

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Célia Regina Sousa Moreira

**DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE LEITURA POR ALUNOS NO 7º
ANO, EM REFORÇO ESCOLAR, DE UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA DE
CONGONHAS**

Belo Horizonte

2012

Célia Regina Sousa Moreira

DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE LEITURA POR ALUNOS NO 7º ANO, EM REFORÇO ESCOLAR, DE UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA DE CONGONHAS

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Ensino de Língua no Ensino Fundamental: Português e Literatura, pelo Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Ensino na Educação Básica, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadora: Maria Zélia Versiani Machado

Belo Horizonte

2012

Célia Regina Sousa Moreira

DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE LEITURA POR ALUNOS NO 7º ANO, EM REFORÇO ESCOLAR, DE UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA DE CONGONHAS

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Ensino de Língua no Ensino Fundamental: Português e Literatura, pelo Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Ensino na Educação Básica, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadora: Maria Zélia Versiani Machado

Aprovado em 28 de julho de 2012.

BANCA EXAMINADORA

Maria Zélia Versiani Machado – Faculdade de Educação da UFMG

Carlos Augusto Novais – Faculdade de Educação da UFMG

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, ao meu irmão. Especialmente ao meu marido e meus filhos, pela compreensão nos momentos de minha ausência e pelo estímulo constante.

AGRADECIMENTOS

A Deus , que guia meus passos e minha vida.

À professora Maria Zélia Versiani Machado, pelas orientações, disponibilidade e paciência durante a elaboração deste trabalho.

Enfim, agradeço a todos que de alguma forma fazem parte da minha vida e torcem por mim.

“Ler é ser questionado pelo mundo e por nós mesmos, é saber que certas respostas podem ser encontradas no escrito; é poder ter acesso a esse escrito; é construir uma resposta que integre uma parte das informações novas e tudo o que já sabemos.” Foucambert

RESUMO

Considerando a leitura como um aspecto fundamental do processo de aprendizagem, que contribui para a organização e construção do conhecimento, buscou-se, através do ensino de estratégias de leitura, verificar até que ponto o ensino sistemático da leitura produz melhorias, quer qualitativas, quer quantitativas, na formação de leitores. Afinal, muito mais que decodificar signos lingüísticos, a leitura é construção de sentido que pressupõe a mobilização de competências de diferentes níveis de complexidade. Dessa forma, este trabalho teve por finalidade promover a melhoria da aprendizagem de habilidades de leitura de 10 alunos do 7º ano, de uma turma de reforço de Português, em nível de desigualdade nas avaliações sistêmicas, a fim de levá-los ao desenvolvimento de sua competência leitora.

Palavras-chave: leitura; estratégias de leitura; compreensão; formação de leitores.

SUMÁRIO

1. Introdução.....	9
2. A Leitura na Escola	11
3. Os Alunos e a Escola Da Pesquisa	13
4. Propostas de leitura em um contexto de uma aula de reforço no sétimo ano de uma escola pública	15
4.1 Procedimentos para realização das atividades.....	18
5. Análise dos resultados obtidos nas respostas a questões de interpretação.....	21
5.1 Descritores trabalhados nos textos selecionados, segundo Saeb.....	21
6. Considerações finais	27
Referências.....	28
Anexos	30

1. INTRODUÇÃO

A leitura é uma das atividades mais importantes e fundamentais que podem ser desenvolvidas pelo ser humano. A partir da leitura, o homem questiona, critica e torna-se um cidadão diante da sociedade que integra, tornando-se, assim, um sujeito competente para participar de decisões coletivas. Ela amplia o entendimento do mundo, propicia o acesso à informação com autonomia, permite o exercício da fantasia e da imaginação e estimula a reflexão crítica, o debate e a troca de idéias.

Mas ler com competência não é decifrar letra por letra, palavra por palavra. Implica compreender o texto, realizar um trabalho ativo de construção do seu sentido. Nesse processo, o leitor aciona seus conhecimentos sobre o assunto tratado e sobre o autor do texto lido, coloca em jogo o que ele sabe sobre a língua para interpretar o que lê, e aciona estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação no processo da leitura. A leitura configura-se, assim, como atividade complexa, pois sem desenvolver tais estratégias não é possível ganhar rapidez e proficiência na leitura, habilidades importantes para a compreensão. Portanto, ao formar leitores competentes, o professor deve desenvolver estratégias de leitura em sala de aula para que o aluno possa não só ler qualquer tipo de texto, mas também ser capaz de fazer uso competente das habilidades de leitura na compreensão dos textos.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa

(...) alunos que leem com competência são aqueles que compreendem o sentido global do que leem; identificam no texto intenções implícitas e os recursos de que o autor se vale para alcançá-las; sabem estabelecer relações entre diferentes textos lidos e identificam a finalidade de um texto em função de suas características (...) (1991, p.41).

Partindo desses pressupostos, o presente trabalho teve por objetivo verificar quais habilidades de leitura alunos do sétimo ano desenvolveram em atividades propostas em sala de aula. O estudo de estratégias de leitura tomará como referência a base-sistêmica do Saeb, que utiliza uma matriz curricular que contém uma série de descritores de desempenho do aluno para a elaboração das questões das provas. Ela se organiza em tópicos, temas e assuntos (conteúdos) e operações mentais (competências e habilidades) distribuídos em três ciclos (até a 4ª série; até

a 8ª série do Ensino Fundamental; e até a 3ª série do Ensino Médio) e três categorias (competências básicas, operacionais e globais).

O trabalho busca, assim, contribuir para a melhoria da aprendizagem da leitura dos alunos de escola pública em nível de desigualdade nas avaliações sistêmicas, identificando estratégias de leitura que possam auxiliá-los no desenvolvimento das habilidades exigidas. Além disso, busca-se elucidar aspectos que possam levar os alunos a compreenderem os textos que leem, transformando a leitura em um processo de construção de sentidos, por meio do planejamento de situações de leitura de gêneros textuais variados.

2. A LEITURA NA ESCOLA

Cabe à escola possibilitar aos alunos o acesso aos diferentes gêneros de textos que circulam socialmente, bem como criar as condições necessárias para que se tornem leitores e escritores competentes.

Sendo assim, este trabalho resulta de um projeto de ação pedagógica que teve como objetivo refletir sobre as estratégias de leitura utilizadas por alunos das séries finais do Ensino Fundamental, uma vez que, por meio de avaliação pedagógica, foram constatadas falhas quanto às habilidades que promovem a aquisição das mesmas. Este trabalho considera que ler é compreender, conforme afirma Solé:

Parte-se da concepção de leitura como um processo de compreensão, do qual participam tanto o texto, a sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Nesse sentido, o ato de ler implica que, simultaneamente, as habilidades de decifração sejam manejadas e que os objetivos de leitura, ideias e experiências prévias sejam aportados ao texto. É necessário também que o leitor se envolva em um processo de previsão e inferência contínua, que se apóia na informação proporcionada pelo texto em sua própria bagagem, e em um processo que lhe permita confirmar ou rejeitar suas previsões e inferências. (SOLE, 1998, p. 23)

De acordo com Maria Helena Martins, a leitura pode ser compreendida segundo duas concepções:

- 1- Como decodificação mecânica de signos lingüísticos, por meio de aprendizado estabelecido a partir do condicionamento estímulo-resposta (perspectiva behaviorista-skinneriana),
- 2- Como processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, tanto quanto culturais, econômicos e políticos, (perspectiva cognitivo-sociológico). (MARTINS, 1994, p.31)

Concordamos neste trabalho com a segunda concepção que apresenta a leitura na sua complexidade. Assim compreendida, a leitura se realiza a partir do diálogo do leitor e das atividades cognitivas que realiza com o objeto lido. Portanto, a atividade de leitura, ao contrário de uma mera recepção passiva, caracteriza-se pela atitude ativa do leitor, que utiliza seu conhecimento lingüístico, seu conhecimento textual e seu conhecimento de mundo no processo de compreensão dos textos que lê.

Os processos básicos que se voltam à decodificação e ao trabalho com palavras são particularmente importantes nas primeiras etapas da aprendizagem da leitura (ou leitura inicial nos anos iniciais do ensino fundamental). Eles devem ser bem trabalhados para que sejam automatizados ou bem assimilados no primeiro ciclo do ensino fundamental, já que a ausência de um trabalho sistemático nessa etapa pode ser um impedimento para o desenvolvimento dos processos de compreensão leitora nas outras etapas da escolaridade.

Assim, “a melhor coisa que a escola poderia oferecer aos alunos é a leitura (...) se um aluno não se sair bem nas outras atividades, mas for um bom leitor, a escola já cumpriu grande parte de sua tarefa.” (CAGLIARI, 1996)

De acordo com os PCNs “O professor, que antes de qualquer coisa deve ser um leitor, precisa iniciar os alunos nos segredos, encantos, estratégias da leitura. Isso significa ajudar o aluno a descobrir o que, sozinho, não estaria conseguindo”.

Assim, a escola, enquanto espaço privilegiado e adequado para o exercício de uma política cultural voltada à valorização do ato de ler, tem papel fundamental como promotora do gosto pela leitura e formação de leitores.

3. OS ALUNOS E A ESCOLA DA PESQUISA

A escola pesquisada localiza-se no município de Congonhas-MG. A instituição foi fundada em 1995 e oferece os segmentos de Ensino Infantil, Ensino Fundamental 1 (séries iniciais) e Ensino fundamental 2 (séries finais), divididos nos turnos matutino e vespertino.

O lema da escola é: “Educar com amor, respeito e cidadania, em busca da felicidade, do conhecimento, transformando a sociedade em que vivemos”. Segundo o Projeto Político Pedagógico, a referida escola tem por missão:

...garantir aos educandos um ensino de qualidade em um ambiente de cooperação, respeito e cidadania, incentivando e criando oportunidades para os professores desenvolverem projetos, objetivando altos níveis de aprendizagem. (2008, p.2)

Em relação à proposta pedagógica, a escola desenvolve os conteúdos básicos dos currículos e programas, adaptando-os à realidade dos alunos e procurando esgotar todas as alternativas para que se ofereça uma educação de qualidade à sua clientela.

As atividades pedagógicas são organizadas de forma a trabalhar a integração entre os diversos conteúdos, principalmente através de projetos, tendo como destaque a leitura, considerando ser esta a principal forma de levar os alunos a interagirem com a sociedade. Nesta lógica, busca-se promover um processo de ensino-aprendizagem voltado para um discente que reflita e assim constate que, de fato, o ato de ler deve envolver todas as áreas do saber.

A maioria dos alunos é advinda de famílias de baixa renda econômica, e a escolaridade dos pais não ultrapassa o Ensino Fundamental. De modo geral, a família não participa da vida escolar dos alunos, não acompanhando, portanto, as atividades desenvolvidas na escola e o rendimento dos mesmos. Isto contribui para com que os alunos se sintam desmotivados, sendo necessário constante trabalho voltado para elevação de sua autoestima.

A SME (Secretaria Municipal de Educação), como uma das alternativas para diminuir o problema dos alunos com dificuldade de aprendizagem, especialmente em Português e Matemática, implantou aulas de reforço escolar, ministradas no turno contrário ao que o aluno estuda.

Através de atendimento diferenciado, planejamento de atividades destinadas a determinado conteúdo ou desenvolvimento de habilidades (destacando-se a leitura), buscaram-se, nas aulas de reforço, novas metodologias para que o aluno consiga aprender, respeitando-se seu tempo e limitações.

Durante a vivência em sala de aula, especialmente no 7º ano, pôde-se perceber as dificuldades dos alunos no processo ensino/aprendizagem de leitura, o que levou à necessidade de contribuir para que eles vençam tais dificuldades, uma vez que a leitura é essencial para a produção do conhecimento para todas as etapas da escolaridade; e mais que isso, ela dá suporte para o estudo em todas as áreas do conhecimento.

Conforme já foi dito acima, os sujeitos da pesquisa que deu origem a este trabalho são alunos de uma escola municipal de Congonhas-MG, que foram encaminhados pelo serviço pedagógico e/ou pelos professores regentes para o reforço em Língua Portuguesa, no turno contrário ao que estudam. O reforço escolar, enquanto apoio paralelo individualizado, é uma assistência que visa superar as dificuldades sinalizadas e fazer com que os alunos adquiram as competências almejadas. Após levantamento de situações-problema apresentadas pelos alunos em avaliações externas/internas e avaliação diagnóstica feita no início do ano pelo professor regente do 7º ano, percebeu-se a necessidade de um trabalho especial com alguns alunos, para que se tornassem leitores mais proficientes. Dessa forma, foram encaminhados pelo serviço pedagógico para o reforço escolar. Os alunos que integram esse grupo apresentam dificuldades de decodificação, compreensão, interpretação e retenção de leitura.

4. PROPOSTAS DE LEITURA EM UM CONTEXTO DE AULA DE REPORÇO NO SÉTIMO ANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA

A leitura, enquanto prática social, não se restringe à capacidade de decifração. O ensino da leitura centrado no domínio dos aspectos mecânicos (velocidade, fluência, dicção, entonação, pontuação) tem formado grande quantidade de leitores que decodificam os textos, mas apresentam muita dificuldade para compreender o que leem.

Segundo Menegassi 87

Na decodificação, há a ligação entre o reconhecimento do material lingüístico com o significado que ele fornece. No entanto, 'muitas vezes a decodificação não ultrapassa um nível primário de simples identificação visual', pois se relaciona a uma decodificação fonológica, mas não atinge o nível do significado pretendido. (1995, p.87)

Na compreensão, o aluno vai captar o sentido do texto lido. A respeito deste conceito, Menegassi; Calciolari (2002) complementam que "a compreensão só ocorre se houver afinidade entre o leitor e o texto; se houver uma intenção de ler, a fim de atingir um determinado objetivo." (2002, p. 85)

Em outra etapa da leitura, na interpretação, o leitor deverá perceber a sequência de idéias ou acontecimentos, as relações entre eles, a direção argumentativa do texto lido, entre tantos outros aspectos relativos à compreensão. Interpretação e compreensão se confundem, pois só é possível interpretar quando se compreende.-

Sobre a interpretação, o educador e escritor Rubem Alves nos diz que:

Na vida estamos envolvidos o tempo todo em interpretar. Um amigo diz uma coisa que a gente não entende. A gente diz logo: "O que é que você quer dizer com isso? Aí ele diz de uma outra forma, e a gente entende. E a interpretação, todo mundo sabe disso, é aquilo que se deve fazer com os textos que se lê. Para que sejam compreendidos. Razão por que os materiais escolares estão cheios de testes de compreensão. Interpretar é compreender. (ALVES, 2004)

A retenção é a capacidade de reter as informações trabalhadas nas etapas anteriores da leitura e aplicá-las. Deve ser uma ação do aluno, refletindo, levantando hipóteses e se inteirando sobre o objeto de conhecimento. De acordo com Menegassi

a última etapa no processo de leitura (...) é a retenção, que diz respeito ao armazenamento das informações mais importantes na memória de longo prazo. Essa etapa pode concretizar-se em dois níveis: após a compreensão do texto, com o armazenamento da sua temática e de seus tópicos principais; ou após a interpretação, em um nível mais elaborado. (MENEGASSI, apud MENEGASSI; CALCIOIARI, 2002 p. 83)

Nesse sentido, é preciso propiciar a ampliação e o exercício de diversas atividades que poderão ser proporcionadas ao aluno na escola, para que ele possa desenvolver todas as potencialidades de um leitor autônomo, pensante e crítico.

Enfim, faz-se necessário ao aluno, segundo Silva

Compreender a mensagem, compreender-se na mensagem, compreender-se pela mensagem – eis aí os três propósitos fundamentais da leitura, que em muito ultrapassam quaisquer aspectos utilitários ou meramente “livrescos”, da comunicação leitor-texto. Ler é, em última instância, não só uma ponte para a tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo. (2002, p. 45)

A sala observada foi uma turma de 10 alunos do 7º ano do ensino fundamental, com dificuldades de decodificação, interpretação e retenção de leitura, conforme já foi dito anteriormente. A maioria dos alunos está com defasagem sériedade e não conta com nenhuma ajuda dos pais e/ou responsáveis.

A pesquisa utilizou para alcançar os seus objetivos, atividades de avaliação da compreensão de leitura que têm como base as Matrizes de Referência adotadas no Saeb/Prova Brasil, bem como observação direta de uma sala de aula. Foram utilizadas atividades que compõem um material do projeto *Escola que Vale*, um investimento social da empresa Vale, realizado por meio da sua Fundação e desenvolvido pelo CEDAC (Centro de Educação e Documentação para Ação Comunitária), em parceria com Secretarias de Educação Municipais.

O programa tem como foco a

Aprendizagem da leitura e da escrita, por ser o conteúdo base para acesso aos demais conteúdos do conhecimento; aprendizagem de valores éticos e estéticos, por serem essenciais para a inserção social e para as relações interpessoais. (Disponível em <http://www.escolaquevale.org.br/>. Acesso em 31.03.2012)

O material produzido para a *Escola que Vale* faz menção às avaliações do Saeb e reforça o importante papel desse instrumento de avaliação no que diz respeito à realidade educacional brasileira. Segundo o documento, o Saeb apresenta informações por região, por redes de ensino pública ou privada, nos estados e no Distrito Federal, procurando mostrar as condições internas e externas que interferem no processo de ensino e aprendizagem. (Banco de Atividades Habituais de Leitura- Escola que Vale, Caderno 1, 2008, p.8) (Disponível em <http://provabrasil.inep.gov.br/>. Acesso em 31.03.2012)

A Prova Brasil do Saeb, como se sabe, avalia conhecimentos, habilidades e competências em Língua Portuguesa e Matemática, dispostos nas matrizes de referência. As matrizes reúnem um conjunto de descritores com representação dos conteúdos relevantes, das competências e das habilidades passíveis de serem medidas em avaliações de larga escala, que passam a orientar o trabalho do professor em sala de aula.

De acordo com o Saeb, em Língua Portuguesa, o desempenho dos alunos é medido segundo os seguintes tópicos:

.Procedimentos de leitura: Neste tópico são requeridas dos alunos habilidades em empregar estratégias para localizar informações explícitas e inferir informações implícitas em um texto. A segunda habilidade é mais complexa que a primeira, pois exige que o leitor ultrapasse os limites do que está escrito e reconheça também o que não está textualmente registrado, mas subentendido.

.Implicações do suporte, do gênero ou do enunciador na compreensão do texto: neste campo, é requerido ao aluno estabelecer relações entre informações advindas de fontes diversas (suporte e gênero), bem como identificar a finalidade de um texto e de textos diferentes, relações entre o gênero do texto e sua função comunicativa.

.Relação entre textos: para demonstrar ter construído a competência relacionada a este tópico, o aluno deve ser capaz de comparar textos, analisando a relação entre o modo de tratamento do tema e as condições de produção, recepção e circulação deles, assim como de comparar textos que expressem opiniões diferentes sobre um mesmo fato ou tema.

.Coerência e coesão no processamento do texto: Este tópico exige do leitor habilidades que o levem a identificar a linha de coerência do texto, o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa. O aluno deve compreender o texto não como um simples agrupamento de frases justapostas, mas como um conjunto contínuo e harmonioso, em que há interligações e relações entre suas partes e entre seus elementos, estabelecidas por repetições ou substituições lexicais.

.Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido: Pelos descritores componentes deste tópico, é exigido do aluno o conhecimento

de diferentes gêneros textuais para que ele possa construir e antecipar a construção de significados a partir de recursos expressivos, como a ortografia, a ironia, o humor, a pontuação e outras notações promotoras da leitura para além dos elementos presentes na superfície do texto.

.Variação linguística : Este tópico refere-se às manifestações da fala no discurso direto e indireto e é medido pelo reconhecimento das marcas lingüísticas identificadoras do locutor e do interlocutor no texto. (Disponível em <http://provabrasil.inep.gov.br/>. Acesso em 31.03.2012)

Assim, o material *Escola Que Vale*, à luz dos descritores do Saeb, constituiu um importante instrumento que serviu como referência para o desenvolvimento de práticas de leitura, por meio de diferentes gêneros textuais.

4.1 Procedimentos para a realização das atividades

As atividades foram aplicadas para 10 alunos do 7º ano encaminhados ao reforço escolar. Os textos foram selecionados do material *Escola Que Vale* por permitirem o desenvolvimento de estratégias de leitura de diferentes gêneros textuais, pois segundo Solé "... é preciso que as crianças interajam com material de diferentes características, o que lhes permitirá fazer diferentes coisas com a leitura." (1998, p.64)

Nesse sentido, foi preciso buscar atividades que desenvolvessem habilidades relativas a vários tipos de gêneros, pois cada gênero mobiliza no leitor diferentes capacidades, que só são desenvolvidas por meio da familiaridade com os mesmos. A propósito disso, segundo Cafieiro (2005)

Os gêneros são aprendidos quase que do mesmo modo como se assimilam as formas da língua. É pelo contato e uso em situações de comunicação cotidianas que o indivíduo se torna capaz de identificar e utilizar os diversos gêneros. Assim, para aumentar a competência em interações sociais, é necessário que, nas atividades de ensino, se contemple a diversidade dos gêneros, partindo-se dos que são conhecidos pelos alunos para atingir os que eles não conhecem, mas precisam dominar. (2005, p.25)

Os gêneros, (ver em anexo os gêneros selecionados para a pesquisa) devidamente selecionados de acordo com os conteúdos ministrados em sala de aula pelo professor regente, foram trabalhados através da utilização de estratégias de leitura que permitissem aos alunos interpretá-los e compreendê-los de forma competente. Afinal, é

esse o papel de professores que se dispõem a ensinar leitura: levar os alunos a entender que são sujeitos sociais que agem sobre o texto escrito. Nesse sentido, sua leitura (ou leituras) será sempre resultante de uma complexa atividade, marcada não só por fatores ligados ao próprio sujeito interpretante como também à situação na qual a interação comunicativa se processa. (CAFIEIRO, 2005, p. 55)

E como já mencionado, os textos contemplam algumas habilidades e descritores da Matriz do Saeb. Estes descritores foram escolhidos baseados em situações-problema apresentadas pelos alunos em avaliações externas/internas e levantadas pelo professor regente, bem como pelo pedagogo, através de intervenções pedagógicas.

Desse modo, foram planejadas situações de leitura que proporcionassem o desenvolvimento da competência leitora, condição necessária para formar leitores que compreendem o que lêem.

Ler junto com os estudantes foi fundamental para que eles aprendessem a interpretar um texto. A leitura colaborativa é uma estratégia didática privilegiada para o desenvolvimento das capacidades de compreensão. Trata-se, conforme os PCNs de “uma atividade em que o professor lê um texto com a classe e durante a leitura, questiona os alunos sobre as pistas lingüísticas que dão sustentação aos sentidos atribuídos.” (BRASIL, 1998, p.72)

O controle da classe e a mediação do professor para estabelecer um clima de participação controlada foram essenciais para conduzir os alunos a realizarem a atividade.

Trabalhou-se a capacidade dos alunos de fazer inferências a partir de pistas textuais presentes. Antes da leitura, eles identificaram os objetivos da mesma, bem como o gênero a que pertencia e acionaram seus conhecimentos prévios sobre o título do texto. A partir daí, foram capazes de levantar hipóteses para antecipar possíveis sentidos construídos no texto que seria lido.

Ao longo da leitura, os estudantes foram convidados a praticar, de forma consciente, o levantamento de hipóteses e a verificação destas. Sem dar a resposta “correta”, eles foram levados a rever seus pontos de vista, buscando no texto indícios para a sustentação da opinião. Todos eram estimulados a participar, através da valorização de suas contribuições e formulação de questões para a identificação de pistas e para a construção de hipóteses a partir delas. Buscaram-se formas de

auxiliá-los a fazer relações entre a atividade desenvolvida e suas experiências de leitura. Depois, partiram para o trabalho individual com as questões a serem desenvolvidas.

Nesse processo, o professor exerce uma função de *guia* (Coll,1990), à medida que deve garantir o elo entre a construção que o aluno pretende realizar e as construções socialmente estabelecidas e que se traduzem nos objetivos e conteúdos prescritos pelos currículos em vigor em um determinado momento.(SOLÉ, Isabel.*Estratégias de leitura*.Porto Alegre:Artmed, 1998.p.23)

Foi através desse diálogo entre as expectativas dos leitores e sua conseqüente validação ou negação que os alunos construíram sentidos para suas leituras e estabeleceram envolvimento com os textos.

5. ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS NAS RESPOSTAS A QUESTÕES DE INTERPRETAÇÃO

As tabelas (ver anexos 3 e 5) mostram, para todas as questões, qual a habilidade precisa ser mobilizada para respondê-las e também o descritor correspondente àquela habilidade.

5.1 Descritores trabalhados nos textos selecionados, segundo Saeb

Tópico I – Procedimento de leitura

D1 - Localizar informações explícitas do texto

Esta é uma habilidade básica na compreensão leitora do texto: a identificação de informações que estão claramente apresentadas no texto. Trata-se de localização de informação explícita, claramente identificável, o que permite avaliar se o estudante é capaz de localizar a informação, sem o auxílio de informação concorrente no texto.

D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão

O grau de familiaridade com uma palavra depende da frequência de convivência com ela, que, por sua vez, está ligada à intimidade com a leitura, de um modo geral, e, por conseguinte, à frequência de leitura de diferentes gêneros discursivos.

A capacidade de inferir o significado de palavras – depreensão do que está nas entrelinhas do texto, do que não está explícito – evita o sério problema que se constitui quando o leitor se depara com um grande número de palavras cujo significado desconhece, o que interfere na leitura fluente do texto. Assim, a inferência lexical – recobrir o sentido de algo que não está claro no texto – depende de outros fatores, tais como: contexto, pistas linguísticas, para haver compreensão.

D8 - Distinguir um fato da opinião relativa deste fato

Dois conceitos são importantes neste descritor: fato e opinião relativa ao fato. O primeiro – fato – algo que aconteceu (acontece), está relacionado a algo real, quer no mundo “extratextual”, quer no mundo textual. Já a opinião é algo subjetivo, quer no mundo real, quer no mundo textual, que impõe, necessariamente, uma posição do locutor do texto. Este é um descritor bastante importante, porque indica uma proficiência crítica em relação à leitura: a de diferenciar informação de uma opinião sobre algo.

É preciso ressaltar que, frente aos objetivos da avaliação a que estes descritores estão ligados, os procedimentos de leitura dizem respeito à localização e à identificação das informações.

Tópico IV – Coerência e Coesão no Processamento do Texto

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

Trata-se de uma habilidade fundamental para o entendimento do texto: relacionar as partes de um texto, tanto nas relações entre parágrafos, quanto nas relações dentro do parágrafo. Embora requeira do leitor um conhecimento gramatical das funções que um sintagma nominal e um pronome, por exemplo, podem exercer na frase, não se trata – é importante

ênfatar – de uma identificação de palavras, mas de identificação de relações semânticas a que se pode atribuir coerência de sentidos no texto.

Tópico V - Relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido

D13 - Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados

A proficiência leitora requer do leitor a capacidade de perceber os envolvidos no texto e também suas intenções. Neste sentido, o uso de determinadas palavras e expressões constituem pistas linguísticas que levam o leitor a perceber, por exemplo, um traço de humor do texto. Neste descritor, o leitor proficiente perceber o efeito que a palavra, expressão ou a construção de uma ideia, de forma irônica ou humorística podem causar no texto.

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

Este descritor visa ao reconhecimento discursivo do uso dos sinais de pontuação, ou seja, que efeito provocam no texto, indicando uma pista linguística para entender a intenção comunicativa. Aqui se faz necessário marcar a diferença entre o que é gramatical: saber usar os sinais de pontuação, e o que é discursivo: saber avaliar o efeito decorrente do uso em dado contexto. Esta é outra contribuição importante da matriz de referência: não basta o estudante conhecer os termos gramaticais. É fundamental que o estudante saiba relacionar o uso dos recursos gramaticais ao contexto discursivo. É neste sentido que vimos ênfatizando que a matriz de referência apresenta um cunho textual, que investiga, efetivamente, o processo das informações a partir dos recursos disponíveis na língua. (Saeb/Prova Brasil, 2009.p.14-19)

A pesquisadora marcou OK quando o aluno escolheu a alternativa correta e com um X, quando ele selecionou a incorreta. Dessa maneira, consegue-se visualizar como a turma – e cada aluno – se sobressaiu, e pode-se estabelecer portanto, metas para que avancem. A partir dos resultados mostrados pode-se planejar novas situações de leitura para que os alunos possam melhorar sua competência em leitura.

Foram selecionados do conjunto *Escola que Vale* para este trabalho dois textos para análise: “Piada do Juquinha” e “Uma rã de 70 milhões de anos”.

Texto 1: Piada do Juquinha

A professora passou a lição de casa: fazer uma redação com o tema “Mãe só tem uma”.

No dia seguinte, cada aluno leu a sua redação.

Todas mais ou menos dizendo as mesmas coisas: a mãe nos amamenta, é carinhosa conosco, é a rosa mais linda do nosso jardim, etc.etc.etc.

Portanto, mãe só tem uma.

Aí chegou a vez do Juquinha ler a sua:

“Domingo foi visita lá em casa. As visitas ficaram com sede e minha mãe pediu para ir buscar Coca-Cola na cozinha. Eu abri a geladeira e só tinha uma Coca-Cola. Aí eu gritei: mãe, só tem uma !”

Fonte: Domínio público

No texto “Piada do Juquinha”, o humor constrói-se a partir da diferença entre a pontuação das frases “Mãe só tem uma” e “Mãe, só tem uma.” Portanto, na mudança de pontuação, obtém-se outro sentido para o tema da redação que foi proposto pela professora e é essa diferença de sentido que faz do texto uma piada. No rompimento das expectativas se produz o riso. Houve uma confusão no nível semântico, pois mesmo usando as mesmas palavras nas duas frases, com o uso da vírgula elas passam a dar um sentido diferente daquele que a frase possuía quando esse sinal de pontuação não foi usado. Na primeira frase, escrita pela professora, ela pretendia elogiar as mães e, na segunda, escrita pelo Juquinha, ele queria avisar a mãe que só havia uma Coca-Cola na geladeira.

Em relação aos resultados do texto “Piada do Juquinha”, em um contexto de 10 alunos, 9, ou seja, 90% souberam localizar as informações explícitas solicitadas e 60% identificaram a finalidade do texto. Apenas 20% conseguiram relacionar recursos e efeitos de sentido (inferir o sentido de uma palavra ou expressão) e também somente 20% identificaram o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação (no caso, uso da vírgula).

Assim, através da análise das respostas, foi possível concluir que os alunos têm facilidade em determinadas questões voltadas para a identificação de informações explícitas ou para a identificação da função do texto/gênero, mas que precisam avançar no desenvolvimento de alguns procedimentos de leitura como perceber a relação entre o uso dos sinais de pontuação e a produção de sentidos.

Os alunos não entenderam o jogo lingüístico em relação ao que gera o efeito cômico da piada e a função do sinal de pontuação. É importante que o aluno entenda este jogo, pois conforme adverte Passos “muitas vezes o sentido de uma frase pode ser alterado por uma pontuação diferente e que constantemente a ausência de pontuação traz obscuridade e equívocos.” (1967, p.19)

Nessa perspectiva, considerando a pontuação um dos recursos na construção de sentido, é essencial desenvolver atividades de textos de gêneros diferentes (tirinhas, piadas, pequenas crônicas engraçadas) e fazer com que os alunos

reconheçam os efeitos de ironia ou humor causados pelo uso da pontuação, aguçando seu espírito crítico e tornando-os conscientes das estratégias linguísticas para a produção de sentidos.

Texto 2: “Uma rã de 70 milhões de anos”

Fóssil de uma provável nova espécie de anfíbio é encontrado no Brasil

O estudo dos seres vivos pré-históricos é uma caixinha de surpresas. Em 2002, cientistas do Centro de Pesquisas Paleontológicas Llewellyn Ivor Price, localizado no bairro de Peirópolis, em Uberaba, Minas Gerais, encontraram um osso de titanossauro em uma rocha. Porém, durante análise feita em laboratório, não foram os vestígios de um dos maiores dinossauros que chamou a atenção dos pesquisadores, mas sim, algo bem menor: um fóssil de uma rã, com cerca de sete centímetros de comprimento e com aproximadamente 70 milhões de anos de idade, também presente na rocha.

Como em Paleontologia – ciência que estuda os seres vivos que habitaram a Terra há milhões de anos - tamanho não é documento, os cientistas logo perceberam a importância da descoberta. Tratava-se do terceiro fóssil de anfíbio do período Cretáceo- que vai de 145 a 65 milhões de anos atrás- já encontrado no Brasil.

Mas não é que o fóssil teve que esperar cinco anos para ser estudado? Tudo porque o coordenador geral do Centro Paleontológico Price e Museu dos Dinossauros, Luiz Carlos Borges Ribeiro, precisava conseguir a parceira ideal para estudá-lo profundamente. Esta pessoa veio do Museu Argentino de Ciências Naturais. Seu nome: Ana Maria Baez, uma especialista em anfíbios.

As primeiras observações feitas pelos pesquisadores os levaram a acreditar que o fóssil de rã era mais um exemplar da espécie *Baurubatrachus pricei*, descoberta também em Peirópolis e descrita em 1989. Entretanto, um olhar mais cuidadoso revelou características únicas no crânio e nas vértebras. Os traços inéditos posicionam a rã, então, no amplo grupo dos *Neobatrachus*, do qual descende a grande maioria das espécies de sapos e rãs de hoje em dia. Ou seja: se a descoberta for confirmada pela comunidade científica internacional, será preciso criar um novo gênero e uma nova espécie para classificar a rã, que poderá ser reconhecida como uma possível tatatatataravó das rãs atuais.

A pequena e delicada ossada desse animal tem ossos milimétricos e articulados, com quase metade do esqueleto preservado. Isso indica que quase não houve movimentação depois da morte da rã, e que, provavelmente, ela, assim como os paleontólogos, foi pega de surpresa. “Há 70 milhões de anos, o clima na região de Uberaba era muito árido, com temperaturas que poderiam atingir até cinquenta graus centígrados. A vegetação era rasteira e se limitava às proximidades dos rios e lagos e as rochas ficavam expostas na superfície, assim como os ossos dos animais mortos. As chuvas eram raras, mas quando chovia eram verdadeiros temporais. Assim sendo, as águas da chuva carregadas de lama podem ter arrastado os ossos dos animais mortos para os lagos e rios, prendendo a rã no fundo e causando a sua morte”, sugere Luiz Carlos Borges Ribeiro.

Não se sabe ainda ao certo que tipo de informações o estudo mais detalhado do fóssil pode trazer para os cientistas. Mas, com tantas surpresas, essa pode ser uma ótima oportunidade para a ciência entender um pouco mais sobre os mistérios do fim do Cretáceo, quando cerca de 70 em cada 100 espécies de seres vivos da Terra foram extintos, inclusive os dinossauros.

Fonte: CARUSO, Felipe. *Ciência Hoje das Crianças* -15/15/2001. www.cienciahoje.uolcom.br

O texto “Uma rã de 70 milhões de anos” é uma reportagem e sendo um texto mais extenso, fez-se necessário trabalhar previamente palavras que pudessem oferecer mais dificuldade de compreensão. Assim, os alunos consultaram o

dicionário e anotaram os devidos significados das mesmas. Isso fez com que se apropriassem de terminologias específicas referentes ao assunto do texto e tomassem consciência das habilidades que colocariam em prática para compreender o que estavam lendo e, conseqüentemente, avançar nos seus conhecimentos de leitor.

De acordo com o Saeb,

Quanto mais extenso um texto, maior deverá ser a capacidade de articulação entre as suas partes, de recuperação de informações anteriores para compreensão de novas, de sumarização de informações para a reconstrução dos sentidos, sequencialmente. Evidentemente, esses aspectos não podem ser considerados de maneira isolada na análise da complexidade de um texto. Um texto não é mais complexo só porque é mais extenso, ou porque utiliza muitos recursos figurativos, mas na relação que há entre todos esses aspectos. Além disso, é preciso não esquecer do grau de experiência que o leitor pode ter tido com textos com tais ou quais características, o que o tornará mais ou menos competente para lê-lo. Saeb/Prova Brasil, 2009.p.28)

Dessa forma, os alunos foram incentivados a antecipar o conteúdo do texto a ser lido. Durante a leitura, as antecipações foram retomadas para checagem das hipóteses. Finalmente, validaram ou reformularam as hipóteses levantadas com base nas novas informações obtidas durante o processo de leitura, com a finalidade de garantir a compreensão. Kriegl afirma que “há uma relação recíproca entre usar estratégia de leitura e interpretar o texto. Emprega-se uma estratégia porque se está entendendo o texto: entende-se o texto porque se está aplicando a estratégia”. (KRIEGL, 2002,p.5).

No que se refere ao texto “Uma rã de 70 milhões de anos”, analisadas as respostas de 10 alunos, todos foram capazes de distinguir o fato de uma opinião relativa a esse fato, encontrando o erro (expressão “com certeza”) e escrevendo que só será preciso criar um novo gênero e uma nova espécie para classificar a rã se a descoberta for confirmada pela comunidade científica internacional . Também em relação ao mesmo descritor, 80% acertaram, ou seja, conseguiram identificar o erro (expressão “com certeza”) e explicar que a informação destacada na questão não é certa, mas apenas uma suposição ou uma possibilidade.

70% deles foram capazes de localizar uma informação explícita no texto, escrevendo que o que chamou a atenção dos pesquisadores foi um fóssil de uma rã encontrado por acaso pelos cientistas. Também 70% souberam inferir o sentido de uma palavra ou expressão, identificando corretamente o sinônimo da expressão destacada. A metade dos alunos conseguiu estabelecer relações entre recursos

expressivos e efeitos de sentido, no caso, o uso de travessão para dar uma explicação sobre palavra anteriormente mencionada. Mais uma vez, ficou claro que é preciso planejar novas situações de leitura onde os alunos possam alcançar as metas desejadas para este descritor (H5D2-Identificar o sentido decorrente do uso de pontuação e outras notações), cujos resultados deixaram a desejar.

Percebeu-se, então, que os alunos consolidaram algumas habilidades, mas ainda têm dificuldade para estabelecer relações, identificar efeitos de sentido e perceber implicações da escolha do suporte ou do gênero do texto. Assim, será preciso elaborar atividades que proporcionem o desenvolvimento de tais habilidades a fim de que os alunos sejam capazes de ler e interpretar textos mais extensos e complexos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos alunos leem, mas não conseguem compreender o que leram, apenas decodificam os signos da língua. Para que os alunos tenham sucesso na apropriação da leitura é necessário que se desenvolvam estratégias de leitura abrangendo as quatro etapas de seu processo: decodificação, compreensão, interpretação e retenção. Este trabalho buscou compreender as dificuldades de leitura dos alunos por meio de práticas que os auxiliassem nesse processo, uma vez que tais dificuldades comprometiam a formação do aluno-leitor.

Trabalhar estratégias de leitura trará benefícios para o leitor/aluno, pois ele passará a ativar cada vez mais seu conhecimento prévio de forma a compreender os textos que lê.

Antes da leitura o aluno era conduzido a fazer previsões a partir do título e levantava hipóteses de como o texto continuaria a partir de informações de seu início. Durante a leitura, conduzida através de paradas estratégicas, solicitava-se aos alunos que participassem da localização de informações, antecipações, inferências, conferência e validação de informações. Este procedimento lhes possibilitou, de certa forma, uma leitura mais proficiente. A partir da análise, constatou-se que os alunos têm muita dificuldade em identificar o sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações, em ambos os textos. Por outro lado, têm facilidade em localizar informações explícitas, distinguir fato de opinião relativa ao fato, e inferir o sentido de palavra ou expressão.

Diante disso, fica demonstrado que o professor é sem dúvida o mediador responsável pela aquisição de práticas de leitura, elaborando estratégias significativas na formação do leitor. Também é necessário que o professor receba embasamento teórico sobre as habilidades/capacidades de leitura, para que possa intervir positivamente no seu trabalho em sala de aula voltado para a leitura, incorporando-o à sua prática pedagógica.

Pesquisas futuras, com amostras maiores e com foco em outros níveis de escolaridade, devem ser conduzidas de forma a ampliar a investigação sobre essa área de estudos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; Diretoria de Avaliação da Educação Básica. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação/ Prova Brasil/Ensino Fundamental: matrizes de referência,tópicos e descritores**. Brasília: MEC/SEB/INEP, 2008

CAFIEIRO,Delaine.**Leitura como processo**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG,2005

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e ação em sala de aula)

BANCO DE ATIVIDADES HABITUAIS DE LEITURA- **Escola que Vale**, Cadernos 1,2,3 .São Paulo,CEDAC,2008.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**.São Paulo,SP: Brasiliense, 1986.(Série Primeiros Passos)

MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1º e 2º ciclos)**.Brasília (DF): 1988.

MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (3º e 4º ciclos)**.Brasília (DF): 1997.

MENEGASSI, Renilson José. **Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor**. Maringá: Revista UNIMAR, v.17, n. 1, pp. 85-94, 1995.

MENEGASSI, Renilson José; CALCIOLARI, Ângela Cristina. **A leitura no vestibular: a primazia da compreensão legitimada na prova de Língua Portuguesa**. Maringá: UEM – Acta Scientiarum, v. 24, n. 1, pp. 81-90, 2002

SILVA, Ezequiel Theodoro. **Elementos de Pedagogia da Leitura**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1998.

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

ANEXOS

1-Matriz do Saeb

2-Texto 1(Piada): Atividades

Questão 1, H1D1

Questão 2, H5D1

Questão 3, H5D2

Questão 4, H2D2

3-Tabela de resultados texto 1

4-Texto 2 (Reportagem): Atividades.

Questão1, H1D1

Questão 2, H1D3

Questão 3, H5D2

Questão 4a, H1D8

4b, H1D8

5-Tabela resultados texto 2

Anexo 1

Matrizes de referência Saeb

Habilidade	Descritor	Código
1-Procedimentos de leitura	Localizar informações explícitas em um texto	H1D1
	Verificar a adequação de uma afirmação de acordo com o texto	H1D2
	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.	H1D3
	Inferir uma informação implícita em um texto.	H1D4
	Antecipar a continuação de um texto a partir de fragmentos lidos anteriormente.	H1D5
	Antecipar informações a partir dos índices visuais.	H1D6
	Identificar o tema de um texto.	H1D7
	Distinguir um fato de uma opinião relativa a esse fato.	H1D8
	Relacionar texto e imagem.	H1D9
2-Implicações do suporte, gênero e / ou enunciador na compreensão do texto.	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso(propagandas, quadrinhos, fotos, etc.)	H2D1
	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	H2D2
	Diferenciar, por comparação ou identificação de características, textos de diferentes gêneros	H2D3
3-Relação entre textos	Reconhecer diferentes maneiras de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.	H3D1
4-Coerência e coesão no processamento do texto	Identificar o conflito gerador do enredo e eos elementos que constroem a narrativa.	H4D1
	Construir a ideia geral a partir das relações entre as partes e elementos do texto.	H4D2
	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a sua continuidade.	H4D3
	Estabelecer relação causa\consequência entre partes e elementos do texto.	H4D4
	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.	H4D5
5-Relações entre recursos expressivos e efeito de sentido.	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.	H5D1
	Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	H5D2
6-Variação linguística	Diferenciar características típicas da fala em um texto escrito.	H6D1
	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.	H6D2

Anexo 2

Atividades do texto 1 : Piada do Juquinha

1-A que Juquinha estava se referindo quando disse: “Mãe, só tem uma !”

- a.() À mãe dele.
- b.() À geladeira.
- c.() À Coca-cola.
- d.() À redação.

2-Qual é a “graça” dessa piada?

3-Observe estas duas frases que aparecem no texto:

“Mãe só tem uma.”

“Mãe, só tem uma!”

a - Qual a diferença que existe entre elas?A diferença provoca alguma mudança no sentido da frase? Qual?

4-A função desse texto é:

- a () Informar o leitor sobre um fato de grande importância.
- b () Instruir o leitor sobre como se escreve uma redação.
- c () Divertir o leitor.
- d () Explicar ao leitor a importância da mãe para a formação da criança.

Anexo 3

Tabela de resultados texto 1

Texto(Piada): Piada do Juquinha								
	Questão 1		Questão 2		Questão 3		Questão 4	
	Habilidade	Descritor	Habilidade	Descritor	Habilidade	Descritor	Habilidade	Descritor
	Procedimentos de leitura	Localizar informações explícitas em um texto	Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido	Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outra notações	Implicações do suporte, gênero e/ou enunciador na compreensão do texto	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros
ALUNO								
1		OK		OK		X		OK
2		OK		OK		X		OK
3		OK		X		OK		OK
4		OK		X		X		X
5		OK		X		OK		OK
6		OK		X		X		OK
7		OK		X		X		X
8		X		X		X		X
9		OK		X		X		OK
10		OK		X		x		X
Total		9		2		2		6

Anexo 4

Atividades do texto 2 : Uma rã de 70 milhões de anos

1- Releia o seguinte trecho do texto:

“Em 2002, cientistas do Centro de Pesquisas Paleontológicas Llewellyn Ivor Price, localizado no bairro de Peirópolis, em Uberaba, Minas Gerais, encontraram um osso de titanossauro em uma rocha. Porém, durante análise feita em laboratório, não foram os vestígios de um dos maiores dinossauros do Brasil o que chamou a atenção dos pesquisadores, mas, sim, algo bem menor: um fóssil de uma rã com cerca de sete centímetros e aproximadamente 70 milhões de anos de idade, também presente na rocha.”

Agora, responda:

O que chamou a atenção dos pesquisadores durante a análise da rocha em laboratório.?

(2) Releia o trecho do texto:

“Porém, durante análise feita em laboratório, não foram os vestígios de um dos maiores dinossauros do Brasil o que chamou a atenção dos pesquisadores, mas, sim, algo bem menor: um fóssil de uma rã, com **cerca de** sete centímetros de comprimento e aproximadamente 70 milhões de anos de idade, também presente na rocha.”

O que quer dizer a expressão em destaque:

- a () Exatamente.
- b () Menos de .
- c () Aproximadamente.
- d () Mais de .

(3) Releia o trecho retirado do texto:

“Como em paleontologia – ciência que estuda os seres vivos que habitaram a Terra há milhões de anos- tamanho não é documento, os cientistas logo perceberam a importância da descoberta. Tratava-se do terceiro fóssil de anfíbio do período Cretáceo- que vai de 145 a 65 milhões de anos atrás- já encontrado no Brasil.”

O autor utilizou-se dos travessões para:

- a () Apresentar a fala de um personagem.
- b () Separar sílabas.
- c () Dar uma explicação sobre a palavra anterior.
- d () Apresentar a fala do narrador.

(4) Os trechos do texto que se seguem foram modificados. Encontre o que está errado e explique o porquê do erro.

(a) Ou seja, com certeza, será preciso criar um novo gênero e uma nova espécie para classificar a rã, que poderá ser reconhecida como uma possível tatatatataravó das rãs atuais.

(b) Com certeza, essa será uma ótima oportunidade para a ciência entender um pouco mais sobre os mistérios do fim do Cretáceo, quando cerca de 70 em cada 100 espécies de seres vivos da Terra foram extintos, inclusive os dinossauros.

Anexo 5

Tabela de resultados texto 2

Texto(Reportagem): Uma rã de 70 milhões de anos										
	Questão 1		Questão 2		Questão 3		Questão 4 A		Questão 4 B	
	Habilidade	Descritor	Habilidade	Descritor	Habilidade	Descritor	Habilidade	Descritor	Habilidade	Descritor
	Procedimentos de leitura	Localizar informações explícitas em um texto	Procedimentos de leitura	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido	Identificar o sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações	Procedimentos de leitura	Distinguir o fato de uma opinião relativa a esse fato	Procedimentos de leitura	Distinguir um fato de uma opinião relativa a esse fato
ALUNO										
1		OK		OK		OK		OK		OK
2		OK		OK		OK		OK		OK
3		OK		X		X		OK		OK
4		X		X		X		OK		
5		OK		OK		OK		OK		OK
6		OK		X		X		OK		OK
7		X		OK		X		OK		
8		OK		X		OK		OK		OK
9		OK		OK		X		OK		OK
10		X		OK		OK		OK		OK
Total		7		7		5		10		8