 24) afirma que

[...] fica patente que o ensino do léxico ocupa um lugar marginal no interior de alguns programas escolares, além de, quando tratado como objeto de ensino, não atinge a dimensão da textualidade, ou seja, não é visto como componente fundamental da construção textual dos sentidos (ANTUNES, 2012, p.24).

De acordo com a autora, o léxico é insuficientemente tratado e quando considerado é visto na dimensão morfológica e semântica, ambas em atividades que focam palavras e frases isoladas. É preciso que o trabalho com o léxico o encare como elemento da composição do texto, que concorre para produção de sentido, intenções, coesão e coerência.

Outras dificuldades são atribuídas ao não entendimento do texto, como se observa nas declarações a seguir: “entender o texto para responder a questão do jeito que eles falam” (aluno 11); “Porque é *difícil* separar um texto do outro porque cada um tem sua *difiguldade*”(aluno 19); “Eu não entendi do texto Robson Crusoé” (aluno 20).

Um aluno atribui sua dificuldade ao fato de ter que ler o texto sozinho, ou seja, à ausência da mediação, “Porque eu não vim na aula no dia, tive que ler o texto sozinho” (aluno 15). Ler o texto sozinho foi difícil e dificultou a realização das atividades. A pergunta a ser respondida “Qual é o problema de Sia no começo da história? (LDP, p. 67, at.1), remete à capacidade de compreensão global do texto. Não compreender o texto globalmente dificulta a elaboração das respostas.

Um aspecto que chama a atenção, nos exemplos dados pelos alunos, diz respeito às questões que fogem ao padrão comum do tipo de pergunta de interrogação direta e com previsão de respostas discursivas. Essas foram citadas como difíceis. Ou seja, questões em que os alunos deveriam completar tabelas ou quadros foram apontadas como complicadas (p. 15, at.3; p. 31, at.2; p.33 at. 1). Como exemplo, destaca-se a seguir uma atividade apontada pelos estudantes como difícil de responder.

2)O garoto do jogo enfrentou muitos perigos. Copie e preencha a tabela a seguir em seu caderno, informando como ele agiu para superá-los.

Ele é arrastado pela correnteza em direção a uma cachoeira.	
Uma fera faminta o ameaça.	
Ele precisa fugir antes que a fera acorde.	

Fonte: Para Viver Juntos – Português v.6, p.31, at.2

Para essas questões, alguns alunos explicam “Por causa da tabela de perguntas”; “Porque eu não estava entendendo o que era pra fazer no exercício”; “A tabela algumas eu consegui fazer *maio* outras foi *dificiu* procurar as informações”. Isso evidencia também que a mudança de estrutura composicional da questão é outro possível entrave com o qual os alunos se deparam. O trabalho com a leitura deve diversificar as formas de abordagem da interpretação do texto, assim como diferentes gêneros devem ser estudados, diferentes formas de “perguntar” devem ser exploradas.

Nesta seção, pelas respostas obtidas no questionário, observa-se que os alunos não demonstram aversão ao LDP e às suas atividades de modo geral como aponta o senso comum entre muitos professores. Boa parte deles aprecia os textos e as atividades de compreensão. Os textos extensos não são tão apreciados como as HQs e os poemas, mas não se constituem no que eles menos gostam. O eixo de conhecimentos linguísticos é o menos apreciado pelo grupo informante. A família atua como o mediador mais próximo na realização das atividades do LDP em casa. Os exemplos de atividades mais difíceis foram atividades de leitura, talvez por se constituírem em mais significativas que as demais, questões com formatos diferentes e de compreensão global foram destacadas entre as mais difíceis pelos estudantes. A seguir, a representação que o professor tem do LDP será focalizada.

5.2 O LDP na visão do professor

As duas professoras regentes responderam a uma entrevista semiestruturada que foi gravada em áudio. A entrevista foi realizada nas dependências da escola e em horário livre das docentes. Pelas respostas dadas pelas profissionais, procuramos perceber a visão delas acerca do material, das aulas e da relação aluno/LDP.

Para início da conversa, foram apresentadas três perguntas:

1. Como você utiliza o Livro Didático de Português?

2. Quais as dificuldades os alunos encontram para resolver as questões do livro?
3. Como você realiza a mediação?

As entrevistas transcritas na íntegra estão disponíveis nos apêndices D e E. As entrevistas foram realizadas, na escola em horários livres das docentes. Elas estão identificadas com os codinomes de Ana e Rosa.

5.2.1 A professora Ana: os alunos não gostam do LDP

Ana é uma professora de trinta anos de idade, jovem e na época da entrevista, possuía experiência de quatro anos lecionando Português para o ensino fundamental. Ana mostrava-se pessoa dinâmica, organizada e firme com a disciplina da turma. Revelou não estar muito satisfeita com a carreira do magistério. Por isso, frequentava um curso noturno e pretendia mudar de profissão.

Quando questionada sobre o uso do livro didático, ela revelou usar com frequência em suas aulas. Entretanto, em sua perspectiva, o LDP não atendia totalmente as suas necessidades e as dos alunos. Isso a fazia buscar outras atividades para complementar suas aulas.

“9. P: O livro didático eu utilizo sempre com auxílio de algum outro material porque na /10. maioria das vezes, ele não oferece suporte suficiente que possa... é... esclarecer as /11.dúvidas dos alunos e que possa oferecer conheci... é aquele tipo de conhecimento /12.que a gente busca é... fornecer para os alunos. Não é tudo que você encontra no livro/ 13.didático, então alguma coisa você tem que complementar...”
(Trechos da entrevista da professora Ana)

Para complementação de atividades, Ana fazia busca em outros livros didáticos acreditando que eles pudessem oferecer atividades e textos mais interessantes; pesquisava também na internet.

Sobre as principais dificuldades dos alunos, Ana acredita que eles precisam de mais ajuda na leitura e interpretação de texto. Segundo ela, a dificuldades dos alunos está concentrada na dificuldade de ler textos “grandes” e compreender algumas palavras.

33. P: Oh... Na leitura dos textos, os alunos reclamam bastante porque os textos são /34. muito grandes, geralmente são grandes. E nas questões também eles têm bastante/35. dificuldade, tanto é que o tempo inteiro eu tenho que ficar ajudando o tempo todo,/ 36. porque eles não conseguem entender o enunciado das questões. E às vezes, assim,/37. só de você chegar e explicar o significado de uma palavra, eles já conseguem/38. resolver. É,

às vezes, é questão pouca!, é só o jeito de formular a questão que /39. dificulta o entendimento deles... (Trechos da entrevista da professora Ana)

Diferentemente dos alunos, ela acredita que eles não têm muitos problemas com os conhecimentos gramaticais, especialmente com as atividades que, segundo ela, eles realizam sem dificuldades. Para este eixo, ela usa muitas atividades complementares.

44.P: De conhecimento linguístico eu até acho que nem tanto, apesar de que eu acho/ 43. que é, em questão de... é naquela parte em que eles vêm explicando a matéria que/44. vem trazendo conceito, explicação do quê que eles estão tratando deixa a desejar um/45. pouquinho então por isso você tem que buscar complementação fora, mas na/46. questão dos exercícios eles não têm muita dificuldade com relação ao conhecimento

47. gramático não. Mas em relação à produção de texto, deste livro principalmente, eles/48. têm uma dificuldade enorme porque o tempo inteiro, o texto, o livro primeiro pede/49. que os alunos é...façam tipo um planejamento do texto, e eles não conseguem/50. entender isso (Trechos da entrevista da professora Ana).

Outra dificuldade que ela aponta é a produção de texto e a não compreensão dos alunos de que é necessário planejar o texto antes de produzi-lo.

Sobre a mediação que ela realiza nas aulas com o LDP para ajudar aos alunos quando eles têm dúvidas, Ana reafirma o uso de outras atividades porque acredita que o livro apresenta deficiências. Usa, ainda, outras estratégias como as descritas a seguir.

57. P: Na maioria das vezes é: eu utilizo outros materiais né: que possam suprir essa/58.deficiência do livro didático e ajudando também, às vezes eu coloco trabalho em/59.grupo, às vezes é: eu coloco um aluno que tem uma facilidade maior junto com um/60.aluno que tem dificuldade, né, na hora de fazer a atividade ,no mais, é isso mesmo./61.E: Pelas suas explicações e pela sua exposição.../62.P: Também. Hãhã. (Trechos da entrevista da professora Ana)

Na visão de Ana, os alunos não gostam do LDP. Para ela, isso ocorre devido às dificuldades enfrentadas pelos estudantes com a leitura e compreensão dos textos e atividades. Ela reafirma que a extensão dos textos é um problema.

64. P: Olha eu acho que eles não gostam muito não./65. E: E aí você atribuiria esse “não gostam” a quê?/66. P: Eu acho que é justamente por causa dessa dificuldade que eles têm em lidar com /67. o livro. Pede... Na hora que começa a unidade, que vai fazer a leitura de um gênero, /68. por exemplo, o gênero é grande, o texto é muito grande, então eles ficam /69.desanimados e ler, aí na hora que vai fazer as atividades, eles não conseguem fazer /70.as atividades sozinhos. Então o tempo inteiro tem que ficar pedindo ajuda. Quando /71.pede para fazer a atividade em casa, a maioria vem com a atividade errada. Fazem só /72. por fazer mesmo...

73. E: E aí você acha que é por que eles não entendem realmente ou por que eles têm /74. um: desânimo, vamos falar assim, uma certa preguiça para fazer?/75. P: Eu acho, pesa as duas coisas, mas em alguns casos assim, que são alunos mais /76. dedicados, você vê que não entendeu mesmo (Trechos da entrevista da professora Ana).

Pelo depoimento de Ana, é possível observar que ela usa o LDP com frequência, mas parece não estar muito satisfeita com ele e não acreditar muito nas propostas de atividades e na seleção textual que oferece. Ela faz uso de atividades complementares com frequência como deixa claro em muitos momentos da entrevista. Para ela, os alunos não gostam do material, contudo, isso evidencia muito mais sua percepção do LDP do que realmente dos alunos. Sobre suas estratégias de mediação, ela busca diversificar um pouco, mas não faz muitas variações. Ela acredita que, ao trazer outras atividades, já caracteriza sua forma de mediar.

5.2.2 A professora Rosa: os alunos não gostam de ler

Rosa é uma professora de aproximadamente cinquenta anos. Leciona há cerca de onze anos e tem mais experiência com o ensino médio. Ela afirma gostar muito do trabalho, prefere o ensino médio, pois, para ela, a maturidade dos alunos faz diferença. Rosa usa o LDP com frequência, mas também faz uso de atividades complementares. O uso do LPD para a professora é uma obrigação, ela vê como uma imposição.

13.P: Utili:::zo com frequência até porque ::: a cobrança né?::: já que... eles... o livro é /14.ganhado, eles ganham os livros a gente tem... deve usar, utilizar o livro, e::: mas uso /15.muitas outras atividades também(Trecho da entrevistada professora Rosa).

Rosa afirma não usar o LDP na íntegra, faz adaptações, seleções de atividades e conteúdos, pois, segundo sua perspectiva, algumas dessas atividades são extensas e tornam-se cansativas para os alunos.

22.P: ... às vezes eu seleciono porque tem::: tem unidade que as...as atividades sobre o/ 23texto, por exemplo, são muito extensas e fica muito cansativo, muito repetitivas, então /24.eu corto algumas::: (Trecho da entrevistada professora Rosa).

Sobre as atividades de produção de texto, ela diz que não segue a proposta do livro, pois a escola tem um projeto de “ler e escrever” e de tempos em tempos os alunos produziam textos para atender à demanda do projeto.

Quando indagada sobre sua visão das dificuldades dos alunos com o LDP, Rosa observa como principal dificuldade a compreensão das atividades de leitura, dos enunciados, além de,

ela também apontar a extensão do texto como elemento dificultador. Diferentemente de Ana, Rosa acredita que os alunos compreendem os textos.

35.P: Oh geralmente na interpretação de texto, os enunciados. Eles não conseguem/ 36.entender os enunciados do texto né, são muito complexos para eles, complexos para /37.eles entenderem, então eu vejo que a maioria às vezes nem tem tanta dificuldade. No /38entendimento do texto, às vezes tem, porque os textos são muito extensos, então assim 39.mas a gente faz a leitura e retoma a:: os textos para eles lembrarem, mas mesmo assim/ 40.eles têm muita dificuldade por causa dos enunciados. Os enunciados são muito /41.complexos, eu acho (Trecho da entrevistada professora Rosa).

Rosa acredita que os problemas principais são o vocabulário e a dimensão do texto, além disso, ela acredita que os alunos não gostam de ler e isso atrapalha muito.

42.E: Então você acha que é mais uma questão de vocabulário?/ 43.P: Eu acho que sim. É./44.E: E em relação aos textos, você acha que a dimensão também? O tamanho?/45.P: É a dimensão. Eu acho que são muitos extensos. Hoje a gente está trabalhando até *ni* /46.prova, as provas externas, são mais os textos menores então é fácil para eles . E esses /47.textos são mui::to grandes.Então eles já não gostam de ler... o problema é que eles não /48.gostam de ler e::: aí quando eles pegam um texto muito grande::: aí que eles não se/ 49.esforçam nem um pouquinho para entender o texto e para fazer as atividades... (Trecho da entrevistada professora Rosa).

Para justificar sua percepção, Rosa usa o exemplo das avaliações externas que usam textos curtos nas questões. Isso é interessante de perceber, pois o modelo de avaliação externa reflete na prática escolar e nas escolhas dos docentes. Se o exame externo usa textos “curtos”, então na escola também devem ser usados textos curtos. Parece não haver a distinção entre o que a escola deve ensinar e o que avaliar. Ou mesmo, o que é ensinar e o que é avaliar.

É interessante observar que no exame SAEB/Prova Brasil, a escala de desempenho de leitura para alunos de sexto ao nono ano é dividida em nove níveis³¹, até o nível quatro são considerados textos como tirinhas, fábulas e outros. Somente a partir desse nível são considerados textos mais complexos. Nesse sentido, é possível entender que pela escala, somente os estudantes que estão em níveis mais avançados é que conseguem processar textos que mobilizam as habilidades mais complexas.

Sobre a sua prática de mediação com o LDP, Rosa usa aulas expositivas e assistência individual nas carteiras na hora em que as atividades são realizadas. Não há muita variação nas formas de mediar.

³¹ Escala disponível no anexo E.

57.P: Ah geralmente eu passo de carteira em carteira tirando as dúvidas deles, ou, retomo /58.alguma coisa que eu vejo que eles tiveram maior dificuldade, eu retomo para classe /59.toda, se a dificuldade for de todos, se a dificuldade for de todos, mas geralmente mais /60.é:: indo de:::[pausa] carteira em carteira e:: atendendo à medida do possível a /61dificuldade de cada um e individualmente... (Trecho da entrevistada professora Rosa).

Rosa, assim como Ana, acredita que os alunos não gostam do LDP. Contudo, Rosa acredita que os alunos não gostam porque não gostam de ler, não gostam de qualquer outro livro porque têm limitações, não apresentam os conhecimentos básicos necessários à compreensão das propostas.

69.P: Eu acho que não é questão nem desse livro, eu acho que eles não gostam de livro /70.nenhum (risos) porque ultimamente eu acho que o problema desses meninos é que eles / 71.não gostam de ler, eles não gostam de escrever. Produção de texto é uma tristeza, eles/ 72.não gostam de escrever de jeito nenhum, então é:: eu não acho que é nem por causa do/ 73.livro, porque qualquer livro eu acho que se adotar, eles não vão gostar./74.E: E... ah... você acha que é uma dificuldade em termos de:: falta de base, ou /75.desinteresse, ou a que você atribuiria assim ...essa questão?/ 76.P: Eu acho que o desinteresse é gerado por falta de base. Eles estão vindo muito /78.despreparados, então quando chegam, eles não tem interesse por nada, porque eles não/79.tem um conhecimento anterior, um conhecimento prévio, então eles passam a não ter/ 80.interesse... (Trecho da entrevistada professora Rosa).

Ou seja, o “não gostar”, na visão da docente não é aleatório, há aí a dificuldade em manejar o material, em entender suas propostas atreladas à falta de conhecimentos mínimos necessários à leitura e compreensão de textos.

Rosa que havia participado do processo de escolha do livro didático na escola, acredita que é um material consistente e que foi uma escolha consciente da equipe.

85.P: Eu acho que é. Todo livro quando a gente tá fazendo a escolha a gente vê né(risos) as /86.falhas de alguns. Esse aí a gente achou bom é:: porque ele abordava vários gêneros, é:: /87.várias atividades diferentes, produção de texto, mas aí quando vai para sala de aula eu 88.acho até porque a gente fica, passa um, dois, três anos com o mesmo livro aí já fica /89.cansativo, até pra gente que é professor né?...mas quando nós escolhemos, nós achamos /90.os textos interessantes:: as atividades dele também interessantes:: por isso até que:: a /91.equipe: escolheu este livro (Trecho da entrevistada professora Rosa).

Rosa acredita mais no LDP do que Ana, justifica que, depois de um tempo, o trabalho fica cansativo pela repetição de uso da mesma coleção por alguns anos. Sobre o uso de outras atividades, ela afirma pesquisá-las em fontes como a internet. Ela busca complementar mais as atividades do eixo de conhecimentos linguísticos e ortografia.

Pelo depoimento de Rosa, observamos que ela acredita no uso do LDP, acredita que ele tem boa seleção textual e boas atividades. As dificuldades que os alunos enfrentam, segundo sua perspectiva, estão mais relacionadas à ausência de uma base. Os estudantes não gostam de ler porque não sabem, chegam ao sexto ano, por exemplo, despreparados e sem os conhecimentos necessários que lhes possibilitem ler com independência e resolver autonomamente algumas atividades. Dessa forma, Rosa reafirma o quadro com que muitos educadores se deparam hoje. São múltiplas as causas do desinteresse, das dificuldades dos alunos.

No quadro a seguir é apresentado um resumo das respostas das docentes seguido de algumas reflexões.

QUADRO 7 – Resumo das respostas das professoras à entrevista

Questão	Ana	Rosa
Utilização do LDP	Usa com frequência, mas não acredita que o LDP atende às necessidades dela e dos alunos completamente, por isso lança mão de atividades complementares.	Usa com frequência e acredita que isso é uma obrigação, pois há cobrança. Não usa o LDP na íntegra, seleciona textos e atividades a serem trabalhados. Não usa as propostas de produção do LDP.
Dificuldades dos alunos	Ler e compreender textos, especialmente os mais extensos; Dificuldade com vocabulário. Produção de texto – dificuldade de entender as propostas de planejamento do texto. Conhecimentos linguísticos, pois não entendem a abordagem do LDP, por isso é necessário trazer outro material. Eles não gostam do LDP pelas dificuldades que encontram	A compreensão das atividades de leitura, dos enunciados das questões. A extensão do texto como elemento dificultador, “textos grandes” são difíceis para os alunos. Os alunos não gostam de ler. Desinteresse gerado pela falta de base, de preparação anterior.
Mediação	Principal mediação: Usa outros materiais. Faz atividades em grupo, em duplas: um aluno com dificuldade com outro que não apresenta. Além disso, faz exposições, explicações coletivas e individuais.	Aulas expositivas e assistência individual nas carteiras na hora em que as atividades são realizadas. Explicações coletivas e individuais.
Alunos X LDP	Os alunos não gostam do LDP.	Os alunos não gostam de livro nenhum, não gostam de ler.

Fonte: Dados sistematizados pela autora desta pesquisa.

Ana e Rosa foram divergentes em alguns pontos e convergentes em outros como se observa no quadro anterior. Ambas acreditam que os alunos têm dificuldades em lidar com textos

extensos e que apresentam dificuldades com os enunciados das atividades. Para elas, não há muita escolha, é preciso usar o LDP, de forma impositiva ou talvez como única opção em muitos momentos. A visão de Ana é a de que os alunos não gostam do LDP; para Rosa, eles não gostam de ler e não entendem, por isso, não gostam de qualquer outro livro. As mediações usadas em sala não são muito diversificadas por ambas.

Normalmente, quando existem problemas no ensino da leitura, uma tendência é buscar culpados: o sistema, o aluno, o professor. Pensar assim conduz a algumas conclusões precipitadas e errôneas: *os professores erram e os alunos são incapazes de aprender*. Sobre isso, Coscarelli e Cafiero (2013, p. 11) afirmam que

1) O professor não ensina errado – são as teorias que possui que o orientam, mas as teorias mudam, ampliam-se, e nem sempre as contribuições de um novo olhar teórico são incorporadas a sua prática; 2) o aluno não é incapaz – precisa aprender a lidar com um processo que pode ser ensinado por meio de estratégias (COSCARELLI e CAFIERO, 2013, p. 11).

Assim, é possível dizer que o professor também precisa ser ensinado, as teorias precisam chegar e ele de forma que se tornem capazes de transpô-las para prática diária, aperfeiçoando-a. É preciso, além disso, ter um olhar diferente para as necessidades dos alunos, é preciso ouvi-los e identificar suas dificuldades efetivas. Os dados mostraram que o problema não é que eles não gostam de ler, que não gostam dos textos, ou até mesmo do LDP. Dessa forma, é possível partilhar o que afirma Silva (1988),

Tenho afirmado que as práticas de leitura escolar não nascem do acaso e nem do autoritarismo ao nível da tarefa, mas sim de uma programação envolvente e devidamente planejada, que incorpore, no seu trajeto de execução, as necessidades, as inquietações e os desejos dos alunos-leitores. Simplesmente "mandar o aluno ler" é bem diferente do que envolvê-lo significativamente e democraticamente nas situações de leitura, a partir de temas culminantes (SILVA, 1988, p.66).

Ou seja, a prática escolar de ensino e a opção por metodologias devem ser constantemente repensadas. Os estudantes devem ser envolvidos, devem ser desafiados e devem ter suas necessidades atendidas. Aulas interessantes, dinâmicas, desafiadoras podem fazer isso. Mediações efetivas devem ser realizadas com vistas a esse objetivo. Silva (1988) ainda continua

[...] Concebo a metodologia de ensino e a didática como campos abertos, dinamizados pela imaginação criadora, sensibilidade e perspicácia do professor. O conhecimento e o estudo de metodologias já sistematizadas tecnicamente podem, sem dúvida, colaborar na orientação pedagógica da

leitura, mas não devem ser tomadas como prescrições dogmáticas, deterministas e fechadas – isto porque não são as crianças que devem se adequar aos métodos, mas os métodos se adequarem às necessidades reais das crianças (SILVA, 1988, 66-67).

Aos docentes, além de serem proporcionadas formações contínuas, deve ser incentivado o uso do potencial criativo, do dinamismo, do envolvimento e da dedicação que normalmente possuem e não se deve perder de vista o foco principal do processo: os alunos.

Este capítulo buscou demonstrar as perspectivas de alunos e professores sobre o mesmo objeto: o livro didático. Pelas respostas obtidas foi possível identificar como esses sujeitos percebem o objeto que é usado rotineiramente em sala de aula. A percepção que demonstram pode interferir na forma como o utilizam. Diferentemente do que pensam as professoras, os alunos afirmam gostar do LDP. Isso evidencia que a visão do “não gostar” é mais do professor. A extensão dos textos e o vocabulário são dificuldades que os estudantes e as professoras apontaram. O eixo de conhecimentos linguísticos é difícil para os alunos, mas não na visão das docentes. As experiências com as atividades de leitura mostraram-se significativas para os alunos como foi possível perceber nos exemplos citados como difíceis. Ler sozinho é difícil para os alunos, isso marca a necessidade de mediação tanto de professores em sala de aula quanto da família em casa. Questões com padrão diferente da interrogação direta devem ser mais exploradas no ambiente escolar. Nas interações é preciso ouvir mais o que o aluno tem a dizer, pois isso favorece a escolha das estratégias de mediação.

No próximo capítulo, apresentamos as considerações finais sobre a pesquisa realizada e sobre o que os dados nos permitiram observar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Boa parte da motivação para este trabalho deveu-se aos anos de atuação em sala de aula e à preocupação de desempenhar com mais acerto as escolhas metodológicas no dia a dia. Além disso, pelo confronto, quase diário, com as dificuldades dos estudantes e com o discurso vigente “eles não sabem e não gostam de ler”. Muitas perguntas e hipóteses surgiram ao longo desse tempo e a busca por respostas, a investigação, a experiência, o encontro com as teorias foram os caminhos escolhidos.

Compreender os fenômenos que ocorrem no espaço da sala de aula é instigante e conseguir fazer com que se tornem mais desafiadores e ao mesmo tempo eficazes, uma meta. A responsabilidade profissional, a consciência e o anseio pelo saber são molas propulsoras para que o exercício do magistério, tão duramente penalizado, torne-se prazeroso.

Neste sentido, o trabalho desenvolvido buscou investigar, em um eixo de ensino de português, a leitura na sala de aula com o uso do livro didático. O foco foram os estudantes do ensino fundamental, com cerca de seis anos de escolarização. Buscamos perceber a recepção do livro didático de português e o processo de construção da competência leitora. Dessa forma, o objeto de investigação foi em que medida os alunos do ensino fundamental conseguem ler e realizar sozinhos as atividades de compreensão de texto, ou em que medida eles precisam da mediação de outros.

O conceito de mediação proposto por Vygotsky (1991, [1984] 2007) foi significativo para o referencial teórico, bem como o de leitura como processo interativo de produção de sentido (SMITH, 1978, 1989; CAFIERO, 2005; COSCARELLI & CAFIERO, 2013; DELL’ ISOLA, 2001); o de linguagem como interação (BAKHTIN [1929] 2006; [1953] 1997; MARCUSCHI, 2006,2008; GERALDI, 1984, 1985; TRAVAGLIA, 1996; SOARES, 1998) e o de texto como evento discursivo (BEAUGRANDE, 1997).

A metodologia usada foi a qualitativa, quantitativa e a coleta de dados foi realizada em uma escola pública, no interior de Minas, com alunos de duas turmas do sexto ano do ensino fundamental no final de 2011 e de março a setembro de 2012. Um total de cinquenta estudantes participou da investigação. Foram observadas e filmadas algumas aulas de leitura, aplicada uma atividade de leitura do livro didático; além disso, foram entrevistadas as professoras e aos alunos aplicado um questionário. Os dados foram analisados à luz de teorias da Linguística e apontaram para alguns resultados pertinentes às hipóteses.

É possível dizer que os resultados e as discussões feitos nos capítulos anteriores ao mesmo tempo em que sugerem respostas aos questionamentos realizados ao longo desta pesquisa sugerem também outras questões. Uma delas refere-se à necessidade de mais investigações sobre a leitura no contexto escolar e a atuação do mediador, outra diz respeito ao ensino de estratégias de ensino e à diversificação de abordagens do texto e das atividades. Neste sentido, este capítulo apresenta considerações sobre as perspectivas teóricas, sobre as práticas que envolvem o movimento da sala de aula e sobre a pesquisa no que diz respeito às perguntas a serem esclarecidas em trabalhos posteriores.

O capítulo está organizado em duas seções. A primeira trata de teorias de leitura e ensino e suas perspectivas; a segunda, as práticas de sala de aula: mediações necessárias e novas indagações.

6.1 Teorias de leitura e ensino: perspectivas

Este trabalho permitiu identificar que os estudantes apresentam dificuldades na construção da compreensão do texto e das atividades durante a recepção do livro didático no eixo da leitura. Algumas dificuldades foram pontuais no que se refere à compreensão global e também ao responder questões sobre o texto que exigiam produção de inferências, correlação de informações ou ainda questões que apresentam uma estrutura diferente da interrogação direta.

Conhecer as teorias de leitura e de ensino pode facilitar a preparação das aulas e as opções metodológicas dos docentes. É evidente que realizar a mediação é fundamental para que os alunos construam com mais segurança e consigam avançar em seus estágios de desenvolvimento. A mediação pode ser realizada em sala de aula pelo professor, cuja tarefa é essencial durante as aulas de leitura; pode ocorrer também pelos pares, pois os alunos são mediadores entre si, a família no contexto extraescolar desempenha também este papel. É evidente ainda que aquilo que os estudantes conseguem fazer com a ajuda de outro demonstra mais sobre o seu desenvolvimento do que o que ele consegue fazer sozinho (VYGOTSKY, 1991, [1984]2007). A partir da teoria proposta pelo autor, fica claro o papel da mediação e da observação do processo de aprendizagem numa perspectiva sociointeracionista. Isso significa considerar o sujeito como um todo, com seus conhecimentos adquiridos ao longo da vida e que devem, portanto, ser valorizados e usados num ambiente de aprendizagem.

Um aspecto importante que se deve ressaltar, neste sentido, é que as vozes dos alunos devem ser percebidas. É preciso ouvir o que eles têm a dizer, o que sabem, o que pensam, o que

querem. O diálogo é essencial para que se consiga identificar o quanto sabem e não sabem. O aspecto dialógico (BAKHTIN, [1929]2006) deve ter garantido sua realização no espaço da aula de leitura. O ser humano é mediado na e pela linguagem. Durante o período de observação e filmagem de aulas, algo que chamou muito a atenção foi o fato de que os estudantes interagem entre si, à margem do que ocorre na aula e nas tentativas de interação do professor, muitas respostas e/ou assuntos pertinentes à discussão da sala (centro), ficam abafados ou inaudíveis e, portanto, pouco explorados. Um trabalho com esses discursos paralelos seria uma possível investigação, a exemplo do que faz Grigoletto (1997) sobre língua estrangeira e materna investigando a “Interação em aula de leitura: a atuação do aluno nas margens e no centro da construção da significação”.

Sobre as estratégias de ensino, numa aula de leitura, destaque deve ser dado às metacognitivas, ou seja, aquelas que os sujeitos têm consciência delas. Sabem dizer o que fazem, porque fazem, estão cientes das escolhas conforme postula Kleiman (2004). As dificuldades apresentadas pelos alunos, no decorrer desta pesquisa, evidenciam esta necessidade. A ausência de estratégias de ensino, durante o período de observação e filmagem de aulas, torna um ponto a ser questionado no processo de ensino aprendizagem. Os alunos não conseguem avançar em suas hipóteses, em suas habilidades porque estão limitados, muitas vezes, à decodificação. Precisam, portanto, ser ensinados a realizar outras operações que lhes permitam desenvolver suas capacidades na lida com o texto.

Sobre as teorias de leitura, as concepções que partem da compreensão de leitura como decodificação numa perspectiva estruturalista são reducionistas como apontadas por Silva (1999). O que se vê nas aulas de leitura confirma a definição desse autor de que ler, na sala de aula, é traduzir a escrita em fala; decodificar mensagens; dar respostas a sinais gráficos; seguir os passos da lição do livro didático; apreciar os clássicos devem ser melhor compreendidas para que não sejam priorizadas nas salas de aula. Por outro lado, a concepção de leitura como interação deve ocupar o espaço nas práticas educacionais e para isso devem ser entendidas com clareza pelos docentes.

Ainda no aspecto teórico, uma proposta interessante foi feita por Lopes-Rossi (2005), ao tratar da abordagem do texto na aula de leitura, a autora afirma que os modelos interativista e discursivo de leitura desenvolveram-se de forma independente, porém ambos oferecem subsídios importantes para o trabalho pedagógico. Ela parte da proposta de Moita-Lopes (1999, *apud* LOPES-ROSSI, 2005) de associar ambas as abordagens, uma vez que o processo

de leitura e o de formação de um leitor proficiente são complexos e não se esgotam em uma única teoria. Esse é um possível caminho, mais trabalhos que concebem essa associação de concepções teóricas sobre leitura devem ser realizados e seus resultados demonstrados.

6.2 Práticas de sala de aula: mediações necessárias e implicações

Durante muito tempo, na realização desta pesquisa, o conceito de mediação foi discutido sem se chegar a um consenso. O que é mediação? Essa pergunta ecoou por vários encontros e discussões de orientação. Também apareceu na qualificação. Não pretendemos aqui esgotar esse conceito. Os anseios de estudantes e professores são notórios quando se trata deste aspecto. A mediação vygotskyana prevê a inter-relação entre sujeitos em todos os níveis a fim de que aquele que não consegue independentemente realizar uma tarefa hoje, consiga fazê-la amanhã. E isso se concretiza porque o outro entra na sua história de construção e desenvolvimento do conhecimento.

Sobre isso, Vygotsky (2007, p.100) foi claro “...o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam”. É preciso haver convivência, troca de experiências, diálogo. E como o aprendizado possui uma natureza social, todo tipo de conhecimento e experiências dos interlocutores colocam-se a favor da construção do saber e, por isso mesmo, devem ser levados em conta no processo de ensino-aprendizagem. Sobre a mediação destaca-se o pensamento de Bolívar (2002, p. 5) que reafirma a posição de Vygotsky (1979):

A mediação é um construto psicológico central na teoria do construtivismo sociocultural de Vygotsky (1979). (...) Com o uso da construção de mediação destacou a importância da interação social, como a gênese do desenvolvimento psicológico e da aprendizagem da criança. Neste sentido, a mediação é entendida como um processo dinâmico de interações sociais e transações em sala de aula entre professor e aluno, onde o professor, guiado por uma intenção de transcendência, dirige e conduz o processo de aprendizagem dos alunos reflexiva e criticamente, a fim de fazer com que a construção de aprendizagens significativas, induzir compreensão consciente dos processos de aprendizagem em si e antecipar sua transferência para novas situações³² (BOLÍVAR, 2002, p.5) (Tradução nossa).

³² La mediación es un constructo psicológico central en la teoría del constructivismo sociocultural de Vygotsky (1979). (...) Con la utilización del constructo de la mediación se ha puesto de manifiesto la importancia de la interacción social como génesis del desarrollo psicológico y aprendizaje del niño. En este sentido, la mediación se entiende como un proceso dinámico de interacciones y transacciones sociales en el aula, entre el docente y el alumno, en el que el educador, guiado por una intención de trascendencia, orienta y conduce el proceso de aprendizaje del estudiante en forma reflexiva y crítica a fin de provocar en él la construcción de aprendizajes significativos, inducir la comprensión consciente de los procesos del aprendizaje mismo y anticipar su transferencia a nuevas situaciones.

Assim, o ser humano é mediado pela linguagem, no que se constitui a *mediação semiótica* e também pelas trocas de experiências uns com os outros, ou seja, a *mediação pedagógica*. As noções de mediação semiótica e pedagógica são complementares e interligadas. Ciente disso, observamos que nas mediações necessárias no espaço da sala de aula ambas devem ser contempladas, ou seja, as atividades e estratégias a serem usadas pelo professor devem proporcionar a troca de experiências entre sujeitos e o uso da linguagem neste processo.

Os dados da pesquisa enfatizam que a mediação deve ser contínua nas aulas. Ensinar leitura é uma tarefa cotidiana do professor e as trocas entre os alunos também precisam ser valorizadas. A hipótese do trabalho se confirma na medida em que muitas das atividades de leitura não foram feitas com sucesso quando os alunos trabalharam sozinhos, ou foram parcialmente assistidos. A partir dos objetivos propostos no trabalho, foi possível constatar que a mediação favorece significativamente a leitura, a compreensão do texto e a realização das atividades propostas em uma seção de leitura.

Quando não mediados (grupo A), os alunos conseguiram realizar com sucesso apenas duas questões das dez que haviam sido propostas na atividade aplicada. Essas questões, contudo, foram acertadas por todos os demais grupos. As mais erradas pelo grupo são as que mobilizaram habilidades como: demonstrar compreensão global do texto; relacionar informações; inferir informação implícita no texto e identificar exemplo no texto para justificar a resposta. A cópia foi comum neste grupo no registro de respostas.

Os alunos, que contaram com a mediação na leitura do texto (grupo B), obtiveram bom resultado em quatro questões que mobilizam as habilidades de identificar a informação e levantar hipóteses sobre essa informação; perceber a intenção do uso de determinado termo, recuperar o referente dele e inferir a generalização imposta pelo plural do termo; relacionar informações metalinguísticas a informações localizadas no texto e fazer inferência a partir da compreensão global do texto. Esse grupo obteve melhor resultado em questões cujo foco era o texto, ou seja, sua compreensão global, isso se deve à estratégia de mediação realizada. Uma constatação foi a de que os alunos, muitas vezes, fizeram cópias para registrar as respostas. O número de questões com acerto satisfatório foi menor que o próximo grupo (C), todavia, no percentual geral, esse grupo tem um índice superior. A compreensão global do texto favorece o registro de respostas mais independentes, ou seja, o estudante usa suas próprias palavras ao responder.

Os alunos que foram mediados apenas nas questões (grupo C), foram bem sucedidos em cinco questões que mobilizam as habilidades de identificar a informação e levantar hipóteses sobre essa informação; descrever, a partir da compreensão global do texto ou de parte do texto, características do personagem e inferir informação implícita no texto; fazer inferência; relacionar informações; perceber a intenção do uso de determinado termo, recuperar o referente dele e inferir a generalização imposta pelo plural do termo. Observa-se que este grupo obteve melhor resultado em questões cujo foco foram os enunciados, o que se deve em boa parte à mediação realizada. Esse grupo também apresentou cópias como respostas. Contudo, no desempenho geral, o grupo C ficou um pouco abaixo do grupo B.

Os alunos que contaram com a mediação tanto no texto quanto nas questões (grupo D) realizaram com sucesso nove das dez questões da atividade, as questões exigiram várias habilidades simples e complexas com focos diferenciados. A mediação realizada e/ou o ensino contribuiu para isso. A questão mais errada foi a que apresentou problema para todos os grupos e que tem um enunciado pouco claro, por não apresentar contextualização e parâmetros para resposta.

As mediações propostas na atividade de leitura deste trabalho foram apenas algumas das muitas possibilidades que se pode realizar com textos de forma a tornar a leitura mais atraente e funcional para os alunos. Os dados demonstraram que na medida em que as mediações ocorreram, o desempenho dos grupos foi notadamente aumentando. Ainda, as habilidades mais complexas foram demonstradas paulatinamente pelos grupos que contavam com mediação.

Outro aspecto que vale a pena ser ressaltado foram os problemas na formulação dos enunciados das questões: muitas questões eram ambíguas, outras vezes, vagas, ou seja, não delimitavam no enunciado exatamente o que deveria ser feito (ex.: questão 5). Além disso, maior parte das questões privilegiava a transcrição do texto, sempre havia referência a alguma parte do texto para comprovação e/ou justificativa da resposta. Pode-se dizer que isso confirma uma prática persistente na escola ao longo dos anos: a cópia. Assim, mesmo quando essa tarefa não era necessária, muitos alunos, especialmente dos grupos A, B e C, viam-se na obrigação de copiar, ao que parece, por entenderem que responder adequadamente é copiar. Ou seja, a visão de decodificação e de extração de sentido do texto ainda é muito presente na escola.

As sugestões de respostas do livro didático no manual do professor também foram problemáticas em muitos casos. Houve respostas reducionistas e pouco flexíveis. Algumas não eram suficientes para responder, a contento, a questão proposta (ex.: questões 2, 3). Observou-se ainda que não há, no manual do professor, nenhuma instrução para que outras respostas pudessem ser consideradas diferentemente das indicadas.

Diferentemente do senso comum, que diz que os estudantes não gostam do LDP, os dados evidenciam que eles gostam dos textos e os destacam entre as preferências. Dos exemplos de gêneros citados pelos estudantes, houve histórias em quadrinho, tirinhas, poemas e contos. Isso revela a preferência por alguns textos menos contínuos e de leitura mais rápida. Sobre o que eles julgam mais difícil, houve grande parte das repostas apontando os conhecimentos linguísticos, seguidos de compreender as questões sobre o texto.

Por outro lado, as docentes são unânimes em dizer que os alunos não gostam do LDP, não gostam de ler, apresentam dificuldade com a leitura de textos extensos, apresentam limitações com o léxico, o “vocabulário”. Suas falas denunciam que os alunos chegam ao sexto ano sem terem desenvolvido as competências necessárias para leitura e interpretação de texto indicadas para esta fase. Uma das docentes acredita que os alunos não entendem, por isso não devem gostar.

Diante do que foi exposto e observado ao longo do trabalho, é possível concluir que:

- Os estudantes são cerceados pelas formas e métodos impostos no dia a dia da escola, produtos, muitas vezes, de teorias sobre leitura e sobre as formas de ensinar.
- Os estudantes são limitados pelo não desenvolvimento de competências e/ou habilidades necessárias e diversificadas ao longo do processo de escolarização.
- A falta de mediação em aulas de leitura compromete significativamente a aquisição e desenvolvimento de competências necessárias ao processamento da leitura e a produção de sentido
- A mediação parcial, feita apenas com a leitura do texto, pode ajudar significativamente na construção da competência de compreensão global do texto, mas favorece pouco as habilidades necessárias ao cumprimento da tarefa de responder perguntas sobre o texto. O estudante fica, em muitos casos, limitado ao trabalho de cópia de partes do texto para isso.

- A mediação parcial, feita apenas com a explicação das questões, dos exercícios de interpretação de texto do LDP, favorece a compreensão dos enunciados e a produção de respostas que demandam localização de informações e transcrição de partes do texto; mas não garante a compreensão do texto, pois, muitas vezes, o estudante apenas copiará trechos do texto para responder.
- Tanto a não mediação quanto as mediações parciais acabam por contribuir para uma compreensão da leitura na perspectiva de decodificação e de ensino como transmissão de conhecimento.
- O “efeito cópia”, por parte dos alunos, demonstra a percepção de que eles compartilham, que responder é copiar, é transcrever partes do texto, isso implicaria dizer que para eles o sentido está pronto no texto.
- Por outro lado, a mediação, o ensino da leitura favorece a construção da competência leitora e marca a compreensão da perspectiva teórica da leitura como produção de sentido e do ensino como processo de construção de conhecimento.
- Os alunos não rejeitam o LDP, eles apresentam limitações de habilidades, que ainda estão em construção, ao lidar sozinhos com o material.
- A ausência de estratégias de ensino que desenvolvam estratégias de leitura contribui para as dificuldades e até mesmo para o desinteresse pelos textos e propostas presentes no LDP.
- Os alunos gostam dos textos, mas demonstram certa dificuldade em lidar com os mais extensos. O que é, em parte, produto de habilidades ainda não desenvolvidas e da falta de estratégias metodológicas mais eficazes, que tornem o processo mais interessante e dinâmico. Não basta, portanto, fazer leitura individual e silenciosa, ou, quando muito, leitura oral em que cada um lê um parágrafo. Essas estratégias não são suficientes para desenvolver a leitura fluente e com sentido.
- Os alunos queixam-se dos enunciados das atividades, que também precisam ser abordados de forma a permitir a construção de seus sentidos. Há, no entanto, aqueles que precisam ser melhor formulados, ou seja, é preciso deixar claros os parâmetros de correção e apresentar informações suficientes para a produção de resposta, isto é, serem contextualizados devidamente.

- A percepção que o professor tem sobre o livro didático interfere na sua forma de utilizá-lo em sala de aula. Ao acreditar que o aluno não gosta das aulas com o material, pouco se investe em diversificação de estratégias para usá-lo. A opção, em boa parte do tempo, é trazer materiais complementares retirados de outros livros e/ou de sites. Dessa forma, não se assume o LDP como parte integrante do projeto didático-pedagógico do docente. Outro aspecto a ser ressaltado é que para usar as propostas do LDP, às vezes, é preciso estar alinhado com as teorias recentes sobre linguagem, desprovido disso, o docente lança mão daquilo que domina e acredita estar ensinando, mediando adequadamente.

Por fim, em que medida os alunos precisam de mediação?

Entendemos que em todo o tempo a mediação é necessária, até que lhes seja possível ir das habilidades mais simples às mais complexas de forma independente e autônoma, até que sejam formados como leitores críticos. Até que sejam capazes de testar e validar ou não suas hipóteses, que sejam capazes de buscar alternativas diante de um problema, de construir conhecimento, de fazer inferências, de correlacionar informações, de produzir sentidos tantos quantos forem necessários e possíveis.

A leitura precisa, portanto, ser encarada como objeto de ensino em toda e qualquer fase ou faixa etária que o aluno se encontre enquanto estiver na escola até que ele consiga, por si, com sua competência leitora plena, buscar seus próprios caminhos e novas formas de aprender a ler o mundo, a ler a letra, a ler a palavra (FREIRE, 1988).

É necessário pensar em uma forma diferente de ensinar, conhecer melhor as necessidades dos estudantes, ouvir suas vozes, conhecendo também as teorias que subjazem aos materiais didáticos, às propostas de ensino e às práticas metodológicas, além do uso da criatividade peculiar e experiências inerentes à prática, construir uma realidade diferente da que se apresenta. É possível crer na possibilidade que os depoimentos dos estudantes não venham revelar dificuldades básicas que denunciam a fragilidade do processo de ensino-aprendizagem,

[...] o que é muito difícil no livro é que são muitos textos, mas só que a gente lendo, a gente aprende... O que eu gosto menos é que o livro de português tem muitas coisas e os textos, na maioria das vezes, são muito grandes e *hum...* as perguntas têm que ser “elaboradas” mais porque as perguntas, às vezes, *complica* muito no texto... e confunde muito as pessoas...” (Depoimento de GK, 14 anos, aluna do nono ano de uma escola pública em Itabira, MG)

Acreditamos que após a apresentação deste trabalho, é preciso dar continuidade à pesquisa e investigar outros resultados de leitura, de construção da competência leitora e de recepção do livro didático de português. Nesta busca contínua e interminável, trazemos conosco uma outra forma de dizer isso na voz do poeta maior:

A Palavra Mágica

Certa palavra dorme na sombra
de um livro raro.
Como desencantá-la?
É a senha da vida
a senha do mundo.
Vou procurá-la.

Vou procurá-la a vida inteira
no mundo todo.
Se tarda o encontro, se não a encontro,
não desanimo,
procuro sempre.

Procuro sempre, e minha procura
ficará sendo
minha palavra.

(Carlos Drummond de Andrade, in 'Alguma Poesia', 1930)

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Alguma Poesia**. Rio de Janeiro: Record, [1930]2002.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. Série Aula, v.1, São Paulo: Parábola Editorial, 2003.181p.
- ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- ANTUNES, Irandé. **Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.175p.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, [1952/1953]1997. 230p.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, [1929]2006. 193p.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Aula de Português: Discursos e Saberes Escolares**. São Paulo, Martins Fontes, 1997.162p.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes e COSTA VAL, Maria da Graça. **Livros de Alfabetização e de Português: os professores e suas escolhas**. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2004. 238p.
- BEAUGRANDE, R. de. **New Foundations for a Science of Text and discourse: Cognition, Communication, and the Freedom of Access to Knowledge and Society**. Norwood, Ablex, 1997. 670p.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. Textos: Seleção Variada e Atual. In: DIONÍSIO, Ângela; BEZERRA, Maria Auxiliadora(org.). **O livro didático de português**. Rio de Janeiro: Lucerna.p. 35-47. 2. ed. 2003. p.35-47.
- BOLÍVAR, C. R. **Mediación de Estrategias Metacognitivas en Tareas Divergentes Y Transferencia Recíproca**. *Investigación Y Postgrado*, v.17, n.2, p. 1-20, 2002.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.136p.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *et al.* **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 256p.
- BRÄKLING, Kátia Lomba. A gramática nos LDs de 5a a 8a séries: “Que rio é este elo qual corre o Ganges?” In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto G. (Org). **Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2003. p. 211-252.

BRASIL. Ministério da Educação. PCN. **Parâmetros curriculares nacionais. Língua Portuguesa**. Ensino fundamental. Brasília: MEC, 1997. 144p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2008: Língua Portuguesa** / Ministério da Educação. —Brasília: MEC, 2007. 152p.— (Anos Finais do Ensino Fundamental)

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2011: Língua Portuguesa** / Ministério da Educação. —Brasília: MEC, 2010. 152p. — (Anos Finais do Ensino Fundamental)

BRONCKART, J-P. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: EDUC, 1999. 353p.

BUNZEN,C & ROJO, R. O livro didático de língua portuguesa com gênero do discurso: autoria e estilo, In: COSTA VAL, M. da G.; MARCUSCHI, B. **Livros didáticos de língua portuguesa: Letramento e Cidadania**. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2005.

CAFIERO, Delaine. Letramento e leitura: formando leitores críticos. In: **Coleção Explorando o Ensino, v.19 Língua Portuguesa**. Coordenação, Egon de Oliveira Rangel e Roxane Helena Rodrigues Rojo . Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 200 p.

CAFIERO, Delaine. Boas Perguntas Mobilizam Capacidades de Leitura. In: **Revista Educação Guia da Alfabetização**, ed. especial, n.1, 2010b. Ed Segmento. ISSN: 1415-5486. p.28-43.

CAFIERO, Delaine. **A construção da continuidade temática por crianças e adultos: compreensão de descrições definidas e de anáforas associativas**. 2002. Tese (Doutorado em Linguística) Instituto de Estudos e Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2002.

CAFIERO, D. **Leitura como processo**. Caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFG, 2005.68p.

CEREJA, W.R. & MAGALHAES, T.C. **Português Linguagens**. 5ª série. São Paulo: Atual, 2006, p.49.

CHIZOTTI, Antonio. A Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: Evolução e Desafios. In: **Revista Portuguesa de Educação**, ano/vol 16/02, p. 221-236, Braga, Portugal, 2003.

COSCARELLI, C. V. **Leitura em ambiente Multimídia e a Produção de Inferências**. Tese (Doutorado em Linguística) Faculdade de Letras, UFG, Belo Horizonte, 1999.

COSCARELLI, C. V. Entendendo a leitura. **Revista de Estudos da Linguagem**. Belo Horizonte: UFG. v. 10, n. 1, p.7-27, jan./jun. 2002.

COSCARELLI, Carla V. e CAFIERO, Delaine. Ler e ensinar a ler. In: COSCARELLI, Carla V. **Leituras sobre a leitura: passos e espaços na sala de aula**. Col. A leitura em todas as áreas do conhecimento, v.1 Belo Horizonte: Vereda, 2013. 192p. p.8-35.

COSTA, C. L.; MARCHETTI, G.; SOARES, J.B. **Para Viver Juntos: Português**, 6ºano: ensino fundamental-1. ed.rev. São Paulo: Edições SM, 2009. 304p.

COSTA VAL, M. Graça. Texto, textualidade e textualização. In: CECCANTINI, J.L. Tápias; PEREIRA, Rony F.; ZANCHETTA JR., Juvenal. **Pedagogia Cidadã: cadernos de formação: Língua Portuguesa**. v. 1. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004. p. 113-128.

CRUZ, R.M. **Enunciados de provas em língua portuguesa: um foco nas respostas e nas estratégias de leitura dos alunos**.2012.189f. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte: 2012.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Leitura: inferência e contexto sociocultural**. Belo Horizonte: Formato editorial, 2001. 248p.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Aula de Português: Parâmetros e perspectivas**. Col. Proleitura; v.6. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2013. 156p.

DIAFÉRIA, C. & PINTO, M. **Construindo Consciências: Português**, 6ª série, 1.ed. São Paulo: Scipione, 2007, p. 82

DIEB, Messias. A leitura na sala de aula. In: COSCARELLI, Carla V. **Leituras sobre a leitura: passos e espaços na sala de aula**. Col. A leitura em todas as áreas do conhecimento, v.1 Belo Horizonte: Vereda, 2013. 192p. p.36-59.

DOLZ, Joaquim. SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros orais e escritos na escola./ Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. 320p.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 1988. 80p.

GERALDI, J.W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula; leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984. p. 41-49.

GERALDI, J.W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **O ensino de língua portuguesa**. São Paulo: SE/CENP,1985. (Língua Portuguesa I)

GERALDI, J.W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras, 1996. 152p.

GUIMARÃES, Eloísa H.R. **O processo de produção escrita em livros didáticos de Língua Portuguesa: do planejamento à revisão**. 2009. 1798f. Tese (Doutorado em Linguística), Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, UFMG, Belo Horizonte, 2009.

GUIMARÃES, A. M. M. ; KERSCH, D. F. . A caminho da construção de projetos didáticos de gênero. In: GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F.. (Org.). **Caminhos da construção : projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa**. Campinas: Mercado de Letras, 2012, v. 1, p. 21-44.

GRIGOLETTO, Marisa. **Interação em aula de leitura: a atuação do aluno nas margens e no centro da construção da significação.** In: Trabalho de linguística aplicada. Campinas (29), Jan-Jun, 1997. p. 85-96. Disponível em <<<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/tla/article/view/2036/1591>>>, acesso em 06/05/2014.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.** PNAD 2011. Rio de Janeiro, 21/09/2012. Disponível em <<<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000010135709212012572220530659.pdf>>> acesso em 09/12/2013.

KATO, M. **O Aprendizado da leitura.** São Paulo, Martins Fontes, 1986. 152p.

KLEIMAN, Ângela. **Letramento e suas implicações para o Ensino de Língua Materna.** Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura.** 5.ed. Campinas: Pontes, 1997.82p.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura.** 10.ed. Campinas: Pontes, 2004.102p.

KLEIMAN, Ângela. **As abordagens da leitura.** SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, 2004.

KLEIMAN, Ângela. Processo identitários na formação profissional. O professor como agente de letramento. In: BOCH, Françoise; CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. **Ensino de Língua: Representação e Letramento**, col. Idéias Sobre Linguagem - vol. 18 Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.p.75-91.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2003.168p.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e Compreender: os sentidos do texto.**2.ed. São Paulo: Contexto, 2006. 216p.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996. Disponível em <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1033/935>, acesso em 05/04/2011.

LOIZOS, P. Vídeo, filme e fotografias como documento de pesquisa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis: Vozes, 2004. 516p. p.137-155.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. A formação do leitor proficiente e crítico a partir de características específicas dos gêneros discursivos. v.14, 2005. Revista Intercâmbio, ISSN 1806-275x. Disponível em <<http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/viewFile/3945/2595>>, acesso 05/06/2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.99p.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: Ângela Dionísio & Maria Auxiliadora Bezerra. (org.) **O livro didático de português**. Rio de Janeiro: Lucerna.p. 48-61. 2. ed. [2001]2003. p.48-61.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Fenômenos da linguagem: reflexões semânticas e discursivas**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. 168p.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 296p.

MENDONÇA, M. R. S. . Mapas Conceituais e Compreensão de texto. In: DIONISIO, A. P.; HOFFNAGEL, J.; BARROS, A.S.M. (Org.). **Um linguísta: Orientações diversas**. 1ª ed. Recife, PE: Editora Universitária da UFPE, 2009, v. 1, p. 267-282.

MENEGASSI, R. J. P. Avaliação de leitura. In: **Leitura e ensino**. Maringá: Eduem, 2005. p.15-40.

MENEGASSI, R.J. Avaliação de leitura: Construção e ordenação de perguntas In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL,17., 2009, Campinas. Anais do 17º COLE, Campinas, SP,: ALB, 2009. Disponível em: <http://www.alb.com.br/portal.html>. Acesso em: 18 fev. 2014. ISSN: 2175-0939

MORETTO, V. P. **Prova um momento privilegiado de estudo não um acerto de contas**. 9. edição. Rio de Janeiro: Lamparina, [2001] 2010.192p.

NEVES, José Luis. Pesquisa Qualitativa: Características, Usos e Possibilidades. In: **Caderno de Pesquisas em Administração**, v.1, n.3, São Paulo, 1996.p.1-5.

NICOLA, J. & INFANTE, U. **Português: Palavras e ideias**, 7ªsérie. 6.ed. São Paulo: Scipione, 1991, p. 71, 72.

OECD. **Manual for the PISA database**. OECD, 2001.

OECD & UNESCO. **Programme for International Student Assessment**. OECD & UNESCO, 2001.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem e análise lingüística: diagnóstico para propostas de intervenção. In: ABRAHÃO, M. H. V.; GIL, G.; RAUBER, A. S. (Org.). **CONGRESSO LATINO-AMERICANO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS.**, 1., 2006, Florianópolis. Anais. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2007. p. 824-836.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. 184p.

RANGEL, Egon. Livro Didático de Língua Portuguesa: O Retorno do Recalcado. In: DIONÍSIO, Ângela; BEZERRA, Maria Auxiliadora(org.). **O livro didático de português**. Rio de Janeiro: Lucerna. p. 13-20. 2. ed. 2003.

RANGEL, Egon. Material adequado, escolha qualificada, uso crítico . In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena. **Práticas de Leitura e Escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p.103-107.

ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto G. (orgs). **Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2003.320p.

ROJO, Roxane. O perfil do livro didático de língua portuguesa para o ensino fundamental (5a a 8a séries). In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto G. (orgs). **Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2003. p.69-99.

ROJO, Roxane. Livros em sala de aula: modos de usar. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena. **Práticas de Leitura e Escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p.96-101.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **Concepções de leitura e suas consequências no ensino**. In: PERSPECTIVA. Florianópolis, v.17, n. 31, p. 11 - 19, jan./jun. 1999.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **A leitura no contexto escolar**. In: Série Idéias n.5. São Paulo: FDE, 1988. p: 63-70. Disponível em <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_05_p063-070_c.pdf>> Acesso em 23/04/2014.

SMITH, F. **Understanding reading**, New York: Holt, Rinehart and Winston, 1978.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura. Uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. 423p.

SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS, N.B.(Org.). **Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino**. São Paulo: Educ, 1998.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling, 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. 194p.

SOUZA, Cláudia M. **O que provam as provas: habilidades de leitura em avaliações sistêmicas X habilidades de leitura em livro didático**.2005. 145f. Dissertação (Mestrado em Linguística), Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, UFMG, Belo Horizonte, 2005.

TRAVAGLIA, L. C. As presenças do texto em sala de aula. In: **II Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa - SIELP**, 2012, Uberlândia. Anais do SIELP. Uberlândia: EDUFU, 2012. v. 2. p. 1-21.

TRAVAGLIA, L. C. Concepções de linguagem. In: TRAVAGLIA, L.C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1996. 248p.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 7.ed. 2007[1984]. 224p.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 3. ed.1991. 135p.

WOOD, D.; BRUNER, J.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. **Journal of Child Psychology**, v.17, p. 89-100, 1976.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de consentimento livre esclarecido para os pais e alunos



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)
(Destinado aos Pais e aos Alunos)

Caro pai ou responsável

O(a) seu(sua) filho(a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “O PROCESSO DE RECEPÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS E A CONSTRUÇÃO DA COMPETÊNCIA LEITORA POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL”, sob a responsabilidade da professora Cláudia Mara de Souza, aluna do programa de pós-graduação da Faculdade de Letras da UFMG, curso Doutorado em Estudos Linguísticos. O objetivo da pesquisa é verificar até que ponto os alunos do Ensino Fundamental compreendem sozinhos as atividades de leitura e interpretação no livro didático de português e até que ponto eles precisam de mediação do professor. Para isso, observarei algumas aulas de leitura, gravarei outras, recolherei algumas atividades realizadas em sala de aula para análise e entrevistarei os alunos. A intenção é contribuir para que seu filho e os colegas consigam compreender melhor as atividades propostas no livro didático de português.

Seu filho não é obrigado a participar da pesquisa. As respostas às atividades e entrevista não se relacionam à avaliação da disciplina de Português. Dessa forma, a participação é voluntária e não tem vínculo com as notas da escola. Serão utilizados dados fornecidos espontaneamente nas entrevistas e nas atividades de leitura.

Seu filho é livre também para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento que quiser, sem nenhum prejuízo.

Asseguro, ainda que, ao divulgar algum dado da pesquisa, o nome dos participantes não será utilizado, garantindo, portanto, o sigilo e a preservação da identidade dos alunos.

Caso surja qualquer dúvida ou problema, você poderá entrar em contato conosco, pesquisadoras responsáveis pela pesquisa: Doutoranda: Cláudia Mara de Souza; Telefone: 3831-6892, e-mail: smclaudia@hotmail.com. Orientadora: Delaine Cafiero Bicalho; Telefone: (31)3441-6045 e e-mail: delainecafierobicalho@yahoo.com.br; ou solicitar informações sobre a pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP): Av. Antonio Carlos, 6627- Unidade Administrativa II- 2º andar- sala 2005 Telefax: (031) 3409-4592 E-mail: coep@prpq.ufmg.br

Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido, solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo.

Eu, _____, confirmo estar esclarecido sobre a pesquisa e concordo que meu filho(a) _____ da Turma 601 dela participe.

Assinatura do Responsável: _____

RG: _____ Data: ____/____/2011

Assinatura do Aluno participante: _____

 Delaine Cafiero Bicalho
 Orientadora de Pesquisa FALE/UFMG

 Cláudia Mara de Souza
 Pesquisadora Responsável
 Orientanda da FALE/UFMG

APÊNDICE B - Termo de consentimento livre esclarecido do professor



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)
(Destinado à Professora Regente)

Cara professora

Queremos convidá-la a participar da pesquisa intitulada “O PROCESSO DE RECEPÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS E A CONSTRUÇÃO DA COMPETÊNCIA LEITORA POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL”. Esta pesquisa é orientada pela professora Delaine Cafiero Bicalho, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, e executada pela doutoranda em Estudos Linguísticos pela FALE/UFMG: Cláudia Mara de Souza. O objetivo é verificar até que ponto os alunos do Ensino Fundamental compreendem sozinhos as atividades de leitura e interpretação no livro didático de português e até que ponto eles precisam de mediação do professor.

O trabalho é relevante por tentar entender como o processo de recepção do livro ocorre e de que maneira se dá a construção da competência leitora por alunos do ensino fundamental, dentro do ambiente escolar, em situação de aula. Pretendemos analisar as respostas às atividades de leitura do livro, a interação aluno/professor em aula de leitura para apontar quais as habilidades os alunos demonstram possuir e quais estão em construção necessitando da intervenção do professor.

Nesse sentido, gostaríamos de contar com a colaboração e permissão de V.S.^a para fazermos a coleta de dados a partir do mês de Novembro de 2011, com previsão de término em Abril de 2012 em uma de suas turmas. A partir de sua permissão, faremos observações de aulas, gravações em vídeo de aulas de leitura, entrevista com V.S.^a e com seus alunos do sexto ano, bem como a aplicação de uma atividade de leitura para sua turma participante. Tais atividades serão feitas no espaço da escola. As entrevistas e filmagens depois de transcritas serão guardadas e arquivadas em código a fim de garantir o sigilo da identidade dos informantes. Além disso, informamos que V.S.^a poderá a qualquer momento se recusar a participar, caso não sinta o desejo de fornecer as informações solicitadas nos procedimentos adotados.

Caso surja qualquer dúvida ou problema, V. S.^a poderá entrar em contato conosco, pesquisadoras responsáveis pela pesquisa: Doutoranda: Cláudia Mara de Souza; Telefone: 3831-6892, e-mail: smclaudia@hotmail.com. Orientadora: Delaine Cafiero Bicalho; Telefone: (31)3441-6045 e e-mail: delainecafierobicalho@yahoo.com.br; ou solicitar informações sobre a pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP): Av. Antonio Carlos, 6627- Unidade Administrativa II- 2º andar- sala 2005 Telefax: (031) 3409-4592 E-mail: coep@prpq.ufmg.br

Assim, se V.S.^a se sentir suficientemente esclarecida, solicitamos a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo.

Eu, _____ RG: _____

confirmando estar esclarecida sobre a pesquisa, sobre os procedimentos utilizados, do sigilo das informações, e que posso a qualquer momento retirar meu consentimento, declaro ainda ter recebido um cópia do presente termo. Sendo assim, concordo em participar como informante da pesquisa e autorizo a realização dos procedimentos descritos.

Itabira, _____ de _____ de 2011.

Assinatura da professora regente

Delaine Cafiero Bicalho
Orientadora de Pesquisa FALE/UFMG

Cláudia Mara de Souza
Pesquisadora Responsável - Orientanda da
FALE/UFMG

APÊNDICE C - Questionário aplicado aos alunos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
 POSLIN – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDO LINGÜÍSTICOS
 Pesquisadora: Cláudia Mara de Souza

Entrevista com os alunos

Nome: _____ Idade: ___ Ano: ___ Turma: ___ Data: __/__/2012

1. Em geral, o que você acha difícil nas atividades de seu livro de Português? Marque abaixo e coloque em ordem o que você considerar o mais difícil (1º, 2º, 3º...).

- () Entender a leitura, os textos
 () Entender as questões sobre os textos
 () O tamanho dos textos
 () Produção de texto
 () Reflexão linguística
 () Atividades sobre reflexão linguística

Observações:

2. Quem ajuda você a fazer as atividades quando você estuda em casa e tem dificuldade?

- () Pais ou responsáveis
 () Irmão(ã)
 () Tio (a)
 () Avós
 () Vizinho(a)
 () Professor(a) particular
 () Outros: _____

Observações:

3. De que você gosta no livro didático de Português?

- () Todos os textos
 () Alguns textos, como por exemplo _____
 () Produção de texto
 () Fazer os exercícios sobre os textos
 () Fazer os exercícios sobre reflexão linguística
 () Outros: _____

4. De que não gosta no livro didático de Português?

- () As perguntas
 () Os textos grandes
 () A produção de texto
 () As matérias da reflexão linguística
 () Outros: _____

5. Dê exemplo de uma atividade do livro didático que você já fez e achou difícil. Anote o número da página e da questão e tente explicar por que foi difícil.

APÊNDICE D - Transcrição da entrevista com a professora Ana

E- Entrevistadora

P – Professora

1. E: Bom dia, Ana. Obrigada pela sua colaboração.
2. P: Bom dia.
3. E: Eu gostaria que você falasse de você primeiro, que se apresentasse... que me
4. dissesse também quanto tempo de experiência.
5. P: Meu nome é Ana, eu tenho 30 anos e tem mais ou menos quatro anos que eu
6. leciono só com Português.
7. E: Que ótimo... éee... na sua prática diária como você utiliza o livro didático de
8. Português?
9. P: O livro didático eu utilizo sempre com auxílio de algum outro material porque na
10. maioria das vezes, ele não oferece suporte suficiente que possa... é... esclarecer as 11.dúvidas dos
11. alunos e que possa oferecer conheci... é aquele tipo de conhecimento que a
12. gente busca é... fornecer para os alunos. Não é tudo que você encontra no livro didático,
13. então alguma coisa você tem que complementar.
14. E: E aí no caso, essa complementação você faz com que espécie assim, com que tipo
15. de material? Onde você busca esses materiais complementares?
16. P: Geralmente são é... em alguns outros livros porque assim, eu não gosto se seguir o livro
17. didático todo do ano e tem alguns outros livros que tem algumas atividades mais
18. interessantes, então eu tiro Xerox e passo em forma de apostila para os alunos ou então,
19. às vezes, alguma avaliação que eu acho interessante, alguma... algum outro texto que eu
20. acho interessante, eu trago para a gente discutir na sala de aula.
21. E: E você lembra assim, no momento de qual assim... outro autor, de qual outro livro
22. você tem feito com frequência essa complementação? Tem algum livro que você gosta
23. realmente assim de outro que não seja este que eles usam?
24. P: Tem um e eu não lembro o nome dele, que ele deveria ter sido escolhido o ano passado,
25. mas ele não foi. Então eu gosto bastante das atividades dele, só que eu não me recordo
26. dele agora.
27. E: Ah... então depois eu pego com você...
28. E: É ... No geral, no dia a dia, quais são as dificuldades que você observa que os alunos
29. encontram para resolver as atividades do livro? Quais seriam assim ao mesmo tempo
30. também perguntando, em quais conteúdos, é leitura, conhecimentos linguísticos, ou
31. produção de texto, que você observa que a dificuldade acontece com mais
32. frequência?

33. P: Oh... Na leitura dos textos, os alunos reclamam bastante porque os textos são muito
34. grandes, geralmente são grandes. E nas questões também eles têm bastante dificuldade,
35. tanto é que o tempo inteiro eu tenho que ficar ajudando o tempo todo, porque eles não
36. conseguem entender o enunciado das questões. E às vezes, assim, só de você chegar e
37. explicar o significado de uma palavra, eles já conseguem resolver. É, às vezes, é questão
38. pouca!, é só o jeito de formular a questão que dificulta o entendimento deles...

39. E: E nos demais conteúdos, de produção de textos e conhecimentos linguísticos, você
40. observa que eles também demonstram dificuldades?

41. P: De conhecimento linguístico eu até acho que nem tanto, apesar de que eu acho que é,
42. em questão de... é naquela parte em que eles vêm explicando a matéria que vem trazendo
43. conceito, explicação do quê que eles estão tratando deixa a desejar um pouquinho então
44. por isso você tem que buscar complementação fora, mas na questão dos exercícios eles
45. não têm muita dificuldade com relação ao conhecimento gramático não. Mas em relação à
46. produção de texto, deste livro principalmente, eles têm uma dificuldade enorme porque o
47. tempo inteiro, o texto, o livro primeiro pede que os alunos é...façam tipo um planejamento
48. do texto, e eles não conseguem entender isso. Então muitas vezes eles chegam com o
49. texto pronto só com o planejamento, eles não conseguem entender que eles têm que fazer
50. o planejamento primeiro para depois fazer a produção de texto. Eles têm dificuldade nisso.

51. E: Então as maiores dificuldades são nas interpretações de texto e na produção?

52. P: Sim, e na produção

53. E: Ok. E aí nesse caso, como que normalmente você realiza a mediação, a intervenção
54. para que eles consigam há... aprender e resolver as atividades?

55. P: Na maioria das vezes é: eu utilizo outros materiais né: que possam suprir essa
56. deficiência do livro didático e ajudando também, às vezes eu coloco trabalho em grupo,
57. às vezes é: eu coloco um aluno que tem uma facilidade maior junto com um aluno que tem
58. dificuldade, né, na hora de fazer a atividade ,no mais, é isso mesmo.

59. E: Pelas suas explicações e pela sua exposição...

60. P: Também. Hãhã.

61. E: E qual é assim a percepção que você acha que eles têm do livro? Os meninos?

62. P: Olha eu acho que eles não gostam muito não.

63. E: E aí você atribuiria esse “não gostam” a quê?

64. P: Eu acho que é justamente por causa dessa dificuldade que eles têm em lidar com o
65. livro. Pede... Na hora que começa a unidade, que vai fazer a leitura de um gênero, por
66. exemplo, o gênero é grande, o texto é muito grande, então eles ficam desanimados e ler,
67. aí na hora que vai fazer as atividades, eles não conseguem fazer as atividades sozinhos.
68. Então o tempo inteiro tem que ficar pedindo ajuda. Quando pede para fazer a atividade
69. em casa, a maioria vem com a atividade errada. Fazem só por fazer mesmo...

70. E: E aí você acha que é por que eles não entendem realmente ou por que eles têm um:
71. desânimo, vamos falar assim, uma certa preguiça para fazer?
72. P: Eu acho, pesa as duas coisas, mas em alguns casos assim, que são alunos mais
73. dedicados, você vê que não entendeu mesmo.
74. E: Agora em relação à turma, 601, quê que você... qual que é a leitura que você faz dessa
75. turma? Qual que é a percepção, a imagem que você tem desses meninos num todo?
76. P: A turma é... é uma turma de alunos assim é : que tudo o que você desenvolve com eles,
77. propõe para eles, eles desenvolvem, né. É uma turma que tem um nível de...de
78. proficiência mais alto mais alto que as demais... e assim falante por ser uma turma cheia,
79. mas acontece que é uma turma assim que tem as melhores notas, é uma turma de alunos
80. que demonstram mais interesse, que tem mais preocupação, que questionam mais... então
81. é mais ou menos isso.
83. E: E quais os aspectos... esses seriam a maior parte de aspectos positivos e os aspectos
84. negativos dessa turma, além dessa questão de serem falantes, se você tivesse que apontar
85. mais uns dois ou três aspectos negativos, o que você diria deles?
86. P: Eu diria a indisciplina de alguns alunos que atrapalham o restante da turma.
87. E: Ok. Ana, obrigada.
88. P: De nada.

APÊNDICE E - Transcrição da entrevista com a professora Rosa

E: entrevistadora

P: professora

1.E:Eu gostaria que você se apresentasse e falasse um pouco da sua experiência como 2.professora.

4. P:: Tá meu nome é Rosa: eu trabalho já há doze anos com língua portuguesa...

5.gosto muito de trabalhar com::: isso e assim::: a experiência é boa porque eu trabalhei 6.muito tempo com o Ensino Médio e há pouco tempo que eu trabalho mais com o 7.Fundamental...é::

8.E: E você acha melhor o Fundamental ou o Médio?

9. P: ...acho melhor o Médio porque os meninos têm mais maturidade para entender:::

10...é são mais maduros

11.E: Então:::Como::: Você usa com frequência ou não e como você utiliza o livro didático 12.de português nas suas aulas?

13.P: Utili:::zo com frequência até porque ::: a cobrança né?::: já que... eles... o livro é 14.ganhado, eles ganham os livros a gente tem... deve usar, utilizar o livro, e::: mas uso 15.muitas outras atividades também.

16.E: Complementares?

17.P: complementares.

18.E: E normalmente como você usa? Você aproveita todas... todas as questões, por 19.exemplo, de uma unidade?

20.P: ... não.

21.E:... faz uma seleção:::?

22.P: ... às vezes eu seleciono porque tem::: tem unidade que as...as atividades sobre o 23texto, por exemplo, são muito extensas e fica muito cansativo, muito repetitivas, então 24.eu corto algumas:::

25.E: Corta?

26.P: Corto.

27.E: E sobre os outros conteúdos que estão na unidade também, você faz alguma 28.seleção... sobre a parte de produção de texto, conhecimentos linguísticos?

29.E: Faço. Produção de texto, nem sempre eu utilizo, até porque a gente tem o projeto 30.de... que a gente tem aqui na escola de escrever ... de ler e escrever então nem sempre a 31.gente utiliza a produção de texto do livro dos meninos.

32.E: E normalmente quais dificuldades que você observa que os alunos encontram para 34.resolver as questões do livro?

35.P: Oh geralmente na interpretação de texto, os enunciados. Eles não conseguem 36.entender os enunciados do texto né, são muito complexos para eles, complexos para 37.eles entenderem, então eu vejo que a maioria às vezes nem tem tanta dificuldade. No 38entendimento do texto, às vezes tem,

porque os textos são muito extensos, então assim 39.mas a gente faz a leitura e retoma a:: os textos para eles lembrarem, mas mesmo assim 40.eles têm muita dificuldade por causa dos enunciados. Os enunciados são muito 41.complexos, eu acho.

42.E: Então você acha que é mais uma questão de vocabulário?

43.P: Eu acho que sim. É.

44.E: E em relação aos textos, você acha que a dimensão também? O tamanho?

45.P: É a dimensão. Eu acho que são muitos extensos. Hoje a gente está trabalhando até *ni* 46.prova, as provas externas, são mais os textos menores então é fácil para eles . E esses 47.textos são mui::to grandes.Então eles já não gostam de ler... o problema é que eles não 48.gostam de ler e::: aí quando eles pegam um texto muito grande::: aí que eles não se 49.esforçam nem um pouquinho para entender o texto e para fazer as atividades...

50.E: E se pedir para reler então?

51.P: Nossa Senhora!!! Aí é briga na certa!!! (risos)

52.E: Teve um menino que falou isso comigo, que se pedisse para reler um texto muito 53.grande, ele não gostava de voltar...

54.P: é eles não gostam de voltar

55.E: E normalmente como você realiza a mediação, assim, na sala?Ãh... A sua 56.intervenção como ela se dá naturalmente?

57.P: Ah geralmente eu passo de carteira em carteira tirando as dúvidas deles, ou, retomo 58.alguma coisa que eu vejo que eles tiveram maior dificuldade, eu retomo para classe 59.toda, se a dificuldade for de todos, se a dificuldade for de todos mas geralmente mais 60.é::: indo de:::[pausa] carteira em carteira e::: atendendo à medida do possível a 61dificuldade de cada um e individualmente...

62.E: E quando tem uma dificuldade que é coletiva,aí você já faz uma exposição...

67.P:... é já faço uma exposição da dificuldade...

68.E: E no dia a dia, você acha que os meninos gostam ou não do livro?

69.P: Eu acho que nãoé questão nem desse livro, eu acho que eles não gostam de livro 70.nenhum (risos) porque ultimamente eu acho que o problema desses meninos é que eles 71.não gostam de ler, eles não gostam de escrever. Produção de texto é uma tristeza, eles 72.não gostam de escrever de jeito nenhum, então é::: eu não acho que é nem por causa do 73.livro, porque qualquer livro eu acho que se adotar, eles não vão gostar.

74.E: E... ah... você acha que é uma dificuldade em termos de::: falta de base, ou 75.desinteresse, ou a que você atribuiria assim ...essa questão?

76.P: Eu acho que o desinteresse é gerado por falta de base. Eles estão vindo muito 78.despreparados, então quando chegam, eles não tem interesse por nada, porque eles não 79.tem um conhecimento anterior, um conhecimento prévio, então eles passam a não ter 80.interesse...

81.E: esse livro específico, que é adotado aqui na escola, você chegou a participar da 82.escolha?

83.P: Participei. Participei.

84.E: E você acha que ele é um livro bom?

85.P: Eu acho que é. Todo livro quando a gente tá fazendo a escolha a gente vê né(risos) as 86.falhas de alguns. Esse aí a gente achou bom é::: porque ele abordava vários gêneros, é::: 87.várias atividades diferentes, produção de texto, mas aí quando vai para sala de aula eu 88.acho até porque a gente fica, passa um, dois, três anos com o mesmo livro aí já fica 89.cansativo, até pra gente que é professor né?...mas quando nós escolhemos, nós achamos 90.os textos interessantes::: as atividades dele também interessantes::: por isso até que::: a 91.equipe: escolheu este livro.

92.E: E quando você trabalha com::: as atividades complementares, normalmente, você::: 93.busca onde essas atividades?

94.P: Eu busco em outros livros, eu busco na internet. A maioria internet porque eu acho 95.que::: o leque tá maior, né? Tem várias formas diferentes...

96.E: Geralmente essas atividades, elas são atividades que tratam de qual eixo, por 97.exemplo? Leitura, gramática...?

98.P: Mais gramática, porque a gramática desse livro, ela é bem assim... é ortografia e 99.gramática porque nesse livro ela vem bem, é::: como que eu falo?: é::: Não vem muito 100.bem explicado para os meninos. Eles têm dificuldade de entender, então sempre eu 101.trago a parte da gramática, sempre eu complemento e da ortografia também.

102. E: Então ótimo. Obrigada.

APÊNDICE F - Quadros das respostas dos alunos à atividade de leitura

Atividade de leitura – turma 601 em 2011 e turma 601 em 2012

Questão 1: Os dois parágrafos iniciais da história trazem elementos característicos de um conto de aventuras. Que informações do texto comprovam essa afirmação?

Resposta do LD: “O cenário com navios e piratas.”

Grupo/sujeito	Respostas registradas	Observações
A1	Comandavam seus navios Sem rumo e Sem piedade, desviou-se da rota programada e nas costas do maranhão	Incorreta – não cita os dois elementos explícitos o cenário com navios e piratas
A2	<i>Abusca sasiaveem</i> por <i>aguma</i> coisa.	Incorreta. Não identifica os elementos apontados como resposta no Manual do Professor.
A3	É o <i>titolo</i> do texto que informa essa afirmação.	Incorreta. Não identifica os elementos apontados como resposta no Manual do Professor.
A4	“Voltando das ilhas do Caribe” e “veio dar nas costas do maranhão”	Incorreta. Não identifica os elementos apontados como resposta no Manual do Professor.
A5	pelo titulo, piratas sem piedade	Incorreta. Identifica apenas os personagens que compõem o conto.
A6	Eu <i>entender</i> que os piratas <i>voutarão</i> para ilha do <i>caripe</i> .	Incorreta. Não identifica os elementos apontados como resposta no Manual do Professor.
A7	Forte tempestade, mastros partidos, etc,	Incorreta. Cópia aleatoriamente uma parte do texto.
A8	Voltando das ilhas do Caribe, o pirata francês Jean-Thomas Dulaïen comandava seus dois navios, que se chamavam Sem rumo e Sem piedade. Na altura da linha do <i>equador</i> desviou-se rapidamente da rota programada e veio dar nas costas do maranhão.	Cópia. Identifica os elementos que o manual do professor sugere como resposta, mas faz cópia literal do texto. Foi feita cópia literal dos dois parágrafos indicados na questão.
A9	A <i>caracteristica</i> é que fala sobre os dois navios sem rumo e sem piedade e do pirata Francês <i>Jeam-Thomas Dulaïen</i> .	Correta - pois cita dois elementos: navios(parte de cenário) e piratas (personagem)
A10	Ao falar dos piratas em viagem.	Parcialmente correta – cita apenas personagem
A11	<i>do</i> pirata	Parcialmente correta – cita apenas personagem
A12	Voltando das do Caribe o pirata Francês Jeam-Thomas Dulaïen comandava seus dois navios que se chamavam Sem rumo e Sem piedade. Nas <i>altura</i> da linha do Equador.	Cópia literal de um trecho adequado
A13	A característica é que fala sobre os dois navios Sem rumo e Sem <i>piedadade</i> com o capitão francês Jean-Thomas Dulaïen.	Parcialmente correta – cita o cenário e o nome de um personagem sem identificá-lo como pirata

B14	Comprovam que a aventura de um pirata navegando.	Parcialmente correta. Identifica um dos elementos oferecidos como resposta: personagens.
B15	Voltando das ilhas do Caribe, desviou-se rapidamente.	Incorreta. Não identifica os elementos apontados como resposta no Manual do Professor.
B16	Quando fala que eles estavam voltando da ilhas do Caribe com os navios sem rumo e sem piedade.	Incorreta. Não identifica os elementos apontados como resposta no Manual do Professor
B17	Voltando a ilha do Caribe. Na altura do linha do Equador <i>desviouse</i> da rota programada.	Incorreta. Não identifica os elementos apontados como resposta no Manual do Professor
B18	-----	Não respondeu
B119	Confirmaram que e um conto de aventuras por ter piratas, barcos e tesouros.	Correta. Identifica os elementos citados pelo manual do professor como resposta.
B20	Voltando das ilhas do Caribe, o pirata francês Jean-Thomas Dulaien comandava seus dois navios, que se <i>chavam</i> Sem rumo e sem piedade.	Cópia – cita o cenário e personagem
B21	Voltando das ilhas do caribe, o pirata frances Jean-tomas dulaien.	Cópia– cita o local (parte do cenário) e personagem, não faz referência a navios
B22	Voltando da ilha do Caribe, o pirata francês Jean-Thomas Dulaien <i>comadava</i> seus dois navios, que se chamavam Sem rumo e Sem piedade.	Cópia - cita cenário e personagem
B23	Voltando das ilhas do caribe e o pirata <i>comantava</i> dos navios <i>chamato</i> sem rumo e sem <i>piedate</i> .	Cópia – cita cenário e personagem
B24	Voltando das ilhas do caribe, o pirata Francês <i>Jheam-Thomas Dualaim comandavan</i> seus dois navios.	Cópia – cita cenário e personagem
B25	Voltando das ilhas do caribe, o pirata francês Jean-Thomas Dulaien comandava seus dois navios se chamavam Sem rumo e <i>sem</i> piedade.	Cópia. Identifica os elementos que o manual do professor sugere como resposta, mas faz cópia literal do texto. Cópia do texto
C26	Voltados da ilhas do Caribe. Na altura.	Incorreta. Não identifica os elementos apontados como resposta no Manual do Professor. Fez cópia fragmentada do texto.
C27	A ilha do Caribe, o pirata com seus navios, os tesouros.	Correta. Identifica os elementos citados pelo manual do professor como resposta.
C28	Tem que ter o nome do antagonista, Tem que falar onde ele <i>estar</i> ex: no texto fala que o antagonista Jean-Thomas com seus dois barcos, Sem	Correta. Identifica os elementos citados pelo manual do professor como resposta.

	rumo e Sem piedade, na altura da linha do Equador desviou-se rapidamente... Eu acho que é isso.	
C29	“Na altura da linha do equador, desviou-se rapidamente da rota programada e veio dar nas costas do Maranhão. - Que sorte! – exclamou de repente. – Esta era a grande oportunidade que eu esperava na vida...”	Incorreta. Não identifica os elementos apontados como resposta no Manual do Professor. Copia o segundo e terceiro parágrafos do texto.
C30	Que o texto tem que ser bem feito e os <i>personages</i> navios aventuras e <i>ect...</i>	Parcialmente correta. Justifica a importância dos personagens e do cenário, mas não os identifica completamente.
C31	Que eles <i>viajan</i> para lugares bem distantes <i>en</i> ilhas procurando ouro	Incorreta. Não identifica os elementos apontados como resposta no Manual do Professor. Fala um pouco do enredo.
C32	Fala de pirata dos 2 barcos <i>voutado</i> da ilha da costas do <i>brasil</i> .	Correta. Identifica os elementos citados pelo manual do professor como resposta.
C33	Voltando das ilhas do <i>caribe</i> o pirata francês <i>jean-thomas dulaiem comandavam</i> seus dois navios, que chamava <i>sem rumo e sem piedade</i> .	Cópia – cita cenário e personagem
C34	“Voltando da ilhas do Caribe o pirata comandava seus 2 navios.” “Na <i>autura</i> da linha do Equador, desviou-se rapidamente da rota programada”	Cópia – cita cenário e personagem
C35	Voltando <i>do</i> ilha do <i>caribe</i> com o tesouro na altura <i>do</i> ilha do <i>equador</i>	Incorreta – cita o local (parte do cenário), mas não identifica o personagem
C36.	“Voltando da ilhas do <i>caribe</i> , na altura da linha do <i>equador</i> , e veio dar nas costas do maranhão”	Incorreta - cita o local (parte do cenário), mas não identifica o personagem
C37	Voltando das ilhas do <i>caribe</i> , o pirata francês <i>jean-Thomas Dulaiem comanvam</i> seus dois navios.	Cópia Correta – cita o cenário e personagem
D38	É que ele desviou da rota.	Incorreta. Não identifica os elementos apontados como resposta no Manual do Professor. Fala um pouco do enredo
D39	Na <i>autura</i> da linha do Equador, desviou-se rapidamente da rota programada e veio dar nas costas do maranhão.	Incorreta. Não identifica os elementos apontados como resposta no Manual do Professor. Fala um pouco do enredo.
D40	Ilhas, piratas, nomes, <i>paragrafos</i> e travessões.	Parcialmente correta. Identifica boa parte dos elementos sugeridos como resposta. Não cita o “navio”.
D41	Ilhas, pirata, nomes, <i>paragrafos</i> e travessão.	Parcialmente correta. Identifica boa parte dos elementos sugeridos como resposta.
D42	Viagens.	Incorreta. Não identifica os elementos apontados como

		resposta no Manual do Professor.
D43	A informação de que eles estavam voltando de uma ilha no caribe com dois navios chamados sem rumo e sem piedade. E que depois de um desvio mudaram de rota e pararam no Brasil.	Parcialmente correta. Identifica boa parte dos elementos sugeridos como resposta. Não cita o os piratas, usa apenas “eles”.
D44	Sem rumo e sem piedade um conto de aventura.	Incorreta. Não identifica os elementos apontados como resposta no Manual do Professor. Escrever informação: nome do gênero se encontrava no alto da página antes do texto.
D45	Os dois navios e costa do Maranhão.	Parcialmente correta. Identifica parte dos elementos sugeridos como resposta. Não cita o os piratas.
D46	O nome dos navios, o lugar onde se passa a história, os piratas e o nome do texto.	Correta – cita o cenário e personagem Resposta mais independente, usa as próprias palavras
D47	onde se passa a historia, o nome do navio, os piratas	Correta – cita o cenário e personagem Resposta mais independente, usa as próprias palavras
D48	Os nomes dos navios (Sem rumo e sem piedade) O nome do capitão (Jean-Thomas Dulain e que a rota se mudou	Correta – identifica o cenário, o capitão, mas não faz menção a pirata. Resposta mais independente, usa as próprias palavras
D49	Os dois Navios o sem rumo e o sem piedade	Parcialmente correta – identifica parte do cenário, mas não faz referência a personagem
D50	Os nomes dos Navios diz muita informação como O sem Rumo e os Sem Piedade já diz que eles não tem coração	Parcialmente correta – identifica o cenário, e as características dos personagens, porém, não os identifica. Resposta mais independente, usa as próprias palavras

Questão 2: Que descoberta desencadeia as ações presentes no conto?

Resposta do LD: “A descoberta de um navio tombado repleto de tesouros.”

Apesar de a questão ser de localização, o sujeito deveria compreender o parágrafo em que a resposta se encontra, pois há muita informação antes de identificar o navio, além disso, deveria correlacionar com as informações do parágrafo posterior em que finalmente fala-se em tesouro. São sete parágrafos envolvendo a resposta para essa questão.

Grupo/sujeito	Respostas registradas	Observações
A1	A descoberta de sacos e arcas cheios de moedas	Parcialmente correta. Não cita que foi um navio repleto de tesouro.
A2	Um barco cheio de ouro.	Correta. Identifica a descoberta: navio com tesouro.
A3	A descoberta que desencadeia as Ações presentes no conto é o tesouro <i>glardado</i> .	Parcialmente correta. Identifica a descoberta do tesouro, não do navio que o continha.
A4	Dulaien, que só, com todo o <i>ou</i> , bem escondido no porão <i>fugio</i> para a Europa	Incorreta. Copia aleatoriamente parte do texto.
A5	do capitão mudar a rota	Incorreta. Copia aleatoriamente parte do texto.
A6	Eles descobriu as costa do maranhão.	Incorreta. Não identifica a descoberta do navio com tesouro, mas fala do desvio da rota.
A7	Ele avistou uma ilha.	Incorreta. Não identifica a descoberta do navio com tesouro, mas fala de parte do enredo.
A8	Sem condições de discutir	Incorreta. Não identifica a descoberta do navio com

	nada os homens saíram nos botes, remando lentamente.	tesouros. Faz cópia de um parágrafo do texto, ao que parece, aleatoriamente.
A9	A descoberta foi o ouro que Dulaïen achou.	Parcialmente correta – cita apenas o tesouro, parte da resposta, não faz referência ao navio
A10	Um navio que estava quase afundado.	Parcialmente correta – cita o navio
A11	<i>do dizouro</i>	Parcialmente correta – cita apenas o tesouro, parte da resposta, não faz referência ao navio
A12	O ouro.	Parcialmente correta – cita apenas o tesouro, parte da resposta, não faz referência ao navio
A13	A poucas milhas do litoral uma nau portuguesa com cruz-de-malta estampada com suas velas adernada a estibordo	Cópia – cita navio Faz cópia do trecho do texto que caracteriza o navio
B14	Os piratas acharam o tesouro num navio	Correta. Identifica a descoberta: navio com tesouro.
B15	A descoberta de um navio cheio de ouro tombado no mar.	Correta. Identifica a descoberta: navio com tesouro.
B16	A descoberta de sacos de ouro.	Parcialmente correta. Identifica a descoberta: do tesouro, mas não cita o navio.
B17	A de que Dulaïen avistou sacos de ouros no navio.	Correta. Identifica a descoberta: navio com tesouro.
B18	O barco tombado que estava com o ouro.	Correta. Identifica a descoberta: navio com tesouro.
B19	As ações de tesouro e piratas no conto	Incorreta. Não soube construir a resposta ao dizer “as ações de tesouro”...
B20	---	Não respondeu
B21	Sacos e arcas abarrotados de moedas e lingotes de ouro	Parcialmente correta – cita apenas o tesouro, parte da resposta, não faz referência ao navio
B22	O ouro.	Parcialmente correta – cita apenas o tesouro, parte da resposta, não faz referência ao navio
B23	Que Jean-Thomas Dulaïen o capitão pirata vai achar <i>muitos ouros</i> em <i>outro</i> nau mais velho em risco de afundar e vai trair os outros piratas.	Correta – cita apenas o navio e o tesouro Vai além e antecipa o final da história
B24	Os ouro.	Parcialmente correta – cita apenas o tesouro, parte da resposta, não faz referência ao navio
B25	O que tanto encantava Dulaïen era, na verdade uma visão macabra.	Incorreta. Não identifica a descoberta do navio Faz transcrição de parte do texto.
C26	Eles descobriram o <i>tesolro</i> .	Parcialmente correta. Identifica a descoberta do tesouro, mas não cita o navio.
C27	Eles acharam sacos e arcas cheios de moedas e lingotes de ouro.	Parcialmente correta. Identifica a descoberta do tesouro, mas não cita o navio.
C28	Com as moedas e lingotes de ouro dos quais Jean-Thomas se apossou.	Parcialmente correta. Correta. Identifica a descoberta do tesouro, mas não cita o navio. Usa alguns termos do texto
C29	Eles descobriram que Dulaïen: Estava com sacos e arcas abarrotados de moedas e lingotes de ouro; dos quais poderiam se <i>apostar</i> .	Incorreta. Não soube elaborar a resposta, confundiu-se com alguns termos que copiou do texto.
C30	Eles <i>des cobrirão</i> as costa do maranhão a cidade e muito <i>tinheiro</i> .	Incorreta. Não identifica a descoberta do navio com tesouro.
C31	Eles descobriram milhões de	Parcialmente correta. Identifica a descoberta: do

	moedas de ouro	tesouro, mas não cita o navio.
C32	A descoberta de um tesouro.	Parcialmente correta. Identifica a descoberta: do tesouro, mas não cita o navio.
C33	Eles encontraram o ouro	Parcialmente correta – cita apenas o tesouro, parte da resposta, não faz referência ao navio
C34	“ <i>Crus-de-malta</i> estampada em suas velas, estava adernada a estibordo	Incorreta. Apenas copia parte da caracterização do navio que não foi identificado na resposta.
C35	Que tinha tesouros em <i>maranhão</i>	Incorreta. Não identifica o navio. Fala em tesouros mas no Maranhão, estado citado no texto para qual o navio do pirata foi desviado
C36	“O que tanto encantava Dulain era, na verdade, uma visão macabra. A poucas milhas do litoral, mas fora do alcance de vista de quem estivesse em terra”	Incorreta. Apenas faz cópia de parte do texto, do início do parágrafo em que o navio seria caracterizado, mas não consegue copiar até a identificação dele.
C37	Que eles acharam o ouro	Parcialmente correta – cita apenas o tesouro, parte da resposta, não faz referência ao navio
D38	É que eles viram um navio com vários sacos e arcas de ouro.	Correta. Identifica a descoberta: navio com tesouro.
D39	sacos arcas abarrotados de moedas e lingotes de ouro	Parcialmente correta. Identifica a descoberta do tesouro, mas não faz referência ao navio.
D40	Eles descobriram um navio e pessoas mortas e la também tinha uma coisa muito valiosa um grande tesouro	Correta. Identifica a descoberta: navio com tesouro além de pessoas mortas.
D41	Eles <i>descubriram</i> um navio e pessoas morta e um tesouro	Correta. Identifica a descoberta: navio com tesouro além de pessoas mortas.
D42	<i>Há</i> descoberta feita pelos piratas foi um navio pirata abandonado que provavelmente tinha um <i>tezouro</i> .	Correta. Identifica a descoberta: navio com tesouro.
D43	A descoberta do navio português que estava tombado e com muito ouro para ser saqueado.	Correta. Identifica a descoberta: navio com tesouro.
D44	O barco <i>naufracado</i> que tinha o <i>oro</i> dentro <i>varios</i> sacos	Correta. Identifica a descoberta: navio com tesouro
D45	A descoberta foi de um tesouro que estava tombado perto dos piratas mortos	Parcialmente correta. Identifica a descoberta: do tesouro, de pessoas mortas, mas esquece-se de citar o navio.
D46	A descoberta de uma embarcação abandonada	Parcialmente correta – cita o navio
D47	O tezouro que ele viu no outro nau	Correta – cita o tesouro no navio
D48	A descoberta de uma nau portuguesa abandonada	Parcialmente correta – cita o navio
D49	Ele descobriu um navio abandonado foi quando teve a ideia de entrar no Navio abandonado e quando abriu o porão encontrou ouro e ai co locou no sem rumo.	Correta – cita o navio, o tesouro Vai além antecipando a ação seguinte
D50	O ouro que deu o início a história	Parcialmente correta – cita apenas o tesouro, parte da resposta, não faz referência ao navio

Questão 3: Quanto tempo duraram os acontecimentos narrados no conto? Justifique sua resposta com trechos do texto.

Resposta do LD: “Cerca de um dia e meio. ‘Ao cair da noite os festejos a bordo...’, ‘No dia seguinte, por volta do meio dia, ao acordar...’”

Grupo/sujeito	Repostas registradas	Observações
A1	Um dia, Ao cair da noite. Alta hora da madrugada no dia seguinte	Incorreta. Não apontou a resposta indicada pelo LD de 1 dia e meio.
A2	----	Não respondeu
A3	<i>Durarás</i> de acordo com que os <i>perssonagens irias</i> resolvendo os problemas. Porque quando os problemas <i>chegarás</i> eles tinha que <i>resouver</i> .	Incorreta. Não apontou a resposta indicada pelo LD de 1 dia e meio.
A4	1 dia: <i>por quê</i> voltavam do Caribe ao dia e a noite Dulaiem fugiu com o ouro pra Portugal	Incorreta. Não apontou a resposta indicada pelo LD de 1 dia e meio.
A5	os narrados são 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 13, 15, 16, 17 <i>paragrafos</i>	Incorreta. Não apontou a resposta indicada pelo LD de 1 dia e meio.
A6	Até o fim da <i>historia</i> .	Incorreta. Não apontou a resposta indicada pelo LD de 1 dia e meio.
A7	“Duas horas depois, quando todos já dormiam” “No dia seguinte, por volta do meio-dia”	Incorreta. Não apontou a resposta indicada pelo LD de 1 dia e meio.
A8	Duas horas depois, quando todos já dormiam.	Incorreta. Não apontou a resposta indicada pelo LD de 1 dia e meio.
A9	Alta hora da madrugada Dulaiem sugeriu: - vamos todos para terra.	Incorreta – não conseguiu estabelecer a duração dos fatos Fez transcrição do texto.
A10	----	Não respondeu
A11	1 hora	Incorreta – não conseguiu estabelecer a duração dos fatos
A12	No dia <i>seguimte</i> por volta de meio dia ao <i>a cordar</i> os marinheiros não tiveram outra <i>opssão</i> .	Incorreta – não conseguiu estabelecer a duração dos fatos Apesar disso, consegue identificar alguns marcadores temporais presentes no texto
A13	Alta hora da madrugada Dulaiem sugeriu: - Vamos todos para terra quero que meus homens descansem ao ar livre	Incorreta – não conseguiu estabelecer a duração dos fatos Faz cópia de parte do texto, com a presença dos marcadores temporais
B14	2 dias. Porque o pirata acharam o tesouro.	Incorreta. Não apontou a resposta indicada pelo LD de 1 dia e meio.
B15	Menos de uma hora, ao cair da noite, alta hora da madrugada, duas horas depois, por volta do meio-dia.	Incorreta. Não apontou a resposta indicada pelo LD de 1 dia e meio.
B16	Uma hora, por volta do meio dia	Incorreta. Não apontou a resposta indicada pelo LD de 1 dia e meio.
B17	1 dia e meio. Os piratas <i>esvasiaram</i> com menos de uma hora, Ao cair a noite, duas horas depois quando todos <i>ja</i> dormiam, No dia	Correta. Identifica o tempo e faz as citações justificando.

	seguinte por volta do meio dia	
B18	1 ano	Incorreta. Não apontou a resposta indicada pelo LD de 1 dia e meio.
B19	Ao cair da noite, Alta hora da madrugada, duas horas depois, No dia seguinte	Incorreta. Não apontou a resposta indicada pelo LD de 1 dia e meio.
B20	Muito experientes em pilhagens, os piratas de Dulaien esvaziaram a nau em menos de uma hora.	Incorreta. Não apontou a resposta indicada pelo LD de 1 dia e meio.
B21	Vamos, molengas, vamos ao saque! – gritou, <i>animado</i> seus homens. – O lucro é bom. Mas façam depressa, antes que esta banheira afunde.	Incorreta – não conseguiu estabelecer a duração dos fatos Faz cópia de parte do texto que não justifica o que foi pedido.
B22	Vamos molengas, vamos ao saque! – gritou, animando seus homens. – Lucro é bom.	Incorreta – não conseguiu estabelecer a duração dos fatos Faz cópia de parte do texto que não justifica o que foi pedido
B23	O conto <i>Durou</i> no <i>maximo</i> 2 dias e algumas horas.	Incorreta – não conseguiu estabelecer a duração dos acontecimentos de acordo com a resposta do LD, apesar de se aproximar. Também não fez comprovações com partes do texto.
B24	Vamos, molengas, vamos ao <i>sague!</i> – gritou, animado seus homens. – O <i>lugro</i> é bom. Mas façam <i>depre-ssa</i> , antes que esta banheira <i>afunta</i> .	Incorreta – não conseguiu estabelecer a duração dos fatos Faz cópia de parte do texto que não justifica o que foi pedido
B25	Vamos, molengas, vamos ao saque. Duas horas depois, quando todos dormiam	Incorreta – não conseguiu estabelecer a duração dos fatos Faz cópia de parte do texto em que aparece um marcador textual
C26	Dois dias e meio. No dia seguinte, por volta do meio dia.	Incorreta. Não apontou a resposta indicada pelo LD de 1 dia e meio.
C27	“Com certeza tinha sido atingida a noite por forte tempestade.” “Duas horas depois quando todos dormiam, um barquinho afastou-se rapidamente da ilha rumo ao Sem piedade, era Dulaien que só, com todo o ouro, escondido nos porões fugia <i>pra</i> Europa”	Incorreta. Não apontou a resposta indicada pelo LD de 1 dia e meio. Copia trechos do texto.
C28	Eu acho que durou aproximadamente dois dias. Porque no texto fala: Com certeza, tinha sido atingido à noite. Ao cair da noite, Alta hora da madrugada, Duas horas depois, meio-dia, ao acordar.	Correta. Apesar de não dizer a resposta prevista no LD, usa “aproximadamente” e cita o trechos que justificam a resposta.
C29	Eu acho que a palavra que duraram para os acontecimentos são: Uma hora, alta hora da madrugada, ao cair da noite, duas horas, dormiam, meio-dia, ao	Incorreta. Não apontou a resposta indicada pelo LD de 1 dia e meio.

	acordar.	
C30	Eles <i>ficarão</i> duas horas na <i>noite</i> de festa e <i>outras</i> outras horas pelo mar.	Incorreta. Não apontou a resposta indicada pelo LD de 1 dia e meio.
C31	durou duas horas na noite de festa	Incorreta. Não apontou a resposta indicada pelo LD de 1 dia e meio.
C32	a <i>autas</i> horas da madrugada 2 horas depois no dia seguinte ao meio dia.	Incorreta. Não apontou a resposta indicada pelo LD de 1 dia e meio.
C33	O tempo durado <i>e ate</i> meio dia	Incorreta – não conseguiu estabelecer a duração dos fatos de acordo com a sugestão do LD e não justificou com trechos do texto.
C34	2 dias, uma noite e 2 horas.	Incorreta – não conseguiu estabelecer a duração dos fatos de acordo com a sugestão do LD e não justificou com trechos do texto
C35	Durou dois dias	Incorreta – apesar de se aproximar, não conseguiu estabelecer a duração dos fatos de acordo com a sugestão do LD e não justificou com trechos do texto.
C36	dois dias e uma noite	Incorreta – não conseguiu estabelecer a duração dos fatos de acordo com a sugestão do LD e não justificou com trechos do texto.
C37	Alta hora da madrugada	Incorreta – não conseguiu estabelecer a duração dos fatos de acordo com a sugestão do LD apenas copiou expressão presente no texto.
D38	“Com certeza, tinha sido <i>atingida</i> à noite, por forte <i>tempestade</i> ” Ao cair a noite.	Incorreta. Não apontou a resposta indicada pelo LD de 1 dia e meio.
D39	Com certeza tinha sido atingida à noite por forte <i>tempestade</i> .	Incorreta. Não apontou a resposta indicada pelo LD de 1 dia e meio.
D40	2 dias. Com certeza, tinha sido atingida à noite por forte <i>tempestade</i> . Ao cair da noite, os festejos a bordo. Duas horas depois.	Incorreta. Não apontou a resposta indicada pelo LD de 1 dia e meio.
D41	2 dias. A nau em menos de uma hora e com <i>certesa</i> tinha sido atingida a noite por forte <i>tempestade</i> .	Incorreta. Não apontou a resposta indicada pelo LD de 1 dia e meio.
D42	Em minha opinião acho que seria 2 dias.	Incorreta. Não apontou a resposta indicada pelo LD de 1 dia e meio.
D43	Foram mais ou menos dois ou <i>tres</i> dias. “Alta hora da madrugada, Dulaien sugeriu” “No dia seguinte ao meio dia ao acordar os marinheiros não tiveram outra <i>opção</i> .”	Incorreta. Não apontou a resposta indicada pelo LD de 1 dia e meio.
D44	Menos de uma hora quando a embarcação <i>afumdou</i> / Duas horas depois quando <i>tudo</i> já dormiam cobertos pelas estrelas/ No dia seguinte por volta do meio-dia	Incorreta. Não apontou a resposta indicada pelo LD de 1 dia e meio.
D45	Em menos de uma hora, ao cair da noite, alta hora da madrugada, duas horas depois, cobertos pelas estrelas, por <i>vota</i> da meia noite	Incorreta. Não apontou a resposta indicada pelo LD de 1 dia e meio.

D46	Durou um a dois dias: Alta hora da madrugada, No dia seguinte, por volta do meio dia.	Correta – aproxima-se bastante da sugestão de resposta do LD e cita as expressões temporais presentes no texto que comprovam a resposta.
D47	2 dia e Meio	Incorreta – não conseguiu estabelecer a duração dos fatos de acordo com a sugestão do LD e não justifica com trechos do texto
D48	Aproximadamente um dia e meio (Com certeza tinha sido atingido a noite uma tempestade) (Au cair da noite os festejos a bordo) (Alta hora da madrugada) (Duas horas depois) (No dia seguinte, ao meio dia)	Correta – infere a partir das marcas temporais o tempo da história e cita trechos do texto que justificam a resposta
D49	dois dias e meio	Incorreta – não conseguiu estabelecer a duração dos fatos de acordo com a sugestão do LD e não justifica com trechos do texto
D50	No mascimo durou dois dias	Parcialmente correta – a aproxima-se bastante da sugestão de resposta do LD, mas não justifica a resposta com trechos do texto.

Questão 4: O nome de um dos navios já dá pistas dos caminhos que serão percorridos nessa viagem. O que podemos supor a partir do nome desse navio?

Resposta do LD: “*Sem rumo* sugere que não há rota definida: os piratas desviaram-se do caminho programado e vieram parar nas costas do Maranhão.”

Grupo/sujeito	Repostas registradas	Observações
A1	Que não tem rumo a viagem vai pra <i>onte</i> quiser. Sem rumo.	Correta. Identifica o nome do navio e interpreta o seu significado.
A2	Sem rumo sem direção vai para a <i>amaré</i> levar	Correta. Identifica o nome do navio e interpreta o seu significado.
A3	Nos podemos supor que o navio passava sem rumo e ia sem piedade.	Correta. Identifica o nome do navio e interpreta o seu significado.
A4	Que ele tem nome de alguma cidade ou país	Incorreta. Não identifica o nome do navio nem sua interpretação em relação à história.
A5	que não <i>a</i> caminho <i>serto</i> .	Parcialmente correta. Apenas faz a justificativa, mas não cita o nome do navio.
A6	O sem piedade, porque eles não <i>tem</i> piedade.	Incorreta. Não identifica o nome certo do navio.
A7	Sem rumo → sem parada.	Parcialmente correta. Identifica o nome do navio, mas não justifica adequadamente.
A8	Sem rumo e Sem piedade Talvez porque um não sabe onde vai e o outro talvez porque ele não tenha dó.	Correta. Identifica o nome do navio e interpreta o seu significado. Vai além explicando o sentido do nome do outro navio.
A9.12	Que ele <i>esta</i> sem rumo.	Correta – ainda que seja uma resposta rápida identifica o nome e com ele explica o que foi pedido.
A10	Que ele não tem rumo.	Correta – ainda que seja uma resposta rápida identifica o nome e com ele explica o que foi pedido.
A11	francês <i>jeam</i> -thomas	Incorreta – não responde o que foi pedido, talvez por não ler a questão ou não entendê-la.
A12	que eles não tem piedade	Incorreta – não identifica o nome do navio adequado

A13	o primeiro é Sem rumo é porque ele não rumo para percorrer e sem piedade é porque não tem dó <i>so maldade</i>	Correta – identifica o nome e com ele explica o que foi pedido.
B14	sem rumo, porque os piratas não <i>para de navega</i>	Parcialmente correta. Identifica o nome do navio, mas não justifica adequadamente.
B15	Podemos supor que esse navio não tem rumo para seguir.	Correta. Identifica o nome do navio e interpreta o seu significado.
B16	Que um navio não tem direção que é o sem rumo e um que não tem piedade de nada que é o sem <i>piadada</i> .	Correta. Identifica o nome do navio e interpreta o seu significado. Vai além explicando o sentido do nome do outro navio.
B17	Eles se desviaram da linha do Equador que se notifica no sem rumo e o Dulaien era muito mal que notifica o sem piedade.	Correta. Identifica o nome do navio e interpreta o seu significado. Vai além explicando o sentido do nome do outro navio.
B18	Sem rumo e sem piedade	Parcialmente correta. Apenas cita o nome dos navios, não os correlaciona à informação pedida.
B19	Um <i>e</i> sem nome e o outro <i>e</i> sem rumo.	Parcialmente correta. Apenas cita o nome dos navios, um equivocadamente, não os correlaciona à informação pedida
B20	Na altura da linha do equador, desviou-se rapidamente da Rota programada e veio dar nas costas do <i>maranhão</i>	Incorreta. Não identifica o nome certo do navio. Comprova a informação copiando trecho que mostra o desvio de rota
B21	Sem piedade o <i>nume</i> explica que ele não teve Piedade dos marinheiros dele.	Incorreta – não identifica o nome do navio adequado
B22	Sem rumo <i>nao</i> tem rumo.	Correta – ainda que seja uma resposta rápida identifica o nome e com ele explica o que foi pedido.
B23.12	Que os piratas vão ficar sem rumo por causa do seu <i>capitao</i>	Correta – explica identificando o nome do navio mesmo sem fazer referência a ele.
B24	Sem rumo ele na tinha lugar para ir e o sem <i>pietade</i> não tinha nem uma <i>dor</i> .	Correta – identifica o nome do navio e o relaciona a rota.
B25	sem piedade por que o <i>Duliem</i> vai passar por tudo sem do e piedade	Incorreta – não identifica o nome do navio adequadamente.
C26	Pode supor que a viagem vai ser sem rumo e sem piedade.	Correta. Identifica o nome do navio e interpreta o seu significado. Cita também o nome do outro navio.
C27	Sem rumo: eles não <i>tem</i> lugar fixo para parar.	Correta. Identifica o nome do navio e interpreta o seu significado.
C28	Eu acho que é o Sem rumo → porque ele expressava que eles estavam sem rumo, por onde ir	Correta. Identifica o nome do navio e interpreta o seu significado.
C29	Sem rumo → O navio sem rumo já <i>ispressava</i> que o pirata era aqueles piratas que gostam de roubar. Sem piedade → que <i>ñ</i> tem dó de nada.	Parcialmente Correta. Identifica o nome do navio e interpreta o seu significado. Vai além explicando o sentido do nome do outro navio.
C30	O nome do navio era sem rumo daí <i>jada</i> pra ter uma <i>noção</i> da <i>historia</i> pelo nome	Parcialmente Correta. Identifica o nome do navio e interpreta o seu significado. Qual noção da história?

	do sem rumo.	
C31	Sem rumo porque eles <i>seguen</i> a <i>chaminhos</i> a procura de ilhas e eles <i>nãs</i> escolhe para que <i>diressão</i> ir.	Correta. Identifica o nome do navio e interpreta o seu significado.
C32	Sem rumo e <i>por que</i> estão perdidos não sabem <i>na onde</i> estão indo.	Correta. Identifica o nome do navio e interpreta o seu significado.
C33	<i>sem</i> rumo, na altura da linha do equador, desviou-se rapidamente da rota programada e veio dar nas costas do maranhão	Correta – a resposta é uma cópia de parte do texto que traz a resposta.
C34	Um navio chamado “Sem rumo” dá a ideia que os piratas não <i>tem</i> caminhos exatos a serem percorridos.	Correta – identifica o nome do navio e justifica a rota perdida.
C35	Sem rumo ele não sabia para que lugar ele ia	Correta – identifica o nome do navio e justifica o caminho.
C36	sem rumo – quer dizer que ele não tem caminhos exatos	Correta – identifica o nome do navio e justifica a rota perdida.
C37	Sem rumo e sem piedade eles iam <i>sequir</i> um <i>canho</i> sem rumo	Correta – apesar de citar os nomes dos dois navios, justifica a rota perdida.
D38	Sem rumo. Que ele não tem rumo.	Correta. Identifica o nome do navio e interpreta o seu significado.
D39	Sem rumo sem destino sem <i>direcção</i>	Correta. Identifica o nome do navio e interpreta o seu significado.
D40	Sem rumo → Que eles não seguiram sua rota	Correta. Identifica o nome do navio e interpreta o seu significado.
D41	Sem rumo, porque eles não seguiram a rota	Correta. Identifica o nome do navio e interpreta o seu significado.
D42	O navio sem rumo por causa do final	Parcialmente correta. Identifica o nome do navio, mas não justifica satisfatoriamente.
D43	Que eles <i>irao</i> navegar sem rumo.	Correta. Identifica o nome do navio associando-o ao caminho.
D44	Sem rumo	Parcialmente correta. Identifica o nome do navio, mas não justifica a resposta.
D45	Sem rumo. Viajam sem rumo fora da lei.	Correta. Identifica o nome do navio e interpreta o seu significado.
D46	Que os piratas não tinham rumos para seguir	Correta – identifica pelo nome de um dos navios a rota perdida.
D47	que os piratas não vão conseguir voltar sem rumo	Correta – identifica o nome e justifica a rota perdida
D48	O navio se chama sem rumo isso quer dizer que ele muda a rota facilmente	Correta – identifica o nome do navio e tenta explicar o termo
D49	Que eles não tinha lugar para ir ia sem rumo	Correta – identifica o nome do navio e a rota seguida.
D50	Sem Rumo eles poderiam ir para <i>cauqueer</i> lugar	Correta – identifica o nome do navio e a rota a ser seguida.

Questão 5: Como Jean-Thomas Dulaien é caracterizado no texto? Dê exemplo de uma atitude que demonstre o seu caráter.

Resposta no LD: “Ele é apresentado como uma pessoa autoritária: dá ordens aos seus homens e não deixa que eles o contrariem.”

Grupo/sujeito	Respostas registradas	Observações
A1	Dulaien que com o ouro fugia para <i>Europa</i> .	Incorreta – Não caracteriza o personagem
A2	Mandão. Gostava de dar <i>orden</i> , quem <i>desobedesece</i> acabava no porão á pão e água.	Correta – faz a caracterização aproximando-se da resposta sugerida.
A3	Ele é caracterizado como um pirata. Gosta de tesouros.	Incorreta Esta resposta foge ao padrão, mas não deixa de caracterizar o personagem.
A4	O que tanto encantava Dulaien era, na verdade, uma visão macabra	Incorreta - Não caracteriza o personagem
A5	Que ele era bravo por chamar seus amigos de molenga	Parcialmente correta – caracteriza sem apresentar exemplo de atitude sugerida.
A6	Ele <i>comandava</i> o dois navios o sem rumo <i>é</i> o sem piedade.	Incorreta - Não caracteriza o personagem
A7	Dulaien. Uma visão macabra comandava seus dois navios.	Incorreta - Não caracteriza o personagem
A8	O pirata francês Jean-Thomas Dulaien comandava seus dois navios.	Incorreta - Não caracteriza o personagem de acordo com o esperado
A9	Seus olhos brilhavam porque, do alto da gávea de seu barco onde estavam pendurado, ele já imaginava o carregamento da nau.	Incorreta. Cópia de trecho aleatório.
A10.12	De fazer os marujos e a terra para ele fugir para a europa.	Incorreta. Não caracteriza, mas dá exemplo de atitude.
A11	como o barco que ele a classe	Incorreta- Não caracteriza o personagem.
A12	Esta era a grande oportunidade que eu esperava nessa vida	Incorreta. Não caracteriza o personagem.
A13	Ele só de ver o ouro ele ficava com os olhos brilhando querendo pega-lo	Incorreta. Não caracteriza o personagem de acordo com o esperado.
B14	o título piratas sem piedade porque Dulaiem era mau e enqual os outros	Parcialmente correta. Caracteriza como mau, mas não exemplifica adequadamente.
B15	Ele é caracterizado como capitão. Vamos todos para terra! Quero que meus homens descansem ao ar livre...	Incorreta. Apesar de a resposta caracterizar a personagem.
B16	Quando ele mandar os piratas irem para a terra e foge com todo o ouro e com toda a comida	Parcialmente correta Apenas dá o exemplo sem caracterizar o personagem
B17	Ele era muito ruim. Não ouse contrariar minhas ordens se não quiser ser trancado no porão a pão e água.	Correta – caracteriza o personagem e dá exemplo com uma resposta próxima à sugerida
B18	Ruim de mal	Parcialmente correta. Ao chamá-lo de mau, aproxima-se de autoritário. Faltou o exemplo.

B19	De um homem mau.	Parcialmente correta. Ao chamá-lo de mau, aproxima-se de autoritário Faltou o exemplo.
B20	Não ouse contrariar minhas ordens, se não quiser ser trancado no porão a pão e água	Parcialmente correta. Dá exemplo de atitude autoritária. Faltou caracterizar o personagem.
B21	Mau	Parcialmente correta. Caracteriza, mas não exemplifica.
B22	No final do texto que ele deixa seus tripulantes na ilha.	Incorreta. Dá exemplo de atitude.
B23	O Jean-Thomas <i>Durlaien</i> deixou se homens <i>bebado</i> so para ficar com o ouro que os piratas e ele encontraram.	Incorreta. Dá exemplo de atitude.
B24	No final do texto.	Incorreta.
B25	Um barquinho afastou-se sorrateiramente a ilha, rumo ao sem piedade: Era o Daulien que só com todo o todo ouro	Incorreta. Dá exemplo de atitude.
C26	O capitão dos piratas. Vamos todos para terra! Quero que meus homens desçam ao ar livre...[...]	Parcialmente correta. Apesar da resposta caracterizar o personagem e dar um exemplo de uma atitude que o classifica como autoritário
C27	Ele era o capitão e comandava seus homens. Ele não foi uma pessoa muito boa porque ordenou seus homens para pegar todo o ouro e fez uma festa contendo bebida <i>alcolica</i> , e seus homens ficaram <i>bebados</i> e foram descansar em uma ilha. Nesse momento o capitão pegou todo ouro e <i>fugio</i> pra Europa.	Correta. Ao chamá-lo de mau, aproxima-se de autoritário. Dá exemplo de atitude.
C28	Ele era sem caráter por roubar sacos e arcas abarrotados de moedas e lingotes de oro, de um barco e foram festejar quando já era altas horas da madrugada ele mandou seu empregados/homens ir dormir ao ar livre para fugir com todo o ouro.	Parcialmente correta. Ao chamá-lo de sem caráter, aproxima-se de autoritário. Dá exemplo de atitude autoritária.
C29	Como pirata. Ele era sem <i>chapeu</i> , tinha olhos normais, perna normal, braços normal e ele era certo de tudo.	Incorreta. Apesar de na resposta caracterizar fisicamente o personagem. Caracteriza fisicamente o personagem, é provável que use as ilustrações para isso.
C30	<i>Elera</i> o Pirata e o seu caráter era de uma <i>pesoa</i> muito <i>rasuavel</i> , isto que eu <i>intendi</i> .	Incorreta. Apesar de caracterizar o personagem. Não cita exemplo de atitude
C31	Ele era os chefes dos piratas que mandava todos <i>iren</i> trabalhar E uma características de era mandar nos outros piratas	Correta. caracteriza o personagem e dá exemplo com uma resposta próxima à sugerida.
C32	Comandava seu 2 navios	Incorreta. Não caracteriza o personagem.
C33	Dulaien com todo o ouro, bem escondido nos porões, fugia para a Europa	Incorreta. Dá exemplo de atitude.
C34.12	Era mau porque roubou os	Parcialmente correta. Mau aproxima-se de autoritário(?)

	marinheiros e fugiu com tudo sem deixar nada para os outros.	Dá exemplo de atitude.
C35	Ele foi corajoso e sortudo de entra pro barco afundando	Incorreta. Apesar de caracterizar o personagem.
C36	Ao contrario de seu <i>comandos</i> , parecia <i>sonbrio</i> , forte, sem sono	Incorreta. Apesar de caracterizar o personagem.
C37	ele tem sorte, mal	Parcialmente correta, Caracteriza com o mau Incorreta.
D38	Ele era um pirata sem piedade, com o sangue frio e sem medo.	Parcialmente correta. Apesar de caracterizar o personagem.
D39	Ele era grosso, sem, <i>educacão</i> , falava alto com seu empregados	Parcialmente correta. A descrição aproxima-se de autoritário.
D40	Ele era <i>mandao</i> , irritado, mal educado	Parcialmente correta. Caracteriza, mas não exemplifica uma atitude.
D41	Ele era <i>madão</i> , irritado, mal educado e sem educação	Parcialmente correta. Caracteriza, mas não exemplifica uma atitude.
D42	Ele era <i>ambisioso</i> , mau caratê, mandão e arrogante. Deixou seus empregados <i>bebados</i> sem comida, água e sem dinheiro abandonados em uma ilha dezerta.	Correta. Caracteriza o personagem e dá exemplo com uma resposta próxima à sugerida
D43	Ele era um pirata sangue frio. E nem ligou quando viu os piratas do navio <i>portugues</i> mortos	Incorreta. Apesar de caracterizar a personagem e dar exemplo.
D44	Ele era <i>um pira</i> sem bom <i>costo</i> muito <i>imquinorante</i> e ruim e muito mal	Parcialmente correta. Caracteriza, mas não dá exemplo de atitude.
D45	Resmungão <i>mal doso</i> , chefe e etc. -Vamos, molengas, vamos ao saque gritou Dulaien	Correta. Caracteriza o personagem e dá exemplo com uma resposta próxima à sugerida
D46	Ele fugia com todo ouro e deixou os marinheiros na ilha sem comida	Incorreta Dá exemplo de atitude.
D47	uma pessoa ruim Ex: Deixou os seu <i>outos</i> piratas na ilha	Parcialmente correta. Mau aproxima-se de autoritário(?) Dá exemplo de atitude.
D48	Ele falou: Não ouse contrariar <i>min-has</i> ordens, se não quiser ser trancado no porão a pão e água	Parcialmente correta. Dá exemplo de atitude.
D49	<i>q</i> ele era sem piedade pois os marinheiros ajudou a eles e depois ele fugiu levando todo o tesouro.	Parcialmente correta. Dá exemplo de atitude. Além disso, baseia-se no título do texto para caracterizar o personagem.
D50	Sem Piedade e sem <i>caracter</i> ele <i>traio</i> seus Parceiros só Para ficar com o tesouro sozinhos	Parcialmente correta. Dá exemplo de atitude. Além disso, baseia-se no título do texto para caracterizar o personagem.

Obs.: A questão parece vaga em sua elaboração, para caracterizar o personagem havia várias possibilidades de resposta. Caracterizar em termo de quê? Assim como era possível dar vários exemplos. Assim a resposta prevista não seria a única possibilidade.

Questão 6: Quando avista o navio, o pirata também vê corpos de marinheiros mortos. Qual a reação dele ao deparar com essa cena? O que isso revela sobre seu modo de ser?

Resposta no LD: “Sua reação é de completa insensibilidade, o que demonstra que ele é uma pessoa cruel e para quem a morte é banal.”

Grupo/sujeito	Respostas registradas	Observações
A1	Não estava interessado, <i>so se emportava</i> com ele mesmo	Parcialmente correta. Não respondeu à segunda questão.
A2	Ele não se <i>enteresou</i> nos Homens boiando. Ele queria era a carga do navio. Isso mostra que ele é muito <i>interesseiro</i>	Parcialmente correta. Não consegue caracterizar o personagem em função da morte.
A3	<i>replante</i> . Um pirata meio <i>megroso</i> .	Incorreta. Não responde de acordo com o esperado.
A4	Ele não estava nem ligando para aquela cena.	Parcialmente correta. Não respondeu a segunda questão.
A5	de medo	Incorreta. Não responde de acordo com o esperado
A6	Seus olhos <i>prilavão</i> de dó.	Incorreta. Não responde de acordo com o esperado
A7	Assustado. Eles ficaram com medo	Incorreta. Não responde de acordo com o esperado
A8	Modo de medo. Fica tudo estranho.	Incorreta.
A9	Ele so pensava no ouro.	Incorreta. Não responde de acordo com o esperado
A10	Que eles sofreram um ataque.	Incorreta. Não responde de acordo com o esperado
A11	os pirata	Incorreta. Não responde de acordo com o esperado
A12	que eles não tem <i>bomdade</i> pela pessoa.	Incorreta. Não responde de acordo com o esperado
A13	Tudo aquilo não interessava a ele	Incorreta Não responde de acordo com o esperado
B14	Por que ele queria o tesouro só para ele.	Incorreta. Não responde de acordo com o esperado
B15	Reação de quem não liga. Isso revela que ele não tem piedade.	Correta. Apresenta resposta próxima à sugerida.
B16	De nem um pingo de preocupado. Revela seu modo de ser mal.	Correta. Apresenta resposta próxima à sugerida.
B17	Ele fica feliz e diz que teve sorte. Isso revela que ele é muito mal.	Parcialmente correta. Associa a reação descrita no parágrafo anterior.
B18	Roubar o ouro	Incorreta. Não responde de acordo com o esperado
B19	Bom que ele gostou. De mau.	Parcialmente correta. Associa a reação descrita no parágrafo anterior.
B20	Tudo isso, <i>porem</i> não estava interessando a Dulaien: seus olhos brilhavam porque do alto da <i>gavea</i> de seu barco onde estava pendurado, ele já imaginava o carregamento da nau sacos e arcas abarrotados de moedas e lingotes de ouro.	Cópia
B21	Ele não ligou para os marinheiros mortos ele ligou para o navio abandonado porque nele tinha ouro	Parcialmente correta. Não respondeu a segunda questão sobre o modo de ser.

B22	Porque ali tem ouro	Incorreta. Não responde de acordo com o esperado
B23	Que naquele navio contem ouro. Que ele quer ficar com o ouro sozinho.	Incorreta. Não responde de acordo com o esperado
B24	assustado, riu.	Incorreta. Não responde de acordo com o esperado
B25	Alegre, ele é mal.	Parcialmente correta. Responde a segunda pergunta ao dizer que o pirata é mau.
C26	Ele fica assustado. Ser mais bondoso.	Incorreta. Não responde de acordo com o esperado
C27	Ele não ficou com nenhum <i>interesse</i> nos marinheiros mortos e isso significa que ele e com que ira <i>alcassa</i> .	Parcialmente correta. Não conseguiu responder a segunda questão.
C28	Ele nem se <i>intereseu</i> foi logo querendo saber do ouro, isso mostra que ele tem um mal <i>carater</i> .	Correta. Apresenta resposta próxima à sugerida.
C29	Ele nem se <i>enteressou</i> , foi logo querendo saber do ouro, isso mostra que ele tem um mal <i>carater</i> .	Correta. Apresenta resposta próxima à sugerida.
C30	Ele <i>vicou nor mal</i> do mesmo jeito <i>quetava</i> dai já da para <i>peseber</i> o modo dele ser e como ele é.	Parcialmente correta. Não respondeu a segunda questão.
C31	Ele não estava <i>nen</i> ligando pelos corpos ao redor <i>dobarco</i> e não tinha <i>nen</i> um pares di medo.	Parcialmente correta. Não respondeu à segunda questão.
C32	Eles foram trancados nas masmorras demonstra que o capitão e não e não tem piedade.	Incorreta. Não identifica o trecho a que se refere a questão.
C33	tudo isso, porém, não estava interessando a <i>dulaien</i> seus olhos brilhavam porque, do alto da <i>gávea</i> de seu barco	Cópia. Parcialmente correta.
C34	Ele não estava interessado.	Parcialmente correta. Respondeu a primeira questão sobre a reação do personagem.
C35	Ele foi mal	Parcialmente correta. Respondeu a segunda questão sobre o modo de ser do personagem.
C36	mã por que ele estava normal e de <i>intercado</i>	Incorreta. Não responde de acordo com o esperado
C37	ele não estava <i>interacao</i> mais seus olho brilhavam porque estava <i>pemdurado</i> onde o barco esta.	Parcialmente correta. Responde sobre a reação do personagem.
D38	Ele não se <i>emportou</i> e mandou seus homens até lá. Revela que ele é um pirata sem medo.	Parcialmente correta. Caracteriza o pirata, mas não em função da morte como previsto no LD.
D39	Ele era sangue frio quando ele viu os corpos ele não se desesperou	Parcialmente Correta. Fala apenas da reação do personagem.
D40	Ele não <i>estva</i> nem ligando <i>so</i> pensava na <i>riquesa</i> . Mal, ganancioso.	Correta. Responde à primeira e segunda questão.

D41	Ele ficou alegre e só <i>penssou na riqueza</i> .	Parcialmente correta. Responde sobre a reação.
D42	<i>Alegri por calza do tesolro</i> . Isso revela que ele é mau <i>carater</i> no sangue frio.	Parcialmente correta. Não responde à primeira questão de forma esperada pelo Ld. Associa a questão ao parágrafo anterior.
D43	Parece que ele ficou alegre é como se isso fosse normal. E isso revela que ele é uma pessoa cruel e sangue frio.	Correta. Apresenta resposta que se aproxima do esperado.
D44	Ele <i>ficol</i> muito <i>alegri</i> pois os tesouro e ele não si importava com os seus <i>esgravos</i> .	Incorreta. Não responde de acordo com o esperado
D45	Sorte para ele por não ter que lutar para pegar o que era dele. Ele era sem piedade não ligava para os outros e pensar só nele.	Parcialmente correta. Caracteriza o personagem sem citar a reação dele.
D46	Ele ficou alegre, pois o ouro iria ser dele, isso demonstra que ele não tinha piedade dos outros.	Parcialmente correta. A primeira questão não foi devidamente respondida com “alegre”.
D47	<i>Abição</i> uma pessoa ruim sem <i>coração</i>	Parcialmente correta. A segunda questão foi respondida.
D48	Ele não importou e ficou feliz por que ia lucrar, isso mostra que ele era <i>egoista</i> e mau	Correta. Responde à primeira e segunda questão.
D49	Ele ficou feliz pois o tesouro seria apenas dele. Que era <i>egoista</i>	Incorreta. Não responde de acordo com o esperado
D50	ele ficou feliz porque ele iam ficar com o ouro sozinho	Incorreta. Não responde de acordo com o esperado

Questão 7: Desde o começo da história já sabemos das intenções de Dulaien. Quais eram elas?

Resposta no LD: “Apossar-se dos sacos e arcos abarrotados de ouro que porventura estivessem no navio tombado.”

Grupo/sujeito	Repostas registradas	Observações
A1	Ganhar algo na viagem e fugir sem os piratas.	Incorreta. Não responde de acordo com o esperado.
A2	Procurar tesouros pois na verdade de ele era um Pirata.	Parcialmente correta. Não se trata apenas de procurar, mas “apossar-se” dos tesouros.
A3	As intenções de Dulaien era <i>capturar</i> o tesouro e ir embora para Europa.	Correta A resposta aproxima-se da sugerida.
A4	Roubar o país e ficar com tudo	Incorreta Não responde de acordo com o esperado
A5	de achar um tesouro	Parcialmente correta. Não era apenas achar, mas possar-se...
A6	Achar sacos e arcos abarrotados de moeda de ouro.	Parcialmente correta. Não apenas achar, mas ficar com os tesouros
A7	Levar o ouro para a França	Incorreta. Não responde de acordo com o esperado
A8	Na altura da linha do equador desviou-se rapidamente da rota programada e veio dar nas costas do maranhão.	Incorreta. Não responde de acordo com o esperado
A9	Pegrar o ouro da nau.	Correta. A resposta aproxima-se da sugerida.
A10	Voutar a ilhas do caribe.	Incorreta. Não responde de acordo com o esperado
A11	os pirata	Incorreta. Não responde de acordo com o esperado

A12	Sem rumo e sem piedade.	Incorreta. Não responde de acordo com o esperado
A13	Pegar o ouro todo para ele e não dar a mais <i>ninguén</i>	Correta
B14	O objetivo foi que eles <i>eraram</i> o caminho.	Incorreta. Não responde de acordo com o esperado
B15	Voltar as ilhas do Caribe e conseguir muito ouro.	Incorreta. Não responde de acordo com o esperado
B16	Fugir com todo o ouro.	Correta . A resposta aproxima-se da sugerida.
B17	As intenções de Dulaien era conseguir roubar ouro.	Correta. A resposta aproxima-se da sugerida.
B18	deixar no porão	Incorreta. Não responde de acordo com o esperado
B19	As intenções <i>era</i> de pegar ouro.	Correta. A resposta aproxima-se da sugerida.
B20	Explorar os seus amigos e também querer pegar o ouro e da o fora.	Correta. Vai além do esperado.
B21	Ele queria achar o ouro	Parcialmente correta. Não apenas achar, mas ficar com o ouro.
B22	Pegar o ouro e deixar seus tripulantes na ilha.	Correta. A resposta aproxima-se da sugerida.
B23	<i>Faver</i> um maldade com o outros piratas.	Incorreta. Não responde de acordo com o esperado
B24	Encontra o tesouro perdido.	Parcialmente correta. Encontrar o tesouro e ficar com ele.
B25	Ficar com todo o ouro	Correta.
C26	Buscar o <i>tesolro</i> .	Parcialmente correta. Não se trata apenas de buscar, mas “apossar-se” dos tesouros.
C27	Ele queria encontrar todo o tesouro.	Parcialmente correta. Não apenas encontrar, mas ficar com o tesouro.
C28	De roubar todo o ouro que tinha no barco que iria afundar.	Correta A resposta aproxima-se da sugerida.
C29	De <i>robar</i> todo ouro que o Jean-Tlomas tem, não só os ouros mas os seus <i>estrumentos</i> que o ajudava.	Incorreta. Não responde de acordo com o esperado
C30	Era pegar muito ouro e prata para ficar rico.	Correta A resposta aproxima-se da sugerida.
C31	Era pegar o ouro e leva <i>enbora</i>	Correta A resposta aproxima-se da sugerida.
C32	Buscou o tesouro.	Parcialmente correta. Não se trata apenas de buscar, mas “apossar-se” dos tesouros.
C33	Dulaien queria o ouro.	Correta. A resposta aproxima-se da sugerida.
C34	Achar os tesouros.	Parcialmente correta Achar o tesouro e ficar com ele.
C35	Acha o tesouro	Parcialmente correta Achar o tesouro e ficar com ele.
C36	<i>Acrar</i> tesouros	Parcialmente correta Achar o tesouro e ficar com ele.
C37	era na verdade uma visão	Incorreta.
D38	<i>Saquia</i> o navio ou uma cidade.	Parcialmente correta Apesar de essa resposta ser possível.
D39	<i>Saquiar</i> cidades	Incorreta. Não era intenção saquear a cidade. Apesar de essa resposta ser possível, pois piratas saqueiam cidades.
D40	Ele <i>so</i> queria pegar o tesouro.	Correta. A resposta aproxima-se da sugerida
D41	Ele só queria pegar o ouro do outro navio	Correta. A resposta aproxima-se da sugerida
D42	Ele ir em busca de um <i>dezolro</i> para saquealo	Correta. A resposta aproxima-se da sugerida
D43	Saquear outros navios e ficar	Correta.

	com todas as riquezas que conseguisse	Não há referências a outros navios no texto.
D44	<i>Saqiar a cidade</i> pretendida	Incorreta. Apesar de essa resposta ser possível pois piratas saqueiam cidades.
D45	Pegar ou <i>robar</i> o ouro que <i>encotrar</i> e fugir sozinho para a sua casa.	Correta. A resposta aproxima-se da sugerida
D46	Achar o ouro e o pegar pare ele.	Correta. A resposta aproxima-se da sugerida
D47	Achar o ouro	Parcialmente correta. Achar o tesouro e ficar com ele.
D48	Ele queria pegar todo ouro <i>so</i> para ele e ficar rico	Correta. A resposta aproxima-se da sugerida
D49	Pegar o tesouro e fugir sozinho com o tesouro	Correta. A resposta aproxima-se da sugerida
D50	ir atrás dos ouros e ficar com ele <i>sosinho</i>	Correta. A resposta aproxima-se da sugerida

Questão 8: Quais foram os obstáculos que ele teve de enfrentar para alcançar seu objetivo?

Resposta no LD: “Ele teve que enganar os tripulantes dos seus navios para ficar com todo o tesouro do navio português.”

Grupo/sujeito	Repostas registradas	Observações
A1	Enganar os <i>piras</i> para que sair sem perceber	Correta. A resposta aproxima-se da sugerida
A2	O barco por estava <i>prestis</i> a afundar.	Incorreta.
A3	Eles <i>tevem</i> de <i>enfrentar varios obstaculos</i> como tinha que <i>Atraveçar</i> rápido porque se não o navio iria afundar.	Incorreta. Apesar de ser uma resposta possível.
A4	Precisou lutar para conseguir todo o ouro	Incorreta. Não corresponde à resposta esperada pelo MP.
A5	<i>tinhão genter</i> morta <i>emuito</i> mais	Incorreta.
A6	Ele <i>tava</i> é abriu o porão e <i>tava</i> cheio de ouro.	Incorreta. Não corresponde à resposta esperada pelo MP, apesar de mostrar uma circunstância difícil.
A7	Mastro partido, velame rasgado, timão quebrado,	Incorreta. Cópia aleatória.
A8	Para não morrer de fome e poder voltar para a <i>europa</i> , tentavam saquear a cidade, mas foram presos imediatamente e trancafiados na mais subterrânea e escura <i>masmora</i> .	Incorreta. Cópia aleatória.
A9	Tempestade.	Incorreta. Apesar de ser uma resposta possível
A10	Tirar os marujos do barco e fugir com todo ouro.	Correta. A resposta aproxima-se da sugerida
A11	o <i>tisouro</i>	Incorreta. Não responde à questão.
A12	ir em ilhas.	Incorreta.
A13	As águas do mar estavam <i>transbordandando</i> o ouro do navio	Incorreta. Apesar de ser uma resposta possível.
B14	era acha o tesouro.	Incorreta. Não responde à questão.

B15	Navegar nas águas do mar e ser esperto para que o navio com ouro não naufragasse.	Incorreta. Apesar de ser uma resposta possível.
B16	Nenhum <i>obstaculos</i>	Incorreta. Não responde à questão.
B17	Ele teria que chegar a nau antes que afundasse de vez	Incorreta. Apesar de ser uma resposta possível.
B18	da muito vinhos pra <i>homen</i>	Incorreta. Não responde à questão.
B19	Ele enfrentou que ele tinha saído da rota	Incorreta. Apesar de indicar uma circunstância difícil
B20	Ele teve que enfrentar: o barco afundando, corpos de marinheiros mortos.	Incorreta. Apesar de ser uma resposta possível.
B21	Correnteza	Incorreta. Apesar de ser uma resposta possível.
B22	nem um	Incorreta. Não responde à questão.
B23	Entra em nau entrando em <i>inundamento</i> e trair os outros piratas.	Correta. Foi além da resposta do manual.
B24	Nem um.	Incorreta.
B25	Deixar os seus homens bebado e fugir com todo ouro	Correta. A resposta aproxima-se da sugerida
C26	Viajar e pegar o <i>tesolro</i> .	Incorreta. Não responde à questão.
C27	Bastava ele chegar à nau antes que afundasse, ordenou que seus homens pegassem o tesouro e etc...	Incorreta. Cópia. Apesar de ser uma resposta possível.
C28	Viajar, entrar no barco dos cristianismos com o perigo dele afundar levar uma hora pra tirar seu ouro, deixar os seus homens dormindo e fugir.	Correta. A resposta aproxima-se da sugerida
C29	Viajar, entrar no <i>barcodo</i> cristianismo com o perigo deles morrerem.	Incorreta. Não corresponde à resposta sugerida, mas revela uma interpretação do aluno.
C30	Eram <i>viagar</i> enfrenta sol e chuva pelo mar para chegar <i>al sel</i> destino.	Incorreta. Não corresponde à resposta sugerida, mas revela uma interpretação do aluno
C31	Ele ter que viajar para lugares bem distantes enfrentar <i>varias</i> tempestade varia ondas etc.	Incorreta. Não corresponde à resposta sugerida, mas revela uma interpretação do aluno
C32	e vários.	Incorreta. Não responde à questão.
C33	Eles teve que passar por outros navios.	Incorreta. Não corresponde à resposta sugerida, mas revela uma interpretação do aluno
C34	Barreiras, <i>eve</i> que esperar os marinheiros durmirem para pegar o tesouro.	Correta. A resposta aproxima-se da sugerida
C35	Ele teve que travar uma batalha com outros navios	Incorreta. Acréscimo de ideia. Extrapolação.
C36	Barreiras.	Incorreta. Não responde apenas dá o sinônimo de obstáculo.
C37	foi <i>atingido</i> por uma grande tempestade	Incorreta. Não corresponde à resposta sugerida, mas revela uma interpretação do aluno
D38	Ele teve que levar seus marinheiros na ilha espera eles dormi e ir para o navio sem piedade	Correta. A resposta aproxima-se da sugerida

D39	Ele deve que se livrar dos <i>marineiro</i>	Correta. A resposta aproxima-se da sugerida
D40	Distrair seus marinheiros por <i>irso</i> Deu Bebida a seus marinheiros para eles irem dormir.	Parcialmente correta. Aponta a ação do capitão mas não a associa ao obstáculo.
D41	Ele precisou de seu marinheiros para enfrentar o tempo.	Incorreta. Identifica o tempo como obstáculo, mas não se aproxima da resposta esperada.
D42	Ele teve que embebedar seus marinheiros para poder levar o tezolro.	Correta. A resposta aproxima-se da sugerida
D43	Abandonar os outros piratas e saquear o nau antes que ele afundasse.	Parcialmente correta. Inverte a ordem de acontecimentos
D44	Ele <i>fes comque</i> os seus marinheiro <i>fequasem</i> naufragados na <i>ilha</i> e porque <i>levasem</i> o tesouro	Incorreta. Construção confusa
D45	Teve que levar os marinheiros para uma ilha, com eles bêbados depois que todos <i>ja</i> tiveram dormindo ele fugisse com o ouro.	Correta. A resposta aproxima-se da sugerida
D46	Ele teve que deixar os marinheiros <i>bebados</i> para fugir com o ouro.	Correta. A resposta aproxima-se da sugerida
D47	pediu para levar comida os <i>Marinhero</i> Bebeu e Dormiu ele fugiu	Correta. A resposta aproxima-se da sugerida
D48	Ele teve que esperar os homens carregarem os ouros para o “Sem piedade” criar uma festa, levar os homens para ilha, esperar e fugir <i>sosinho</i>	Correta. A resposta aproxima-se da sugerida
D49	Ele embebedou os homens fazendo q eles iam para a ilha e quando <i>durmisem podese</i> levar o tesouro	Correta. A resposta aproxima-se da sugerida
D50	ele fez a festa para embebedar eles e depois ele ordenou para que todos vão <i>prara</i> ilha dormir para que ele fuja	Correta. A resposta aproxima-se da sugerida

Questão 9: O texto dá uma indicação de que Dulaien iria enganar os piratas. O que demonstra isso?

Resposta no LD: “Ele sugeriu aos homens que festejassem em terra firme para não encontrar dificuldade para enganar os tripulantes completamente bêbados.”

Grupo/sujeito	Repostas registradas	Observações
A1	O capitão ia <i>á</i> frente: ao contrário de seus comandados, parecia <i>sobrio</i> forte e sem sono	Incorreta. Cópia indevida.
A2	<i>Ambisão</i> porque ele queria tudo para ele	Incorreta. Se prende ao caráter do capitão.
A3	Demonstra ato de <i>imofragio</i> de <i>inconsequinte</i> e etc.	Incorreta. Resposta sem sentido.
A4	O capitão pirata ia à frente: ao	Incorreta

	contrário de seus <i>comandos</i> , parecia sóbrio, forte, sem sono.	Cópia do texto indevida.
A5	o modo dele <i>falarar</i>	Incorreta. Não consegue responder à questão.
A6	Ele queria <i>ingaanar</i> os piratas e ia ficar com o ouro todo.	Incorreta. Repete parte do enunciado da questão.
A7	Dulaien, que só com todo o ouro, bem escondido na porão.	Incorreta. Destaca um trecho do desfecho.
A8	No dia seguinte por volta do meio-dia, ao acordar, os marinheiros não tiveram outra opção.	Incorreta. Cópia do texto indevida.
A9	Ele tentava fugir com o ouro	Incorreta. Destaca o desfecho.
A10	Vamos a terra quero <i>queles</i> durmam ao ar livre.	Parcialmente correta. Identifica parte da resposta.
A11	<i>Ganasia pro dieiro</i>	Incorreta. Prende-se ao caráter do personagem
A12	que ele foi num barco <i>piqueno</i> com o ouro todo dentro	Incorreta. Destaca parte do desfecho.
A13	Ele queria enganar a eles <i>so</i> para Dulaien ficar com o ouro <i>so</i> pra ele	Incorreta. Retoma a intenção do personagem.
B14	Por que ele queria o tesouro só para ele.	Incorreta. Retoma a intenção do personagem.
B15	Ele parecia, ao contrário de seus comandos, sóbrio, forte, sem sono. Duas horas depois, quando todos já dormiam, Dulaien, com todo ouro escondido no seu navio, fugia para a Europa.	Incorreta. Cópia indevida.
B16	Quando ele manda os piratas irem para a terra para fugir com o ouro.	Correta. Apresenta resposta próxima da sugerida.
B17	Ele <i>mando</i> os piratas <i>decere</i> as terras e como ele era muito mal isso descreveu que alguma coisa ele iria <i>faze</i> .	Correta. Apresenta resposta próxima da sugerida
B18	não	Incorreta. Não responde à questão.
B19	Que ele mandou os piratas pegar todas as comidas e bebidas por que eles ficaram <i>bebados</i> e ele não	Parcialmente correta. Responde com parte da resposta sugerida.
B20	que Dulaien só pensa nele mesmo	Incorreta. Retoma a intenção do personagem
B21	O <i>geito</i> dele	Incorreta. Prende-se ao caráter do personagem.
B22	Falsidade, mentiroso.	Incorreta. Prende-se ao caráter do personagem
B23	Quando ele chamam seu piratas de Molenga e gritou com seus homens.	Incorreta. Prende-se à uma ação do personagem.
B24	<i>tas</i> muita bebida para eles.	Incorreta. Incompleta.
B25	E agora, meus caros homens vamos festejar tragam para este navio toda a comida e a bebida que houver no sem rumo	Incorreta. Cópia indevida.
C26	Que ele <i>so entereçava</i> no tesouro.	Incorreta. Prende-se à intenção do personagem.

C27	Ele deu bebida <i>alcolica</i> para os piratas fazendo com que eles ficassem <i>bebados</i> , e isso <i>nus da</i> ideia que ele ira enganar a todos.	Parcialmente correta. Registra parte da resposta sugerida.
C28	Ele colocou toda comida no Sem rum, mandou o seus homens dormir ao ar livre.	Parcialmente correta. Registra parte da resposta sugerida.
C29	Demonstra que ele estava <i>enteressado</i> mesmo em seus ouros, então mandaram dos navios piratas e arrumaram para a <i>aproximidade</i> da ilha.	Incorreta. Fixa-se na intenção do personagem, não exemplifica.
C30	Pela Falta de <i>carater</i> e ... daí ... que o Pirata queria <i>inganar</i> os seus companheiros de <i>fiagem</i> e etc...	Incorreta. Atenta para o caráter do personagem.
C31	Por que seu olhos <i>brilharan</i> as alto de seu barco e já ate <i>nagira</i> (imagina) carregando todo o que nau	Incorreta. A grafia estava um pouco confusa.
C32	Que ele <i>so</i> queria o tesouro.	Incorreta. Fixa-se na intenção do personagem.
C33	quando todos <i>durmiram</i> coberto pelas estrelas e <i>enbalado</i> pelo vinho, e Dulaien fugiu com todo ouro	Incorreta. Destaca parte do desfecho.
C34	<i>Indimizade</i> ele foi embora	Incorreta. Não responde à questão.
C35	Ele faz uma festa para enganar os amigos	Incorreta. Aponta para o início da atitude do pirata
C36	tomar um ar livre	Incorreta Quem ia tomar um ar livre?
C37	esperou todo mundo dormir e roubou o ouro e <i>fugio</i>	Incorreta. Destaca parte do desfecho.
D38	Dele querer que os piratas bebiam e eles descansavam na ilha.	Correta. Resposta aproximada da sugerida.
D39	Que ele deu bebida para os <i>marieiro</i>	Parcialmente correta. Identifica parte da resposta sugerida.
D40	Dele querer que eles fossem para a ilha	Correta. Resposta aproximada da sugerida.
D41	Dele querer que eles fosse para a ilha	Correta. Resposta aproximada da sugerida.
D42	Dele querer passar toda a comida e bebida para o sem piedade.	Incorreta. Não responde como o esperado, mas seria uma resposta possível.
D43	O fato dele mandar os piratas transferir a comida para o outro barco e o fato deles estarem <i>bebados</i> .	Parcialmente correta. Registra parte da resposta sugerida.
D44	Dele quere que os piratas <i>trnsportaroe</i> uma comida de um lado para o outro	Incorreta. Resposta confusa
D45	Ele ia dar uma festa com muita bebida e comida.	Incorreta. Não responde como o esperado, mas seria um exemplo possível
D46	Ele deixou todos <i>bebados</i> mais não bebeu nada	Parcialmente correta. Faz referência ao fato de estarem bêbados.
D47	<i>Emganou</i> os Marinheiro	Incorreta. Prende-se ao desfecho
D48	“O capitão ia a frente: <i>Au</i> contrario dos homens ele esta	Incorreta. Cópia indevida.

	<i>sobrio</i> , forte e sem sono	
D49	Ele iria na frente ao contrario dos homem q iria pois não estava <i>bebado</i> e homem estavam	Incorreta. Cópia indevida.
D50	ele os embebedou para os roubar.	Parcialmente correta. Faz referência ao fato de estarem bêbados.

Essa questão pareceu difícil, houve pouco acerto e um percentual alto de erro.

Questão 10: Observe o título do conto: “Piratas sem piedade...”

- Que informação sobre a história esse título antecipa para o leitor?
- A quem se refere a palavra *piratas* presente no título?

Resposta no LD:

- O caráter cruel da personagem principal e a atitude que ele terá.
- No conto, apenas Dulaien age sem piedade. O plural generaliza a palavra e fala das personagens piratas, em geral, como se todas fossem sem piedade.

Grupo/sujeito	Respostas registradas	Observações
A1	a) Que os piratas não <i>tem</i> piedade no caso do e pena de alguém b) do grupo de piratas	Parcialmente correta. Identifica os personagens na pergunta b.
A2	a) Que os piratas não <i>tinham</i> piedade de nada ou <i>ninguém</i> <i>faziam</i> de todo para <i>conseguir</i> o que <i>queriam</i> . b) A os Navegantes e o Dulaien	Parcialmente correta. Identifica os personagens da questão b.
A3	a) <i>da</i> informações de que eles não tem quase <i>nenho</i> medo b) que não <i>é</i> só um pirata A mais e são francês Jean-thomas Dulaien.	Parcialmente correta - identifica o capitão- letra b Incorreta.
A4	a) Que os piratas matavam e roubavam sem piedade não tinha dó de ninguém. b) Aos marinheiros e Dulaien.	Parcialmente correta. Responde a letra b.
A5	a) que os piratas não <i>tem</i> piedade b) aos marinheiros	Parcialmente correta. Responde a letra b.
A6	a) Porque eles não tem <i>piedade</i> . b) São uma <i>homens</i> que se <i>verte</i> <i>isquisito</i> e vão a procura de tesouros perdido.	Incorreta. Resposta livre a partir de seu conhecimento sobre piratas.
A7	a) Piratas que não tem nenhuma piedade com os outros b) Os marinheiro	Parcialmente correta. Responde a letra b.
A8	a) Piratas sem dó. b) A Jean-Thomas Dulaien.	Parcialmente correta. Identifica apenas o capitão na letra b
A9	a) Que os piratas não <i>tem</i> piedade. b) A todos os homens que estão no navio.	Parcialmente correta. Responde a letra b.
A10	a) Que eles são piratas sem piedade. b) Ao capitão e os <i>marujus</i> .	Parcialmente correta. Responde a letra b.

A11	a) todo pirata b) o significado do texto.	Incorreta. Parece prender-se ao enunciado
A12	a) que eles não <i>tem</i> piedade. b) que eles são piratas sem piedade.	Incorreta. Retoma o título se m fazer a conexão
A13	a) A informação e que fala sobre um navio que não tem dó só tem maldade e de piratas que tentavam enganar uns aos outros só para ficar com o ouro para eles b) ao dono dos dois navios e seus companheiros os marujos.	Correta Parcialmente correta. Responde a letra b.
B14	a) antecipa que o titulo da um significado sobre o texto b) vida de pirata é muito arriscada	Incorreta. Prende-se ao enunciado e tenta explicar o que entende sobre a vida de um pirata.
B15	a) Que os piratas são impiedosos. b) Os piratas da história.	Parcialmente correta. Responde a letra b. Não identifica a atitude ou ação de impiedade na história
B16	a) Que os pirata não tinha do de nada. b) Aos marinheiros dos navios.	Parcialmente correta. Responde a letra b.
B17	a) Que a história vai ter piratas <i>mals</i> . b) Ao Dulaien e os piratas que ele os ordenava.	Correta Parcialmente correta. Responde a letra b.
B18	a) --- b) do home que comanda o barco	Parcialmente correta Incorreta. Não respondeu a letra a.
B19	a) Que eles são maus e não tem dó etc. b) Refere aos homens no barco.	Parcialmente correta. Responde a letra b.
B20	a) Que os piratas não tem piedade de ninguém b) se refere aos piratas sem piedade	Parcialmente correta. Responde a letra b.
B21	a) Piratas que não tem do b) Aos piratas	Parcialmente correta – generaliza letra b Incorreta.
B22	a) que eles não <i>tem dor</i> (dó) de matar. b) ao Jean-Tomas Dulaien.	Parcialmente correta – identifica apenas o capitão na letra b Incorreta.
B23	a) Que um pirata não vai ter piedade com os outros piratas. b) Ao Jean-Thomas Dulaien	Correta Parcialmente correta. Responde a letra a.
B24	a) Que eles não tinha <i>pietade</i> de <i>niguem</i> . b) <i>Aou Joan-thomas dulain</i> .	Parcialmente correta – identifica apenas o capitão letra b Incorreta.
B25	a) Pirata que não tem <i>dor</i> b) Ao Dualaien	Correta - identifica o capitão- letra b Incorreta.
C26	a) Que vai ter muita briga b) Os piratas de <i>Dalaien</i>	Parcialmente correta. Responde a letra b.
C27	a) Que é uma história de pirata ou seja, contendo tesouros, barcos, piratas e etc.	Parcialmente correta. Identifica o pirata na letra b

	b) Ao Jean-Thomas Dulaien pelo fato dele ter passado a perna nos outros piratas.	
C28	a) Que os piratas não tem e não vão ter piedade de nada nem <i>ninguem</i> .	Incorreta. Responde de forma generalizada e não responde a letra b.
C29	a) Que uma coisa ruim vai acontecer coisa ruim na história. b) Se refere aos piratas Jean-Thomas Dulaien, então aos dois piratas.	Correta Parcialmente correta. Responde a letra b.
C30	a) Por que o titulo parece assustar a <i>gem</i> mais ele e texto legal e os piratas no de piedade dos <i>com panhero</i> b) Se referem ao Jean-thoma	Parcialmente correta – identifica o capitão – letra b Incorreta.
C31	a) aventura nortes b) os piratas do navios	Parcialmente correta. Responde a letra b.
C32	a) piratas que quer matar sem piedade etc. b) <i>e varios</i> .	Incorreta. Responde, ao que parece, o que entende sobre piratas.
C33.12	a) os piratas maus b) Dulaien	Parcialmente correta – identifica o capitão- letra b Incorreta.
C34.12	a) Os piratas não tem piedade sem dó b) A Jean.	Parcialmente correta - identifica o capitão- letra b Incorreta.
C35	a) Os piratas não vão ter piedade b) O <i>Dulaim</i>	Parcialmente correta - identifica o capitão- letra b Incorreta
C36	a) Pirata que não tem <i>dor</i> b) A todos os <i>ajundandes</i> de <i>dulem</i>	Correta Apresenta resposta próxima à indicada.
C37	a) que o <i>pirats</i> não tem do <i>mem</i> piedade b) Dulaien	Parcialmente correta - identifica o capitão- letra b Incorreta.
D38	a) Que o pirata Dulaien não tinha piedade. b) Dulaien e seus escravos.	Correta. Apresenta resposta próxima à indicada
D39	a) piratas sem piedade b) se refere a eles os piratas	Parcialmente correta. Responde a letra b.
D40	a) Que eles não tenham dó. b) Os marinheiros, a todos.	Parcialmente correta. Responde a letra b.
D41	a) Que os <i>pirata</i> não tinham piedade. b) aos marinheiros	Parcialmente correta. Responde a letra b.
D42	a) Que tem muitas sacanagens <i>inrolação</i> e fingimento b) Dulaien	Correta. Responde a letra a e identifica apenas o personagem principal como pirata.
D43	a) Que os piratas eram maus e sem piedade b) Ao Dulaien	Parcialmente correta - identifica o capitão- letra b Incorreta.
D44	a) piratas sem piedade. <i>Peratas</i> sem <i>boõ costo</i> b) Dulaien e seus escravos	Parcialmente correta. Responde a letra b.
D45	a) Os piratas eram sem piedade faziam tudo fora da lei. b) A Dulaien.	Parcialmente correta - identifica o capitão- letra b Incorreta.

D46	a) Que os piratas são sem piedade b) Ao capitão e os tripulantes	Parcialmente correta. Responde a letra b.
D47	a) Muita coisa <i>ruis</i> b) Jean Thomas Dulaïen	Correta - identifica o capitão- letra b Incorreta.
D48	a) Que vai ter alguma maldade b) Jean-Thomas Dulaïen	Correta. Responde a letra a.
D49	a) ele e sem piedade e ele é maldoso b) se refere a uma pessoa mal.	Parcialmente correta. Responde a letra a.
D50.12	a) Porque ele é sem Piedade b) Piratas sem Piedade Jean-Thomas <i>Dulaïem</i>	Correta. Responde a letra a e identifica o personagem principal.

ANEXOS

ANEXO A - Texto para atividade de leitura aplicada, retirado do livro Português – Para viver juntos, volume 6.

LEITURA 1
Conto de aventura

O QUE VOCÊ VAI LER

Na história a seguir, publicada em um livro de contos, as personagens vão viver uma aventura em busca de fortuna. A narrativa se passa no Brasil, na costa do estado do Maranhão. Dois navios estavam retornando à Europa, quando algo inesperado acontece e provoca modificações nos planos dos navegantes.

Como costuma ocorrer em muitas das histórias que envolvem piratas, o conto “Piratas sem piedade...” tem como base fatos reais. Jean-Thomas Dulaien é uma personagem histórica que atuou no Brasil no início do século XVIII. No entanto, não se sabe ao certo se os fatos relatados no conto ocorreram realmente ou se são fictícios.

Piratas sem piedade...

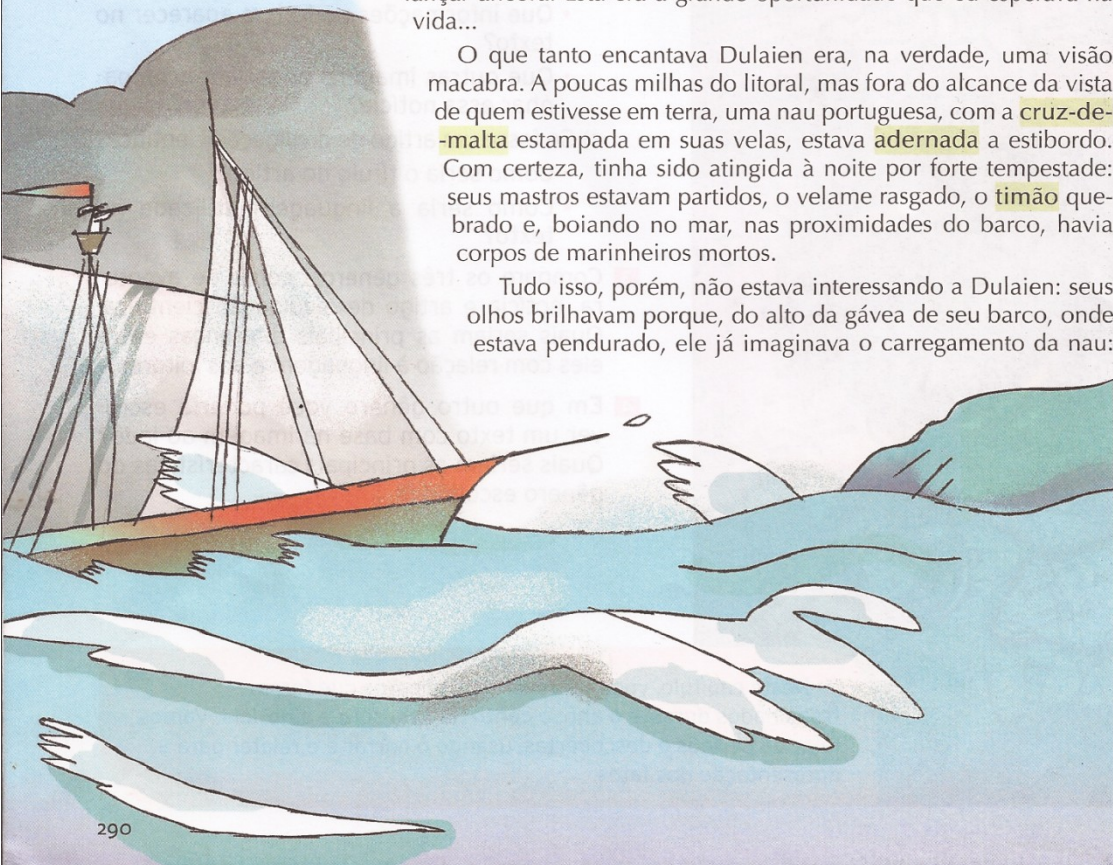
Voltando das ilhas do Caribe, o pirata francês Jean-Thomas Dulaien comandava seus dois navios, que se chamavam *Sem rumbo* e *Sem piedade*.

Na altura da linha do Equador, desviou-se rapidamente da rota programada e veio dar nas costas do Maranhão.

— Que sorte! — exclamou de repente. — [...]. Não acredito no que estou vendo. Vou procurar imediatamente um bom local para lançar âncora. Esta era a grande oportunidade que eu esperava na vida...

O que tanto encantava Dulaien era, na verdade, uma visão macabra. A poucas milhas do litoral, mas fora do alcance da vista de quem estivesse em terra, uma nau portuguesa, com a **cruz-de-malta** estampada em suas velas, estava **adernada** a estibordo. Com certeza, tinha sido atingida à noite por forte tempestade: seus mastros estavam partidos, o velame rasgado, o **timão** quebrado e, boiando no mar, nas proximidades do barco, havia corpos de marinheiros mortos.

Tudo isso, porém, não estava interessando a Dulaien: seus olhos brilhavam porque, do alto da gávea de seu barco, onde estava pendurado, ele já imaginava o carregamento da nau:



290

sacos e arcas abarrotados de moedas e lingotes de ouro, dos quais poderia se apossar.

Tudo seria seu! Bastava chegar à nau antes que afundasse de vez e ordenar a seus homens que, cuidadosamente, a saqueassem.

E Dulaien estava certo. O feixe de luz que se espalhou ao se abrirem as portas dos porões do navio fez **refulgir** o ouro, que transbordava de sacos e mais sacos e se espalhava pelo chão.

— Vamos, molengas, vamos ao saque! — gritou, animando seus homens. — O lucro é bom. Mas façam depressa, antes que esta banheira afunde!

Muito experientes em pilhagens, os piratas de Dulaien esvaziaram a nau em menos de uma hora. Quando a embarcação afundou, o *Sem piedade* já estava cheio de ouro, conforme as ordens do capitão.

— E agora, meus caros, vamos festejar! Tragam para este navio toda a comida e toda a bebida que houver no *Sem rumo*. A festa hoje vai ser aqui, ao lado de nossas riquezas.

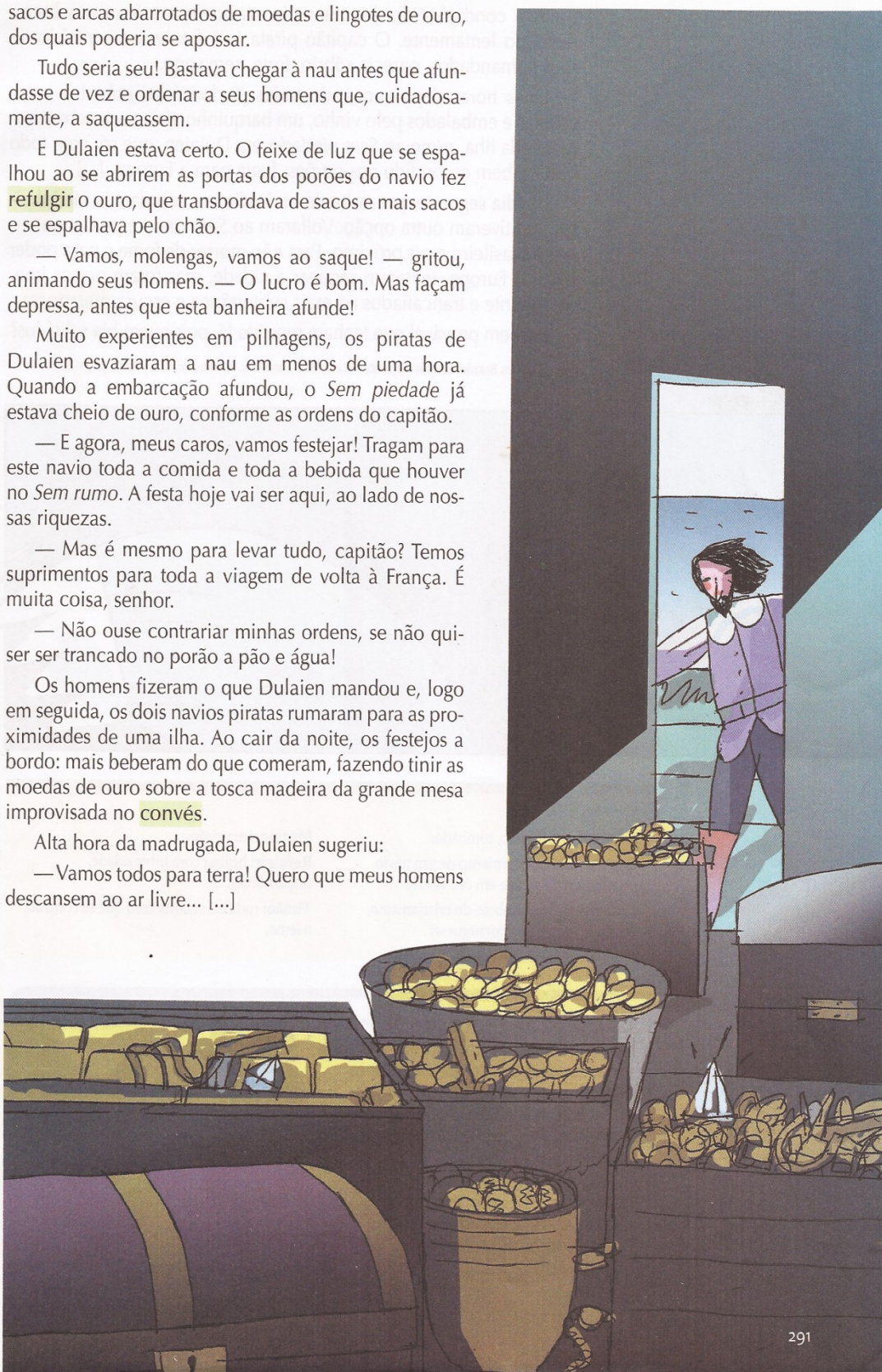
— Mas é mesmo para levar tudo, capitão? Temos suprimentos para toda a viagem de volta à França. É muita coisa, senhor.

— Não ouse contrariar minhas ordens, se não quiser ser trancado no porão a pão e água!

Os homens fizeram o que Dulaien mandou e, logo em seguida, os dois navios piratas rumaram para as proximidades de uma ilha. Ao cair da noite, os festejos a bordo: mais beberam do que comeram, fazendo tinir as moedas de ouro sobre a toska madeira da grande mesa improvisada no **convés**.

Alta hora da madrugada, Dulaien sugeriu:

— Vamos todos para terra! Quero que meus homens descansem ao ar livre... [...]





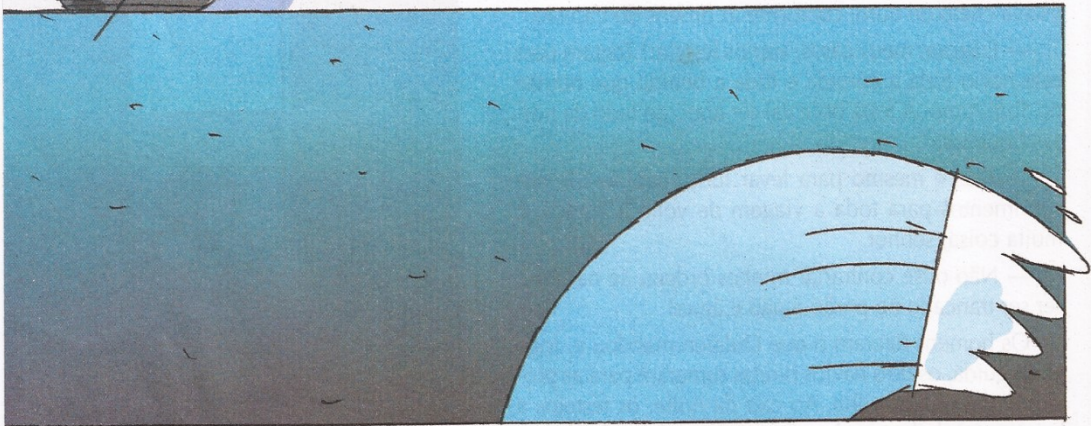
Sem condições de discutir nada, os homens saíram nos botes, remando lentamente. O capitão pirata ia à frente: ao contrário de seus comandados, parecia sóbrio, forte, sem sono.

Duas horas depois, quando todos já dormiam, cobertos pelas estrelas e embalados pelo vinho, um barquinho afastou-se sorrateiramente da ilha, rumo ao *Sem piedade*: era Dulaien, que só, com todo o ouro, bem escondido nos porões, fugia para a Europa. [...]

No dia seguinte, por volta do meio-dia, ao acordar, os marinheiros não tiveram outra opção. Voltaram ao *Sem rumo* e procuraram o porto brasileiro mais próximo. Para não morrer de fome e para poder voltar à Europa, tentaram saquear a cidade, mas foram presos imediatamente e trancafiados na mais subterrânea e escura **masmorra**.

E é bem provável que tenham morrido lá, pois quem iria salvá-los?

Suely Mendes Brazão. *Contos de piratas, corsários e bandidos*. São Paulo: Ática, 1992. p. 21-24.



GLOSSÁRIO

Adernado: inclinado, tombado.

Convés: piso ou pavimento de um navio, especialmente aquele em céu aberto.

Cruz-de-malta: símbolo do cristianismo, utilizado em navios portugueses.

Masmorra: prisão.

Refulgir: brilhar com intensidade, resplandecer.

Timão: roda ou volante com que se controla o leme.

OS RISCOS DA PROFISSÃO DE PIRATA

A vida dos piratas era muito arriscada, pois enfrentavam vários inimigos em batalhas, para conseguir grandes tesouros. Muitos deles perdiam seus membros em lutas e acidentes, sendo substituídos por ganchos e pernas de pau.

Há personagens muito famosas que representam esses piratas, como Long John Silver, em *A ilha do tesouro*, e Capitão Gancho, em *Peter Pan*.



ANEXO B - Atividade aplicada de estudo do texto retirada do livro Português – Para viver juntos, volume 6

Estudo do texto

Para entender o texto

- 1 Os dois parágrafos iniciais da história trazem elementos característicos de um conto de aventuras. Que informações do texto comprovam essa afirmação?
- 2 Que descoberta desencadeia as ações presentes no conto?
- 3 Quanto tempo duraram os acontecimentos narrados no conto? Justifique sua resposta com trechos do texto.
- 4 O nome de um dos navios já dá pistas dos caminhos que serão percorridos nessa viagem. O que podemos supor a partir do nome desse navio?
- 5 Como Jean-Thomas Dulaien é caracterizado no texto? Dê exemplo de uma atitude que demonstre o seu caráter.
- 6 Quando avista o navio, o pirata também vê corpos de marinheiros mortos. Qual a reação dele ao deparar com essa cena? O que isso revela sobre seu modo de ser?
- 7 Desde o começo da história já sabemos das intenções de Dulaien. Quais eram elas?
- 8 Quais foram os obstáculos que ele teve de enfrentar para alcançar seu objetivo?
- 9 O texto dá uma indicação de que Dulaien iria enganar os piratas. O que demonstra isso?

UMA BANDEIRA FAMOSA



A bandeira do navio *Sem piedade*, de Dulaien, foi descrita pelo prefeito de Nantes da seguinte maneira: “Feita com material preto e desenhos em branco, com um homem com uma espada, junto com ossos e uma ampulheta”.

A original se encontra na Biblioteca Nacional da França.

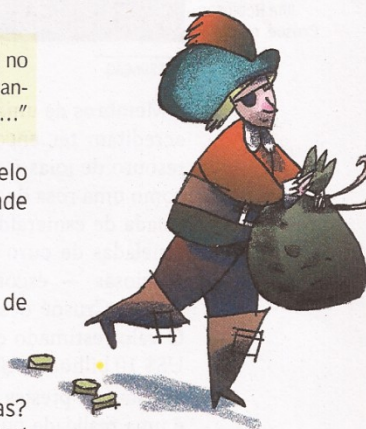
O texto e o leitor

- 1 Observe o título do conto: “Piratas sem piedade...”.
 - a) Que informação sobre a história esse título antecipa para o leitor?
 - b) A quem se refere a palavra *piratas* presente no título?
- 2 Releia.

“— Que sorte! — exclamou de repente. — [...]. Não acredito no que estou vendo. Vou procurar imediatamente um bom local para lançar âncora. Esta é a grande oportunidade que eu esperava na vida...”

Os piratas, em geral, são personagens conhecidas pelo leitor. O que se pode supor como a grande oportunidade para a vida de um pirata?

- 3 O conto termina com uma pergunta.
 - a) Qual seria uma possível resposta a essa pergunta, de acordo com o que ocorreu na história?
 - b) Que efeito o uso desse recurso causa no leitor?
- 4 O que você supõe que aconteceu com os demais piratas? Teriam mesmo morrido nas masmorras? Escreva um final para a história, contando o destino desses homens.



ANEXO C – Conto “Pirata sem piedade” sem adaptações

PIRATA SEM PIEDADE...

A história narrada a seguir passa-se no litoral norte do Brasil, na costa do Estado do Maranhão. Trata-se de um episódio envolvendo o corsário francês Jean-Thomas Dulaien que, junto com outro corsário francês, Jean-François Duclerc, atuou no Brasil no início do século XVIII.

O texto é da jornalista, crítica e editora de livros para crianças e jovens Suely Mendes Brazão. Ela se baseou em um relato verídico que aparece no livro *Pirates et flibustiers* {Piratas e flibusteiros}, de Hubert Jules Dechamps. As ilustrações são do artista gráfico Jayme Leão, nascido no Estado de Pernambuco e, atualmente, membro da equipe de ilustradores da Editora Ática.

Voltando das ilhas do Caribe, o pirata francês Jean-Thomas Dulaien comandava seus dois navios, que se chamavam Sem rumo e Sem piedade. Na altura da linha do Equador, desviou-se rapidamente da rota programada e veio dar nas costas do Maranhão.

— Que sorte! — exclamou de repente. — Acho que o diabo me ajudou. Não acredito no que estou vendo. Vou procurar imediatamente um bom local para lançar âncora. Esta era a grande oportunidade que eu esperava na vida...

O que tanto encantava Dulaien era, na verdade, uma visão macabra. A poucas milhas do litoral, mas fora do alcance da vista de quem estivesse em terra, uma nau portuguesa, com a cruz-de-malta estampada em suas velas, estava adernada a estibordo. Com certeza, tinha sido atingida à noite por forte tempestade: seus mastros estavam partidos, o velame rasgado, o timão quebrado e, boiando no mar, nas proximidades do barco, havia corpos de marinheiros mortos.

Tudo isso, porém, não estava interessando a Dulaien: seus olhos brilhavam porque, do alto da gávea de seu barco, onde estava pendurado, ele já imaginava o carregamento da nau: sacos e arcas abarrotados de moedas e lingotes de ouro, dos quais poderia se apossar.

Tudo seria seu! Bastava chegar à nau antes que afundasse de vez e ordenar a seus homens que, cuidadosamente, a saqueassem.

E Dulaien estava certo. O feixe de luz que se espalhou ao se abrirem as portas dos porões do navio fez refulgir o ouro, que transbordava de sacos e mais sacos e se espalhava pelo chão.

— Vamos, molengas, vamos ao saque! — gritou, animando seus homens. — O lucro é bom. Mas façam depressa, antes que esta banheira afunde!

Muito experientes em pilhagens, os piratas de Dulaien esvaziaram a nau em menos de uma hora. Quando a embarcação afundou, o Sem piedade já estava cheio de ouro, conforme as ordens do capitão.

— E agora, meus caros, vamos festejar! Tragam para este navio toda a comida e toda a bebida que houver no Sem rumo. A festa hoje vai ser aqui, ao lado de nossas riquezas.

— Mas é mesmo para levar tudo, capitão? Temos suprimentos para toda a viagem de volta à França. É muita coisa, senhor.

— Não ouse contrariar minhas ordens, se não quiser ser trancado no porão a pão e água!

Os homens fizeram o que Dulaien mandou e, logo em seguida, os dois navios piratas rumaram para as proximidades de uma ilha. Ao cair da noite, os festejos a bordo: mais beberam do que comeram, fazendo tinir as moedas de ouro sobre a tosca madeira da grande mesa improvisada no convés.

Alta hora da madrugada, Dulaien sugeriu:

— Vamos todos para terra! Quero que meus homens descansem ao ar livre... É possível até que tenhamos a sorte de encontrar belas nativas...

Sem condições de discutir nada, os homens saíram nos botes, remando lentamente. O capitão pirata ia à frente: ao contrário de seus comandados, parecia sóbrio, forte, sem sono.

Duas horas depois, quando todos já dormiam, cobertos pelas estrelas e embalados pelo vinho, um barquinho afastou-se sorrateiramente da ilha, rumo ao Sem piedade: era Dulaien, que só, com todo o ouro, bem escondido nos porões, fugia para a Europa. Passaria antes por uma ilhota qualquer das imediações, onde conseguiria tripulação mercenária para acompanhá-lo até o fim da viagem.

No dia seguinte, por volta do meio-dia, ao acordar, os marinheiros não tiveram outra opção. Voltaram ao Sem rumo e procuraram o porto brasileiro mais próximo. Para não morrer de fome e para poder voltar à Europa, tentaram saquear a cidade, mas foram presos imediatamente e trancafiados na mais subterrânea e escura masmorra.

E é bem provável que tenham morrido lá, pois quem iria salvá-los?

(Do livro: CONTOS DE PIRATAS CORSÁRIOS E BANDIDOS disponível em <<
<http://minhateca.com.br/margareth.alberico/Livros/Varios+Autores+-ontos+De+Piratas+Corsarios+E+Bandidos,341184.txt>>> Acesso em 28/01/2014, 14:54.)

ANEXO D - Texto retirado do livro didático “Construindo Consciências: Português – 6ª série”

“

[...] Cada vez os médicos sabiam mais. Isso não quer dizer, porém, que eles conseguissem curar mais doenças. Nem curavam, nem evitavam. As epidemias se sucediam: peste, cólera... A propósito, vocês sabem o que é uma epidemia? A gente diz que há epidemia quando o número de casos de uma doença ultrapassa o esperado. Mas, vocês perguntarão, como é que a gente sabe quantos casos são esperados? Por meio de cálculos. Esse é o objetivo da epidemiologia. Aliás, a epidemiologia não estuda só epidemias; estuda a maneira como a doença se distribui: quem adoecer mais, homens ou mulheres, moços ou idosos; em que regiões há mais doentes, e assim por diante. Isso vale tanto para a febre amarela como para o câncer, para os acidentes de trânsito...

Mas voltando ao cólera e à peste. O cólera manifesta-se por uma diarreia muito forte, tão forte que deixa a pessoa fraca; pode até matar. Já a peste se caracteriza por aumento dos gânglios linfáticos, que são órgãos de defesa do organismo. Os gânglios aumentados são conhecidos como bubões; daí o nome, peste bubônica. Tanto o cólera como a peste são doenças causadas por bactérias, no caso do cólera transmitidas pela água e pelos alimentos, no caso da peste pela pulga do rato. Mas isso só foi descoberto mais tarde, no século XIX. Durante muito tempo, as epidemias provocavam grande pavor porque não se sabia qual era a causa delas. Pensava-se que eram castigo de Deus. Havia também a idéia de que eram conseqüência de miasmas. O que é o miasma? Os antigos denominavam miasma uma coisa que está no ar das regiões pantanosas, insalubres, e que resulta em doença. A palavra malária vem daí: quer dizer ‘maus ares’. O interessante é que essa idéia tinha algum fundamento. Hoje sabemos que a malária, uma doença que dá um febrão e tremores de frio, é transmitida por um mosquito. Ora, regiões pantanosas têm também mosquitos. De modo que era um caso de ‘atirou no que viu, acertou no que não viu’: estava certo evitar tais regiões, mas não por causa dos miasmas, e sim por causa dos mosquitos.

E o que se fazia quando ocorria uma epidemia de peste, por exemplo? Os ricos fechavam-se nas suas casas e palácios, os pobres rezavam. E os médicos? Aqui temos um médico da Idade Média preparado para enfrentar uma epidemia de peste.



80 UNIDADE II CIÊNCIA E SAÚDE

Como vocês estão vendo, era uma figura bem esquisita, a desse doutor. Que máscara era essa que ele usava? Não, não era uma máscara como a dos cirurgiões. Esse ‘bico’ estava cheio de substâncias aromáticas. Sabem por quê? Porque em época de peste era tão grande o número de cadáveres não sepultados que o mau cheiro nas ruas era insuportável. E essa vara na mão dele, para que servia? Bem, tinha uma triste utilidade. A seguinte: em época de peste, as pessoas caíam doentes nas ruas, porque não havia quem as socorresse. Passava uma carroça e recolhia os corpos, que eram atirados num grande buraco. O medo que as pessoas tinham era de serem enterradas vivas. Essa varinha servia para cutucar os doentes, para ver se ainda estavam vivos.

(SCLIAR, Moacyr. O livro da medicina. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. p. 19-21.)

DADOS SOBRE O AUTOR

O gaúcho Moacyr Scliar (1937-) é médico e escritor. Autor de diversos romances e contos, escreve também crônicas para jornais. Em 2003, com a carreira de escritor já consolidada, foi eleito para a Academia Brasileira de Letras. Entre suas inúmeras obras (já publicou cerca de 50 livros), destacam-se *A orelha de Van Gogh*, *O centauro no jardim*, *A mulher que escreveu a Bíblia* e *Os leopardos de Kafka*. Tem prestígio internacional, pois seus livros foram traduzidos para 12 outros idiomas.

”

ANEXO E- Escala de desempenho de língua portuguesa –SAEB/Prova Brasil

DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DA ESCALA DE DESEMPENHO DE LÍNGUA PORTUGUESA – SAEB

5º e 9º. Ano do Ensino Fundamental

(continua)

Níveis de Desempenho dos alunos em Leitura	O que os alunos conseguem fazer nesse nível
Nível 0 - abaixo de 125	<p>A Prova Brasil não utilizou itens que avaliam as habilidades abaixo deste nível. Os alunos localizados abaixo do nível 125 requerem atenção especial, pois, não demonstram habilidades muito elementares como as de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • localizar informação (exemplo: o personagem principal, local e tempo da narrativa); • identificar o efeito de sentido decorrente da utilização de recursos gráficos (exemplo: letras maiúsculas chamando a atenção em um cartaz); e • identificar o tema, em um texto simples e curto.
Nível 1 - 125 a 150	<p>Os alunos do 5º e 9º anos (4ª. e 8ª. séries):</p> <ul style="list-style-type: none"> • localizam informações explícitas em textos narrativos curtos, informativos e anúncios; • identificam o tema de um texto; • localizam elementos como o personagem principal; • estabelecem relação entre partes do texto: personagem e ação; ação e tempo; ação e lugar.
Nível 2 - 150 a 175	<p>Este nível é constituído por narrativas mais complexas e incorporam outros gêneros textuais, por isto, ainda que algumas habilidades aqui apontadas já estejam listadas anteriormente, elas se mostraram mais difíceis neste intervalo. Além das habilidades anteriormente citadas, os alunos do 5º e 9º anos (4ª. e 8ª. séries):</p> <ul style="list-style-type: none"> • localizam informação explícita. Exemplo: identificando, dentre vários personagens, o principal, e, em situações mais complexas, a partir de seleção e comparação de partes do texto; • identificam o tema de um texto;

(continuação)

Níveis de Desempenho dos alunos em Leitura	O que os alunos conseguem fazer nesse nível
Nível 2 - 150 a 175	<ul style="list-style-type: none"> • inferem informação em texto verbal (características do personagem) e não-verbal (tirinha); • interpretam pequenas matérias de jornal, trechos de enciclopédia, poemas longos e prosa poética; • identificam o conflito gerador e finalidade do texto.
Nível 3 - 175 a 200	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os alunos do 5º e 9º anos (4ª. e 8ª. séries):</p> <ul style="list-style-type: none"> • interpretam, a partir de inferência, texto não-verbal (tirinha) de maior complexidade temática; • identificam o tema a partir de características que tratam de sentimentos do personagem principal; • reconhecem elementos que compõem uma narrativa com temática e vocabulário complexos.
Nível 4 - 200 a 225	<p>Além de demonstrar todas as habilidades anteriores a partir de anedotas, fábulas e textos com linguagem gráfica pouco usual, narrativos complexos, poéticos, informativos longos ou com informação científica, os alunos do 5º e do 9º anos (4ª. e 8ª. séries):</p> <ul style="list-style-type: none"> • identificam, dentre os elementos da narrativa que contém discurso direto, o narrador observador; • selecionam entre informações explícitas e implícitas as correspondentes a um personagem; • localizam informação em texto informativo, com estrutura e vocabulário complexos; • inferem a informação que provoca efeito de humor no texto; • interpretam texto verbal, cujo significado é construído com o apoio de imagens, inferindo informação; • identificam o significado de uma expressão em texto informativo; • inferem o sentido de uma expressão metafórica e o efeito de sentido de uma onomatopéia; • interpretam história em quadrinho a partir de inferências sobre a fala da personagem, identificando o desfecho do conflito;

(continuação)

Níveis de Desempenho dos alunos em Leitura	O que os alunos conseguem fazer nesse nível
Nível 4 - 200 a 225	<ul style="list-style-type: none"> estabelecem relações entre as partes de um texto, identificando substituições pronominais que contribuem para a coesão do texto.
Nível 5 - 225 a 250	<p>Além das habilidades anteriores, os alunos do 5º e 9º anos (4ª. e 8ª. séries):</p> <ul style="list-style-type: none"> identificam o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação (reticências); inferem a finalidade do texto; distinguem um fato da opinião relativa a este fato, numa narrativa com narrador personagem; distinguem o sentido metafórico do literal de uma expressão; reconhecem efeitos de ironia ou humor em textos variados; identificam a relação lógico-discursiva marcada por locução adverbial ou conjunção comparativa; interpretam texto com apoio de material gráfico; localizam a informação principal. <p>Os alunos do 9º ano, neste nível, ainda:</p> <ul style="list-style-type: none"> inferem o sentido de uma palavra ou expressão; estabelecem relação causa/conseqüência entre partes e elementos do texto; identificam o tema de textos narrativos, argumentativos e poéticos de conteúdo complexo; identificam a tese e os argumentos que a defendem em textos argumentativos; reconhecem o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
Nível 6 - 250 a 275	<p>Utilizando como base a variedade textual já descrita, neste nível os alunos do 5º e do 9º anos (4ª. e 8ª. séries), além de demonstrarem as habilidades anteriores:</p> <ul style="list-style-type: none"> localizam características do personagem em texto poético; distinguem um fato da opinião relativa a este fato; identificam uma definição em texto expositivo; estabelecem relação causa/conseqüência entre partes e elementos do texto;

(conclusão)

Níveis de Desempenho dos alunos em Leitura	O que os alunos conseguem fazer nesse nível
Nível 6 - 250 a 275	<ul style="list-style-type: none"> inferem a finalidade do texto a partir do suporte; inferem o sentido de uma palavra ou expressão; identificam a finalidade do texto; identificam o assunto em um poema; comparam textos que tratam do mesmo tema, reconhecendo diferentes formas de tratar a informação; interpretam texto a partir de material gráfico diverso (gráficos, tabelas, etc); estabelecem relações entre as partes de um texto, identificando substituições pronominais que contribuem para a coesão do texto. <p>Os alunos do 9º ano (8ª. série) ainda:</p> <ul style="list-style-type: none"> estabelecem relações entre partes de um texto, reconhecendo o sentido de uma expressão que contribui para a continuidade do texto; estabelecem relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc; reconhecem o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos orto gráficos e/ou morfo sintáticos; identificam o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa; identificam a tese e o argumento que defendem em texto com a linguagem informal; inferem informação a partir de um julgamento em textos narrativos longos; inferem efeitos de ironia ou humor em narrativas curtas; inferem o sentido de uma expressão em texto narrativo longo e de vocabulário complexo.
Nível 7 - 275 a 300	<p>Além de demonstrar as habilidades dos níveis anteriores, no 5º e no 9º anos (4ª. e 8ª. séries), os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> inferem informação em texto narrativo longo; identificam relação lógico-discursiva marcada por locução adverbial de lugar, advérbio de tempo ou termos comparativos em textos narrativos longos, com temática e vocabulário complexos. <p>Os alunos do 9º ano (8ª. série):</p> <ul style="list-style-type: none"> inferem informações implícitas em textos poéticos subjetivos, textos argumentativos com intenção irônica, fragmento de narrativa literária clássica, versão modernizada de fábula e histórias em quadrinhos;

(conclusão)	
Níveis de Desempenho dos alunos em Leitura	O que os alunos conseguem fazer nesse nível
Nível 7 - 275 a 300	<ul style="list-style-type: none"> • reconhecem o efeito de sentido decorrente da utilização de uma determinada expressão; • estabelecem relação causa/conseqüência entre partes e elementos do texto; • reconhecem posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou tema; • comparam textos que tratam do mesmo tema, reconhecendo diferentes formas de tratar a informação.
Nível 8 - 300 a 325	<p>Além de demonstrar as habilidades dos níveis anteriores, no 5º e no 9º anos (4ª. e 8ª. séries), os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • identificam o assunto do texto em narrativas longas com vocabulário complexo; • inferem informações em fábulas. <p>Os alunos do 9º ano (8ª. série):</p> <ul style="list-style-type: none"> • inferem tema de texto poético; • inferem finalidade de texto informativo; • identificam a opinião do autor em texto informativo com vocabulário complexo; • diferenciam as partes principais das secundárias de um texto; • interpretam tabela a partir da comparação entre informações; • inferem o sentimento do personagem em história em quadrinhos; • estabelecem relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la; • identificam a tese de um texto argumentativo; • identificam o conflito gerador do enredo; • reconhecem o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
Nível 9 - 325 a 350	<p>Além das habilidades descritas anteriormente, os alunos da 9º ano (8ª. série) localizados neste nível demonstram habilidades de leitura que envolvem compreensão global de texto; avaliação e estabelecimento de relações entre textos e partes de textos mais longos e com vocabulário complexos; inferem informações em diversos contextos; e começam a ler com compreensão textos da literatura clássica.</p>

Fonte: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeB/escala/2011/escala_desempenho_portugues_fundamental.pdf>>, acesso em 06/05/2014.