

**SHELIAN CAROLINE BERNARDES DE OLIVEIRA**

**O USO DE DESCRITORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ENUNCIADOS  
DE ATIVIDADES DE COMPREENSÃO DE TEXTO  
PARA O 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**BELO HORIZONTE  
FACULDADE DE LETRAS DA UFMG  
2011**

**SHELIAN CAROLINE BERNARDES DE OLIVEIRA**

**O USO DE DESCRITORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ENUNCIADOS  
DE ATIVIDADES DE COMPREENSÃO DE TEXTO  
PARA O 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização  
apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Estudos  
Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal  
de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do  
título de Especialista em Ensino de Leitura e de Produção de  
Textos.

Orientadora: Profa. Dra. Regina L. Péret Dell'Isola

**BELO HORIZONTE  
FACULDADE DE LETRAS DA UFMG  
2011**

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus alunos do Ensino Fundamental e a todos os colegas que acreditam e lutam diariamente por uma educação promissora no Brasil.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus por ser meu sustento e minha fortaleza.

À Universidade Federal de Minas Gerais pela oportunidade de nos proporcionar este curso de especialização em Leitura e Produção de Textos.

À Professora Doutora Regina L. Péret Dell'Isola.

Aos nossos queridos Professores pela competência e compartilhamento do saber.

Aos meus alunos do Ensino Fundamental.

Aos meus pais e familiares.

Aos meus colegas de curso que lutaram bravamente para subirem mais um degrau nessa carreira que exige mais que sacrifícios, amor.

“Creio que uma forma de felicidade é a leitura”.

Jorge Luis Borges

## SUMÁRIO

RESUMO.....	7
ABSTRACT.....	8
1. INTRODUÇÃO.....	9
2. O QUE É LEITURA? .....	12
3. OS PARÂMETROS PREVISTOS NOS PCNLP PARA AS HABILIDADES DE LEITURA .....	15
4. AS MATRIZES DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO SAEB PARA AS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL .....	18
5. O LIVRO DIDÁTICO <i>PORTUGUÊS: LINGUAGENS</i> .....	22
5.1 – SOBRE O ENSINO DE LEITURA.....	23
5.2 – ANÁLISE DO USO DOS DESCRITORES DAS HABILIDADES DE LEITURA DO SAEB.....	25
6. CONCLUSÃO .....	41
7. REFERÊNCIAS .....	42

## **Resumo**

Esta monografia é resultado de pesquisa em que se pretende ampliar o conhecimento ou a compreensão sobre o uso dos descritores de leitura em determinados exercícios de interpretação de textos dissertativos argumentativos em livros didáticos de língua portuguesa. Para isso, investigamos como são construídos os enunciados de atividades de compreensão de textos e quais habilidades de leitura são mais ou menos exigidas, de acordo com o que prescreve os descritores das Matrizes de referência do Saeb.

**Palavras Chave:** Língua textual – Descritores – Habilidades de Leitura – Livro Didático.

## **Abstract**

This monograph is the result of research that aims to increase knowledge or understanding about the use of descriptors in some reading exercises reading comprehension argumentative essay in English textbooks. We investigate how the statements are constructed of activities of reading comprehension and reading skills which are more or less demanded in accordance with the prescriptions of the descriptors of the reference arrays Saeb.

**Keywords:** Textual Linguistics - Descriptors - Reading Skills - Book.



## 1. Introdução

Durante anos, o ensino da língua materna preocupou-se com a normatização da língua e com a sua estrutura, vista como um sistema fixo, sem a observação dos fatores externos a ela relacionados. Porém, após os estudos do Círculo de Bakhtin, essa visão ampliou-se e foi possível verificar uma nova perspectiva de ensino, em que as interações sociais refletissem sistematicamente na reflexão da língua como objeto vivo e mutável. Assim, os processos de enunciação e de análise do discurso permitiram que novos estudos da língua promovessem, também, uma nova concepção de ensino da língua materna, em que a leitura e a escrita fossem tomados como centro do processo de ensino e aprendizagem (COSTA, 2000).

Os estudos bakhtinianos, em que se diferem tipos e gêneros textuais, promoveram as mais diversas pesquisas em que a forma de se ensinar a leitura e a escrita fossem repensadas. Diante de novos postulados e de diversas contribuições de estudiosos do século XX, constatou-se que os livros didáticos de língua portuguesa precisavam ser reformulados e tomaram como objeto de orientação as diretrizes publicadas, em 1998, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa, que é um documento que está organizado de modo a servir de referência à prática do ensino da língua portuguesa e que considera o domínio da língua, oral e escrita vital, conforme a citação abaixo.

“[...] fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos” (BRASIL:15).

Segundo Koch (2002), é preciso fazer uma tríade em que a língua, o texto e o sujeito interajam entre si. Para a autora, a noção de sujeito pode referir-se a distintos conceitos: sujeito como dono de seu discurso e de sua vontade, pressupondo um conceito de língua como representação mental; o sujeito assujeitado ao discurso, isto é, a língua é uma estrutura que interpela o indivíduo na medida em que o faz acreditar falar “por si”; e, por fim, um sujeito social, que se constitui pela linguagem e se estabelece pela relação com o outro, sendo a língua resultado dessa interação.

Assim, a língua é um lugar de interação social, em que o sujeito produz e recebe o conhecimento. Tal premissa precisa ser passada ao estudante, que muitas das vezes,

desconhece o papel que desempenha ao ler e ao escrever um texto. Esse papel é destacado nas orientações dos PCNLP, em que são descritas ao professor, as competências que os alunos precisam desenvolver, dentre elas a competência interativa, que nos remete à reflexão dos usos que fazemos da língua e que por meio dela podemos propiciar e realizar ações, agindo e atuando sobre os interlocutores. No documento, vemos que “cabe à escola desenvolver essa competência no aluno, de forma progressiva, sem perder de vista o lugar social que ele ocupa e pode ocupar”. (p.57)

Diante desses novos parâmetros, os livros didáticos passam a utilizar diferentes gêneros para o ensino da língua e os objetivos de aprendizagem visam não só as características estruturais desses gêneros, mas também a compreensão dos aspectos discursivos neles inseridos, para o desenvolvimento de sujeitos mais ativos e críticos diante dos objetos de leitura.

Dessa forma, esse trabalho objetiva avaliar de modo descritivo/analítico como os livros didáticos desenvolvem as habilidades de leitura do aluno, e de que maneira as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa são seguidas. Para nos auxiliar nessa análise, tomaremos os enunciados das atividades de compreensão e leitura de textos dissertativo-argumentativos, do livro didático *Português: Linguagens*, de William Cereja e Thereza Cochar Magalhães (9ºano). Por ser este um livro aprovado no Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD) de 2009 e por ser um dos mais adotados pelas redes de ensino da região metropolitana de Belo Horizonte, iremos verificar quais são as habilidades de leitura solicitadas pelos enunciados e se há a predominância de alguma habilidade em detrimento de outra.

Para orientar o nosso trabalho, além de observarmos diretrizes dos PCNLP para o ensino da língua portuguesa, iremos utilizar os descritores de leitura existentes nas Matrizes de Referência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) para as séries finais do ensino fundamental. Nosso objetivo será comparar as habilidades de leitura exigidas pelo SAEB e contrastá-las com as habilidades de leitura solicitadas pelos enunciados do livro didático.

A escolha dos gêneros dissertativo-argumentativos deve-se ao fato de que espera-se, para a leitura desses gêneros, que os alunos tenham adquirido certas habilidades, uma vez que são textos que exigem um leitor com maior competência de compreensão, análise e inferência, por estarem contextualizados na contemporaneidade vivida pelo aluno e por serem gêneros em que o aluno precisa identificar a tese principal para, a partir dela, abarcar

outros conceitos e/ou opiniões que possam afetar a sua capacidade crítica e refletir e agir sobre os fatos do mundo.

## 2. O que é Leitura?

Nos dois últimos séculos, os estudos específicos sobre o processo de compreensão da leitura passaram por diferentes aspectos. Antes pensava-se que o sentido da leitura estaria no que o autor pretendia dizer ao escrever. Depois, a compreensão do texto estaria dentro do próprio texto, que possuiria o seu próprio sentido. Por último, a concepção cognitiva de compreensão do texto teria que passar pelo leitor, que é considerado o produtor do sentido para o texto. Atualmente, esse processo compreende a união desses três elementos – autor, leitor e texto – para a construção do sentido na leitura e também na produção escrita, e que esta relevância não pode ser definida *a priori* sem que se considerem os tipos de gêneros de texto (SOUZA, 2005)

Ao mesmo tempo em que se questionava a estrutura do processo de compreensão da leitura, os diversos estudos sobre a área originaram a mudança conceitual da terminologia. A princípio a leitura era analisada sobre o seu aspecto mecânico, em que a decodificação serial contava no reconhecimento de letras, sílabas, palavras e sentenças (Gough, 1972). Depois o leitor e a sua interação com o texto ganham destaque, e a leitura é definida como um jogo psicolinguístico de adivinhações, em que o leitor faz previsões e previsões (Goodman, 1973). Estudos posteriores feitos por Smith (1978) tentam, então, criar modelos de processamento interativo de leitura, que poderiam ocorrer de duas formas: ascendente (bottom – up) e descendente (top – down). Em 2002, um novo modelo é defendido (Grabe & Stoller), pois ressalta o número de processos automáticos realizados, inicialmente, de forma ascendente, com pouca interferência de outros níveis de processamento ou recursos de conhecimento, tais como o reconhecimento de letras, fonologia e ortografia.

Após analisarmos os PCNLP e observarmos os estudos de linguístas brasileiros como Coscarelli, Kleimann, Koch e Marcuschi, para o desenvolvimento do nosso trabalho, iremos seguir o modelo defendido por Smith (1978), observando a leitura ou o processo de produção de sentido como produto da ação interativa de um sujeito social, histórica e culturalmente situado (SOUZA, 2005)

A leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto (SOLE, 1987). Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. As propostas de ensino baseadas no modelo de Smith (1978), demonstram perspectivas que pressupõem que, para ler, é necessário dominar as habilidades de decodificação e aprender as diferentes estratégias que levam à compreensão.

Tal visão nos remete aos estudos mais recentes de Kleiman (1996), que defende uma concepção de *leitura* como “processo psicológico em que o leitor utiliza diversas estratégias baseadas no seu conhecimento lingüístico, sociocultural, enciclopédico”. Para Kleiman (2002), a *leitura* é uma atividade em que os leitores se engajam a fim de construírem sentido para um texto escrito, em que ler não é apenas um ato cognitivo, é antes um ato social, entre leitor e autor, sujeitos que interagem entre si em consonância com necessidades e objetivos determinados socialmente.

Para Dell’Isola (1988), ler não é decodificar e nenhum texto apresenta um sentido único desvinculado das experiências do leitor . “Texto quer dizer ‘tecido’, não um produto, mas uma produção. De igual maneira, a leitura não é um produto, antes, uma produção. A leitura é produzida à medida que o leitor interage com o texto” (DELL’ISOLA, 1988, p. 31).

Tal visão é defendida por diversos estudiosos da língua, como ilustram as pesquisas realizadas pelo Grupo de Estudos Cognitivos da Linguagem: leitura e aprendizado de línguas (Universidade de Santa Cruz do Sul), em que Maristela Juchum e Rosângela Gabriel (2008) fazem um caminho crescente das pesquisas que originaram essa nova percepção para a leitura.

Seguindo os estudos de Smith (1989), para atribuir sentido ao texto é preciso pensar sobre ele, construir inferências durante a leitura, tomar decisões, verificar nuances que levem a solucionar problemas a fim de compreender o que está acontecendo nas situações que envolvem o processo de compreensão da leitura. Desta maneira, a identificação ou a decifração de palavras é uma etapa do processo de leitura, mas não garante a compreensão do mesmo. Não basta apenas desvendar o código, ter a aquisição do alfabeto (alfabetização), mas também é necessário atribuir sentido ao que foi decodificado.

Essa visão de diferenciação entre saber decodificar e compreender a mensagem decodificada (alfabetização e letramento), para Magda Soares (2004) envolve habilidades de leitura e escrita. O sujeito alfabetizado restringe-se a ter aprendido a ler e a escrever, não ultrapassando o significado de “levar à aquisição do alfabeto”, enquanto o indivíduo letrado não só decodifica como também se apropria da leitura e interage com o meio social em que vive.

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado e, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e

escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2004, p. 39-40)

Para Kleiman (2007), a escola tem papel decisivo nesse processo que visa assumir o letramento como objetivo do ensino no contexto dos ciclos escolares, o que implica em adotar uma concepção social da escrita, em contraste com uma concepção de cunho tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de competências e habilidades individuais.

Desta forma, para a autora, a escola precisa partir de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem, ambientadas em práticas sociais e coletivas.

Seguindo essa nova perspectiva de leitura, consideramos que os descritores de habilidades do SAEB, conforme será demonstrado no capítulo 3, propõem que ler é, sobretudo, um processo de construção de significados e que é uma forma de transcender à ideia de uma decodificação mecânica. Desta maneira, nos capítulos subsequentes, veremos como o conceito de leitura é compreendido e utilizado pelos documentos norteadores da elaboração dos livros didáticos, além de mensurarmos o uso dos descritores de habilidades de leitura na obra proposta para análise.

### 3. Os Parâmetros previstos nos PCNLP para a habilidade de leitura

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram feitos com o intuito de auxiliar os professores no exercício da licenciatura e na construção de um sujeito mais engajado e mais consciente de seu papel na sociedade. Este aluno, além de aprender o conteúdo escolar tradicional, precisa saber interagir com as diferentes questões sociais e culturais com os quais convive. Assim, “o propósito do Ministério da Educação e do Desporto, ao consolidar os **Parâmetros**, é apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres.” (Brasil, 1998, p. 4).

A partir da publicação dos PCNLP, os livros didáticos passaram a ser planejados e realizados de acordo com as orientações do documento, fundamentando-se nos parâmetros que veremos a seguir.

A língua é trabalhada com base nos estudos de Bakhtin (1992), consistindo em um sistema de signos reconhecidos dentro de uma comunidade linguística, em que a linguagem é usada de acordo com a finalidade pretendida. O texto é o resultado de atividades discursivas que se realizam por meio de determinado gênero (BRASIL, 2001, p.21). Desta maneira, o texto é visto como “unidade básica de ensino” e os parâmetros indicam como as aulas de língua materna devem tomar as práticas de leitura e de produção de textos.

Para Solé (1998), a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; nesse processo, segundo a autora, tenta-se satisfazer os objetivos que guiam a leitura. Esse processo, em primeiro lugar, envolve a presença de um leitor ativo que processa e examina o texto. Também implica que sempre deve existir um objetivo para guiar a leitura; em outras palavras, sempre lemos para algo, para alcançar uma finalidade.

Na prática de reflexão da língua, temos como objetivo destacarmos a leitura que assim é definida pelo documento:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos 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. 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 constituídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras

estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência . (Brasil, 2001, p.41)

Podemos verificar, então, que o leitor é agente ativo no processo de leitura e de interpretação de textos, uma vez que a leitura possua objetivos e que o conhecimento prévio do aluno seja considerado para que haja uma construção de sentidos.

As estratégias de leitura ganham assim destaque nos livros didáticos, uma vez que o processo de decodificação é apenas o início da realização da leitura, mas para o aluno ser considerado um leitor competente, como indica os PCNLP, as atividades de leitura devem propiciar ao educando o desenvolvimento de capacidades cognitivas articulando-as à realidade em que vive e às necessidades que lhe são apresentadas em seu cotidiano, não só para ler textos escolares, mas para práticas de leitura diversas, como interações com notícias, textos publicitários, informativos, literários, etc. Como o professor é visto como um intermediador desse processo, os PCNLP demonstram que além de saber como ensinar, o educador precisa saber como o seu aluno aprende, e daí surge a necessidade de organizar o trabalho de ensino dentro de novos paradigmas, que incluem o uso do livro didático como material de apoio a esse novo direcionamento do estudo da língua materna.

A partir desse novo olhar, as habilidades de leitura passam a ganhar destaque no documento, que pretende auxiliar os professores a formarem esses modelos de leitores instaurados, que não devem apenas decodificar. OS PCNLP reconhecem então, que há várias práticas de leituras e que cada prática exige um trabalho de leitura diferenciado. De acordo com os objetivos de ensino, diferentes gêneros textuais devem ser vistos pelos alunos, e em cada um deles uma necessidade peculiar de leitura há de ser desenvolvida.

Não mais apenas a localização de informações em um texto, mas a compreensão de que há textos que apresentam diferentes dificuldades e assim exigem diversificadas estratégias de leitura. Há aqueles em que o esforço de interpretação é maior, em que o aluno precisa inferir sentidos não explicitados pelo texto; há textos informativos e instrucionais em que o aluno deverá estar apto a lidar com infográficos que leve a interpretações conclusivas e interdisciplinares; enunciados que exijam um maior conhecimento vocabular e, conseqüentemente, um esforço maior de interpretação para resolução de uma atividade e ainda a leitura de textos não verbais em que o conhecimento de mundo e de novas linguagens deve ser valorizado. Diante desses novos instrumentos para o desenvolvimento das capacidades de compreensão da leitura, os livros didáticos deixam de exigir apenas a



interpretação de textos literários e inicia o processo desafiador de colocar na obra uma multiplicidade maior de textos para uma prática de leitura que não seja restritiva, mas plural.

Desta maneira, os parâmetros curriculares incentivam uma prática de leitura constante e intensa, com os seguintes objetivos (BRASIL, 2001, p. 47):

- ampliar a visão de mundo e inserir o leitor na cultura letrada;
- estimular o desejo de outras leituras;
- possibilitar a vivência de emoções, o exercício da fantasia e da imaginação;
- permitir a compreensão do funcionamento comunicativo da escrita: escreve-se para ser lido;
- expandir o conhecimento a respeito da própria leitura;
- aproximar o leitor dos textos e os tornar familiares — condição para a leitura fluente e para a produção de textos;
- possibilitar produções orais, escritas e em outras linguagens;
- informar como escrever e sugerir sobre o que escrever;
- ensinar a estudar;
- possibilitar ao leitor compreender a relação que existe entre a fala e a escrita;
- favorecer a aquisição de velocidade na leitura;
- favorecer a estabilização de formas ortográficas.

A proposta então para o ensino da leitura deve ser baseada no uso e na reflexão sobre a língua, em que o uso da língua considera a prática de escuta da língua oral e da leitura de textos. A reflexão levará à produção dos textos em diferentes situações.

#### **4. As Matrizes de Referência do Saeb para as séries finais do ensino fundamental**

O governo brasileiro, com o objetivo de mensurar a qualidade do aprendizado dos estudantes de determinadas séries do ensino fundamental, tem aplicado exames nacionais que têm como indicadores os níveis de proficiência de leitura dos alunos. Neste trabalho pretendemos discorrer sobre um desses exames que é o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Nós escolhemos esse sistema avaliativo pelo fato de o mesmo elaborar as questões nele inseridos a partir dos descritores (D) de habilidades de leitura relacionados abaixo (2001):

##### **Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Saeb 2001: Tópicos e seus Descritores – 8ª Série do Ensino Fundamental**

#### **I. Procedimentos de Leitura**

- D1 – Localizar informações explícitas em um texto.
- D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
- D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.
- D6 – Identificar o tema de um texto.
- D14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

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

- D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).
- D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

#### **III. Relação entre Textos**

- D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
- D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

#### **IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto**

- D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
- D7 – Identificar a tese de um texto.
- D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
- D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
- D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
- D11 – Estabelecer relação causa/conseqüência entre partes e elementos do texto.
- D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

#### **V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido**

D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.  
 D17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.  
 D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.  
 D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.

#### **VI. Variação Linguística**

D13 – Identificar as marcas lingüísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Para realizarmos o propósito do trabalho, que é o de analisar como os descritores de leitura são utilizados pelo livro didático escolhido, seguiremos a proposta do Saeb em que as habilidades avaliadas foram agrupadas em seis tópicos que representam as competências que os alunos do 9º ano (8ª série) devem saber:

**Quadro 2 – Distribuição dos descritores de Língua Portuguesa, na 8ª série do ensino fundamental, de acordo com os tópicos**

<b>TÓPICOS</b>	<b>DESCRITORES</b>
Procedimentos de leitura	D1, D3, D4, D6, D14
Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto	D5, D12
Relação entre textos	D20, D21
Coerência e coesão no processamento do texto	D2, D7, D8, D9, D10, D11, D15
Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido	D16, D17, D18, D19
Variação lingüística	D13

As provas do Saeb pretendem verificar a compatibilidade entre as matrizes de referência e o currículo proposto para a disciplina de Língua Portuguesa. A partir de 2001, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e estudiosos do ensino da língua materna se reuniram para desenvolver as Matrizes de Referência do Saeb 2001.

Apesar de as matrizes não darem conta de todo o conteúdo de Língua Portuguesa, os descritores foram feitos “com base no que pode ser possível aferir por meio do tipo de instrumento de medida utilizado no Saeb e que, ao mesmo tempo, seja representativo do que está contemplado nos currículos vigentes no Brasil. Assim compreendidas, as Matrizes de Referência não podem ser confundidas com procedimentos, estratégias de ensino ou orientações metodológicas”. (SAEB, 2001, p.15)

Por meio desse exame, pretende-se avaliar quais habilidades os alunos de determinada escola e/ou região sabem e por meio do resultado, verificar o que eles ainda não aprenderam dentro do nível ou ciclo de escolarização em que estão. De acordo com as Matrizes de Referência do Saeb, a partir dessa premissa, os descritores foram selecionados de forma que se possa refletir sobre a natureza das operações mentais que caracterizam cada uma das competências e habilidades definidas como relevantes, considerando a interação do aluno com a prova não somente cognitivamente, mas também com seu conhecimento de mundo e sua vivência.

As questões do exame são construídas de maneira que competências e habilidades sejam testadas, com base em um referencial teórico do estudo da língua contemporânea, de maneira que os resultados alcançados pelos alunos possam ser mensurados e que os dados possam indicar em que pontos os alunos precisam melhorar e em que tipo de habilidades eles menos possuem dificuldades. Temos, assim, uma forma de avaliação que pretende não só investigar o conhecimento dos alunos, mas uma maneira de analisar dados que possam ajudar a identificar problemas de ensino e aprendizagem e assim traçar medidas que contribuam para a melhoria da qualidade da educação no Brasil.

Para fazer tal avaliação, as Matrizes tratam o ensino da língua portuguesa, assim como o fazem os Parâmetros Curriculares Nacionais, que estimula o desenvolvimento de sujeitos que dominem o uso da língua em diferentes usos sociais, seja de maneira oral ou escrita. Desta maneira, a concepção de linguagem utilizada é a de uma atividade cognitiva e, ao mesmo tempo, de ação entre indivíduos. (SAEB, 2001, p.17)

Assim, os descritores para avaliação das habilidades de leitura consideram questões em que os alunos demonstrem conhecer o uso da língua em variadas situações, de acordo com a possibilidade de distintos objetivos comunicativos e com diferentes interlocutores.

Nos descritores de Língua Portuguesa do Saeb 2001, em que as habilidades de leitura são avaliadas, além de mobilizar esquemas cognitivos básicos, os descritores buscam saber se o aluno sabe ativar conhecimentos prévios em relação ao contexto lido, se reconhece a temática desenvolvida, se infere intenções e recursos textuais e se sabe lidar com diferentes situações de leitura, além de verificar se há domínio de estratégias textuais utilizadas para a construção de sentido.

As Matrizes de Referência do Saeb tornaram-se, então, um instrumento norteador para a avaliação do aprendizado da língua portuguesa e um referencial de ensino para os livros didáticos, que buscaram adaptar-se às orientações dos descritores. Assim, a

linguagem é tomada como uma atividade discursiva e as atividades de leitura tentam levar o aluno a usar a língua de maneira efetiva para compreender e produzir textos.

O livro didático é visto, então, como uma ferramenta auxiliar para o professor ajudar os alunos a construírem sua independência crítica na leitura de diferentes textos, produzindo sentidos. Assim, as atividades que pretendemos analisar devem permitir o desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos, para que saibam argumentar, posicionarem-se criticamente, manifestarem opiniões e interagir por meio dos textos, para que os educandos possam refletir sobre o uso da língua em seu cotidiano.

## 5. O livro didático *Português: Linguagens*

Para o desenvolvimento desse trabalho, escolhemos o livro *Português: Linguagens*, de William Cereja e Thereza Cochar Magalhães, que é uma obra indicada pelo Programa Nacional do Livro Didático 2011 e que tem grande aceitação e uso pelas redes particulares de ensino na região metropolitana de Belo Horizonte. Escolhemos o volume referente à última série (9º ano) do Ensino Fundamental, por ser uma das séries em que os conhecimentos dos alunos são testados por diferentes exames, sejam os oferecidos pelo governo ou pelas instituições que selecionam alunos para ingressarem no ensino médio.

O Guia de Livros Didáticos – PNLD 2011 indica a coleção *Português: Linguagens*, de maneira bastante favorável, uma vez que os avaliadores afirmam que “os textos de gêneros diversificados favorecem a construção da cidadania, estimulam a curiosidade e a imaginação” (PNLD, 2011). O conteúdo é analisado a partir de alguns pontos, como as atividades de leitura e de produção escrita, assim como oralidade e conhecimentos linguísticos, porém iremos nos deter nas atividades de leitura.

De acordo com o Guia, as atividades de leitura colaboram efetivamente para o desenvolvimento da proficiência do aluno, pois exploram diferentes estratégias cognitivas como formulação de hipóteses, sínteses e generalizações. Há pouca contribuição para a formação do leitor de Literatura, pois as particularidades do texto literário não são sistematicamente exploradas. O Manual do Professor traz fundamentação teórica, objetivos das propostas e sugestões de avaliação para que o educador possa trabalhar com os alunos de acordo com os parâmetros curriculares e dentro da proposta de ensino da língua materna orientada pelo livro. A seguir apresentamos o Quadro Esquemático resumitivo que os avaliadores fizeram da coleção.

QUADRO ESQUEMÁTICO	
Pontos fortes	Exploração de capacidades de leitura e tarefas de produção de texto.
Pontos fracos	Ênfase em conteúdos morfossintáticos e abordagem tímida do texto literário.
Destaque	Projetos coletivos propostos na seção Intervalo, que articulam atividades de leitura, de produção textual e oralidade.
Adequação ao tempo escolar	Uma unidade por bimestre.
Manual do Professor	As respostas vêm junto das atividades no Livro do Aluno; outras orientações pedagógicas vêm no encarte destinado ao professor.

Nesse Guia, há ainda a indicação de que os autores da coleção construíram uma ferramenta de auxílio ao professor baseada não só nos Parâmetros Curriculares, mas também a partir dos estudos mais recentes na área da linguística. De acordo com as orientações dadas ao professor, a coleção *Português: Linguagens* é um instrumento para o alargamento do horizonte das atividades que envolvem leitura, produção de textos e reflexão sobre a linguagem. (CEREJA: 2006)

A obra pretende reavaliar o peso dos conteúdos tradicionais em relação ao ensino da língua materna e inserir textos e situações concretas de interação discursiva, sem abrir mão dos textos considerados clássicos, mas possibilitando espaço para uma nova perspectiva de estudo da linguagem, em que haja um trabalho integrado de leitura, produção de textos e reflexão sobre o uso da língua. Esses enfoques são realizados sobre diferentes pontos de vista dos estudos sobre a linguística, como a semântica, estilística e análise do discurso, mas aqui não pretendemos nos aprofundar nas disposições teóricas; apenas no uso dos descritores nas atividades de compreensão da leitura.

### 5.1 – Sobre o ensino da leitura

No Manual do Professor, os autores demonstram o quão importante é trabalhar a leitura dentro de uma diversidade textual, compreendendo-se o texto como unidade significativa, seja pela linguagem verbal, não verbal ou mista.

Dentre os textos trabalhados, estão aqueles que circulam socialmente, mas escolhemos para a nossa análise os textos dissertativo-argumentativos, por serem os gêneros textuais que mais são explorados na obra e que possuem atividades de compreensão que exigem do aluno a manifestação crítica do mundo que o cerca, uma vez que esses textos

estão mais presentes em seu dia a dia, seja por jornais escritos ou falados, ou ainda por debates de questões atuais.

Os autores ressaltam, no Manual do Professor, que embora o trabalho de leitura esteja formalmente organizado nas atividades propostas na seção *Estudo do texto*, a leitura é explorada em toda a obra, seja na construção de conceitos gramaticais ou no estudo do papel semântico-discursivo das categorias gramaticais na construção de textos da seção *A língua em foco*, seja no trabalho de leitura e criação da seção produção de Texto. (CEREJA: 2006). Aqui iremos analisar apenas a seção *Estudo do Texto*, por conter a atividade principal de leitura, que pretende levar os alunos a desenvolver habilidades de leitura de forma gradativa, ampliando as questões de compreensão e interpretação do texto, por meio de exercícios que foram desenvolvidos de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais e que pretendem promover a evolução das competências dos alunos.

De acordo com o Guia de Livros Didáticos, a coleção em análise desenvolve as seguintes capacidades nos alunos (PNLD: 2011):

- a) identificar a estrutura e o funcionamento de textos de variados gêneros;
- b) comparar textos de diferentes gêneros e tipos que tratam do mesmo tema;
- c) estabelecer relações entre linguagem verbal e não verbal;
- d) perceber efeitos de sentido provocados pelo uso de determinadas formas linguísticas;
- e) reconhecer recursos linguísticos usados na construção dos textos.

Observando o livro didático como instrumento que irá auxiliar o professor no desenvolvimento de um leitor eficaz e competente, devemos pensar que deve existir um posicionamento a ser firmado entre a obra e o professor, uma vez que, segundo Kleiman (1996), não basta somente decodificar, é necessário o ensino de estratégias de leitura para que haja o desenvolvimento de habilidades linguísticas. Estratégias cognitivas, em que o aluno realiza operações mentais de forma inconsciente, e estratégias metacognitivas, em que o aluno realiza ações de maneira consciente, dentro dos objetivos traçados. Para a pesquisadora, o ensino da leitura deve abranger ações pedagógicas voltadas para o desenvolvimento de capacidades diversas: capacidade de identificação de palavras, de estruturas textuais e da intencionalidade do autor com base no vocabulário do texto, capacidade de apreender o tema do texto e sua estrutura global, de apropriar-se da voz do



autor e recontar, resumir ou parafrasear o texto, de reconstruir relações lógicas e temporais, de responder perguntas sobre o texto em questão e de perceber a função do contexto. No próximo tópico iremos verificar se essas habilidades linguísticas são requeridas pelos exercícios de compreensão de texto e quais descritores são mais utilizados.

## 5.2 – Análise do uso dos descritores de habilidades de leitura do Saeb

Com o objetivo de ao final de nossa análise quantificarmos o uso dos descritores utilizados nos enunciados das atividades do livro *Português: Linguagens (9º ano)*, iremos analisar quatro atividades de compreensão de textos dissertativo-argumentativos, diferentes, uma vez que o livro está dividido em quatro unidades de ensino, e assim poderemos verificar se o livro didático realmente trabalha sobre a perspectiva de iniciar as atividades de compreensão de leitura com perguntas consideradas mais fáceis e se até as últimas unidades do livro as perguntas exigem um leitor mais crítico e eficaz.

Iremos iniciar nossa análise com o primeiro texto do livro, que é uma reportagem publicada pela *Folha de São Paulo*, em 7/2/2005.

CAPÍTULO 1

## A ditadura da moda

*Uma garota morre de vontade de comer cachorro-quente e tomar sorvete, mas não come nada porque quer que lhe caia bem uma calça de cintura baixa que acabou de comprar. Um rapaz odeia fazer exercícios, mas passa horas na academia só pra ter o corpo malhado e ser elogiado pelas garotas. Afinal, quem é que manda em nosso corpo e em nossas vontades? Que valores são esses que, quando menos percebemos, começamos a incorporar?*

### Diários do terror

**Garotas correm risco de morrer ao defender em blogs a anorexia e a bulimia como estilo de vida**

Um perigo para a saúde das garotas ronda a internet. Para defender o que pensam ser um estilo de vida e que, na verdade, são dois distúrbios alimentares graves que podem levar à morte, algumas meninas escrevem blogs, participam de discussões e criam comunidades no Orkut dedicados à bulimia e à anorexia.

A anorexia faz com que meninas, mesmo magras, se sintam gordas e não comam; já a bulimia é marcada por episódios de compulsão alimentar seguidos de culpa. É comum passar de uma doença para a outra.

Cúmplices nesse suicídio lento, algumas meninas criam uma rede de amigas virtuais, na qual se conhecem apenas pelo MSN (pro-

grama de mensagens instantâneas), por e-mail, cartas e pelos comentários que deixam nos blogs (diários on-line) das outras.

Com idades entre 15 e 17 anos, descobrem nos sites uma maneira de conseguir apoio para continuarem doentes, usando esses blogs para confessar práticas como vomitar após comer e dietas conhecidas por "no food" (sem comida), na qual ficam muitos dias sem se alimentar.

Esses sites também acabam atraindo garotas que têm todos os fatores de risco para desenvolver um distúrbio alimentar para embarcar nessa prática mortal.

Chamam-se entre si de "ana" e "mia", nomes que consideram "carinhosos" pa-




Foto: Reprodução

Adolescente com anorexia, durante sua internação em um hospital.

14

ra a anorexia e a bulimia. Nos blogs, “miar” é sinônimo de “vomitar”. Sem limites, elas querem ser o mais magras possível. Sofrem ainda de forte depressão e são indiferentes quanto ao risco de morte que correm.

Sem sair da frente do computador, elas trocam dicas de como provocar o vômito, de como enganar os familiares e amigos e de como suportar ficar dias sem comer. “A anorexia e a bulimia são dois grandes estados de solidão. Nesses sites, quando se encontram, elas não se acham tão doentes. Elas dizem que não é doença, é opção de vida. Não é verdade. Quando a doença toma conta, tira delas qualquer opção”, afirma a psiquiatra Tatiana Moya, que defendeu tese na USP sobre transtornos alimentares.

“Fiz o blog há um ano para contar a minha vida. Começaram a visitá-lo e daí conheci outros. Na internet eu posso ser qualquer um”, conta Renata, 17, que tem 1,63 m e 48 kg. Para ela, “35 kg estará de bom tamanho”, apesar de saber que, antes de chegar a esse peso, já poderá estar morta. “Sinto os meus batimentos cardíacos fracos e a capacidade dos meus pulmões meio reduzida. Não é agradável, mas é necessário, embora eu saiba que posso morrer antes.”

A família dela já sabe do problema, mas não do blog. Renata é tratada por um psicólogo e um psiquiatra. “Eles me dizem o quanto é bom comer, que é sinal de felicidade. Para meu psi-



PhotoDisc/Getty Images

### Trechos de blogs pró-ana e pró-mia

✓ Olá, Queridas!

Ontem à noite comi um sanduíche... miei... Bebi 1 lata de coca e comi uma bolacha e miei de novo... to tendo compulsões de novo :(

Hoje no almoço tinha batata frita... consegui miar só um pouco :(

Espero que isso não cause muitos estragos!

✓ Naum tenho mais vontade de ser essa gorda ridícula... q ngm leva a sério ou admira... sabe chega a um ponto q mata qq uma! e minha mãe acha q eu devia ver um psicólogo mas... Torcam por mim! por favorrrr

Bjussss e valews por estarem sempre comigo! msm eu abandonando vcs por um tempo!

quiatra, tenho um misto de anorexia e bulimia, mas para mim não é. Não estou doente. Sinto-me indiferente.”

Nesse universo secreto, há até uma certa disputa macabra de quem consegue ficar mais tempo em uma dieta “no food”. “Já fiquei oito dias sem comer nada. Foram várias vezes. Depois, o corpo não vai aguentar uma quantidade estúpida de comida.”

A desculpa de muitas garotas para seguir essa dieta mortal é a pressão da mídia e da publicidade. “Vivemos vendo aquelas modelos magérrimas em propagandas e todas aquelas mulheres maravilhosas na TV. Com isso nos sentimos inferiores. A mais feia das feias”, diz a gaúcha Karina, 16, 1,70 m, 55 kg, que quer pesar menos de 50 kg. “As adolescentes são mais suscetíveis às pressões para emagrecer. O estopim para desencadear esse processo doentio pode ser a imagem de magreza que o mercado da moda e a mídia colocam como ideal”, diz a psicanalista Maria Beatriz Meirelles Leite, consultora de agências de modelos.

Todas as entrevistadas pelo Folhateen concordam que os blogs as influenciaram a seguir práticas que podem levar à anorexia. A gaúcha Karina aprendeu técnicas de como vomitar em um dos sites. “Os blogs me dão força de vontade. Fiz amigas, com as quais converso no MSN, mas não nos conhecemos pessoalmente.” Disfarçar a

✓ Estou na escola postando... Sem net em casa pra variar... Então, faz 3 dias que eu to comendo quase nada, fico +- até 19h só tomando água e depois eu comia um sanduíche e miava, comia mais um pouquinho, mas não passava de 100 kcal. Ontem eu fui caminhar e depois quis ir na sauna. Lá dentro eu sentia meu coração acelerado, faltava ar, achei que era normal. Fui ao vestiário, entrei no chuveiro e fui caindo, daí tudo apagou e eu acordei meio sem saber onde estava. [...] Ainda to fraca, mas NÃO ME IMPORTO COM MAIS NADA! Fiquei com vergonha de isso ter acontecido, mas eu to emagrecendo e to feliz :)

existência do blog é fácil; difícil é esconder as vezes em que vomita. “Procuro não fazer barulho.

Todos os nomes das autoras de blogs pró-ana e pró-mia desta reportagem foram trocados.

(Folha de S. Paulo, 7/2/2005. Folhateen.)

Lavo o rosto e vou para o quarto. Já vomitei sete vezes num dia”, diz Karina.

A paranaense Isabel, 15, 1,70 m, 64 kg, quer pesar 45 kg. Ela sobe na balança todos os dias, pela manhã, e diz que se sente horrível. Criou o blog há menos de um mês. “Fiquei sabendo deles quando, por curiosidade, resolvi ver blogs de anas e mias.”

Isabel sabe que pode morrer se continuar nesse regime, mas não pensa em se tratar. “Acho que todas as anas e as mias sabem que isso leva à morte. Várias meninas já perderam amigas anas por isso. Mas, mesmo assim, isso não nos leva a desistir.”

[...]

Na seção “Estudo do Texto” (página 16-17), temos 11 perguntas. As questões iniciais sobre a compreensão do texto focalizam habilidades previstas nos descritores que implicam um conhecimento do enunciador e do suporte em que a reportagem foi publicada, para que o aluno, antes de refletir sobre o texto, desenvolva uma interpretação a partir do gênero e infira uma informação implícita no texto, que é a de pensar sobre o veículo comunicador e a que público atingirá, para que uma opinião crítica comece a ser construída pelo aluno leitor. Serão apresentados recortes da atividade para ilustrar a análise.

A questão 1, que está subdividida em três itens, reúne os descritores de procedimento de leitura e os de implicações de suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto, conforme o quadro 2 apresentado no capítulo três deste trabalho.

## COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

1. Essa reportagem foi publicada no Folhateen, um caderno de um jornal paulista voltado ao público adolescente. Leia a frase inicial da reportagem.

Os textos dedicados à bulimia e à anorexia que circulam nos blogs e no Orkut.

- Qual é o perigo para o qual o texto chama a atenção dos leitores?
- A reportagem é dirigida preferencialmente a que tipo de público?
- Levando em conta o perfil do público leitor, qual é a finalidade principal do texto?

1. Ki. Embora a expressão “Estudo do Texto” seja utilizada para designar a compreensão e interpretação de textos.

### Estatísticas macabras

A anorexia é a doença psiquiátrica que mais mata:

- ✓ 5,6% dos pacientes morrem depois de dez anos de doença;
- ✓ 21% dos pacientes que são internados morrem.



As perguntas seguintes levam em conta o conteúdo da reportagem, em que doenças relacionadas a distúrbios alimentares constroem a temática e o aluno. Caso não as conheça, o aluno é levado a fazer uma pesquisa sobre as mesmas para que as questões sejam respondidas. Tal estratégia leva o aluno a identificar o tema do texto (D6) e se inteirar sobre o assunto antes de opinar sobre o mesmo. Porém as perguntas não conduzem o estudante a contar a sua experiência de vida, ou seja, seus conhecimentos prévios não são eficazmente explorados.

A sequência da atividade leva o aluno a dar atenção aos dois boxes que são disponibilizados em forma de hipertexto, para que o aluno relacione as informações com a temática e com o objetivo do texto principal. Assim, os descritores do grupo de Coerência e coesão no processamento do texto são ativados, pois o aluno deverá diferenciar as partes principais das secundárias e estabelecer a relação causa/consequência entre partes e elementos do texto (D2, D7, D8, D9, D10, D11, D15). As questões de 3 a 6 permanecem no uso desses descritores, porém com espaço para a localização simples de informações (D1).

Ela quer dizer que a doença, na verdade, não é uma opção de vida, pois, quando se instala, acaba escravizando a vítima.

3. Observe os dois boxes que contêm trechos de *blogs* “pró-ana e pró-mia”. Pelos comportamentos e sintomas mencionados, reconheça qual das duas doenças cada uma das autoras dos trechos apresenta. O 1º trecho é revelador de bulimia; o 2º trecho, de anorexia; o 3º trecho é revelador das duas doenças.

4. No primeiro trecho de *blog*, a autora faz referência a compulsões e estragos. Interprete:

- a) Que tipo de compulsão ela tem? *Compulsão de comer.*  
b) A que tipo de estrago ela se refere? Por quê?  
*O “estrago” de ter engordado, pois conseguiu vomitar só um pouco*

5. Um dos sintomas da anorexia e da bulimia é a depressão. Há nos trechos de *blogs* sinais de comportamento depressivo? Justifique sua resposta.

*Sim. No 2º trecho, a autora revela ter baixa autoestima, o que é sinal de depressão; no 3º trecho, a frase “NÃO ME IMPORTO COM MAIS NADA!” é um claro sinal de comportamento depressivo.*

6. Segundo a psiquiatra Tatiana Moya, a “anorexia e a bulimia são dois grandes estados de solidão”. Relacione essa afirmação com o uso da Internet e responda: O que as vítimas dessas doenças buscam nos *blogs* e no Orkut?

*Buscam relacionamentos, apoio e troca de experiências com pessoas que vivem os mesmos problemas.*

As questões seguintes levam o aluno a refletir sobre a linguagem utilizada e o que a escolha de determinadas palavras influenciam na interpretação do texto. Observamos então, a opção por utilizar o descritor (D18) que avalia o reconhecimento do efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão, como ilustra a questão 7 no quadro a seguir:

7. No texto, é utilizada a expressão “universo secreto” em referência às comunidades pró-ana e pró-mia. Por que foi empregada essa expressão? O que se esconde nessas comunidades? E de quem? As vítimas da doença procuram ocultar dos familiares os sinais das doenças, pois temem ser impedidas de continuar com suas práticas alimentares.

As questões 8 e 10 pretendem fazer com que o leitor se aproprie da habilidade de reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao assunto que está sendo apresentado (D21) e o aluno é levado a distinguir os fatos das opiniões relativas a esse fato (D14).

8. No texto, as próprias vítimas tentam explicar as causas dessas doenças.
- a) Que explicação elas dão? A de que sofrem pressão da mídia e da publicidade, que apresentam como ideal de beleza as modelos
- b) Essa explicação coincide com as causas apontadas pelos especialistas? Com exemplos retirados de Mônica Bastos Marcellor Lobo, a mídia e o mercado da moda divulgam a imagem idealizada como o ideal de beleza

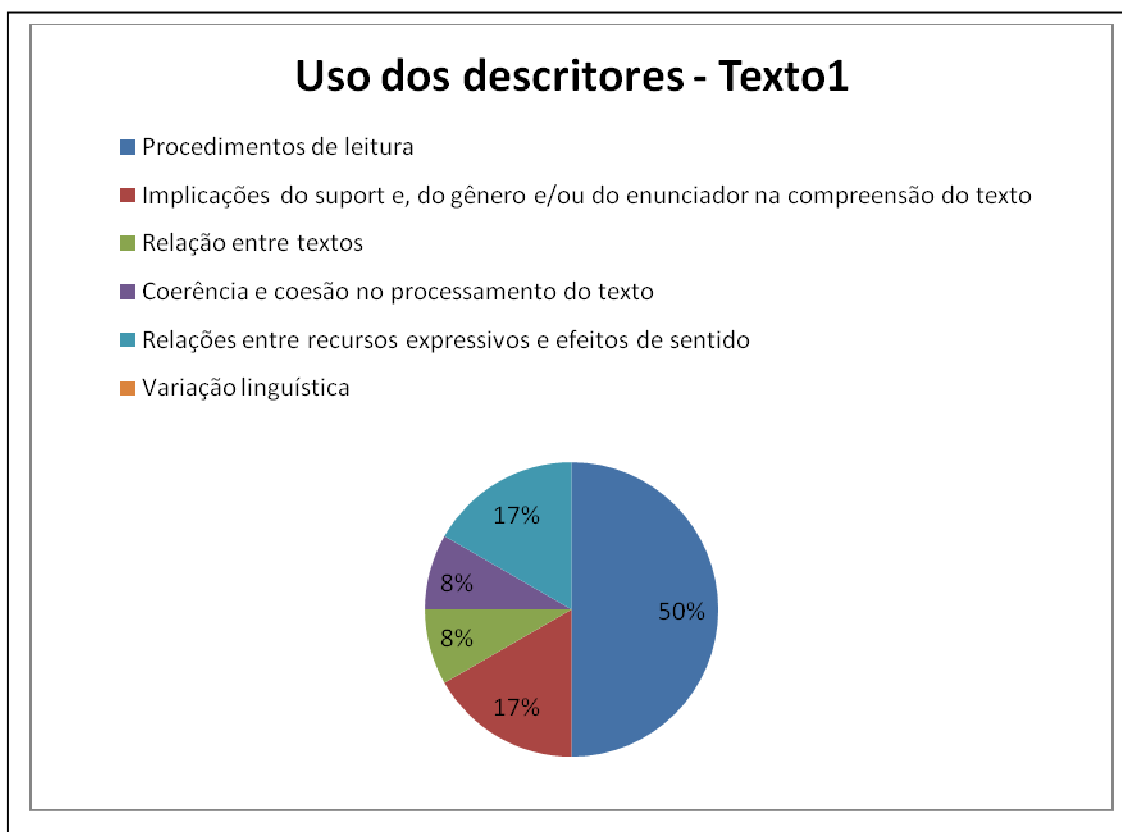
10. No parágrafo final do texto, Isabel revela ter consciência dos riscos que corre. Mas afirma: “mesmo assim, isso não nos leva a desistir”. Dê sua opinião: Por que ela não desiste desse comportamento suicida?

Na última pergunta da seção, o aluno deverá demonstrar compreensão global do texto, construindo conexões entre as informações explícitas no texto e avaliando criticamente o que foi lido e como o tema foi explorado pelo autor (D18, D3).

11. Observe o título do texto.
- a) O título é coerente com o texto? Por quê? Sim, pois faz referência aos blogs, que são uma espécie de diário; só que, no caso, são “diários do terror”, porque relatam o dia-a-dia de pessoas que estão seriamente doentes, pondo a vida em risco.
- b) O título antecipa a posição que o autor do texto manifesta em relação ao tema tratado? Justifique sua resposta. Sim, a escolha da palavra terror para o título do texto sugere que o autor discorda da forma como as adolescentes lidam com a alimentação. Esse posicionamento é confirmado pelo uso no texto de expressões como suicídio lento e sem limites, entre outras.

Para quantificarmos quais descritores foram mais utilizados para essa atividade de leitura, apresentamos gráfico 1, que separa em percentual o grupo de descritores que foi mais utilizado para o que foi menos exigido.

GRÁFICO 1



Vamos agora à análise das atividades de interpretação de um segundo texto, em que o autor propõe a reflexão do que é ser jovem (CEREJA: 2006, p. 140-142.).

# A permanente descoberta

*Ser jovem depende de pele, de idade, de ideias? Ser jovem se constata na certidão de nascimento ou no espírito de cada um? É possível ser jovem na infância e na adolescência? E na velhice? Será que todo jovem é realmente jovem na juventude?*

## Ser jovem

Ser jovem é não perder o encanto e o susto de qualquer espera. É, sobretudo, não ficar fixado nos padrões da própria formação. Ser jovem é ter abertura para o novo na mesma medida do respeito ao imutável.

É acreditar um pouco na imortalidade em vida, é querer a festa, o jogo, a brincadeira, a lua, o impossível, o distante. Ser jovem é ser bêbado de infinitos que terminam logo ali. É só pensar na morte de vez em quando. É não saber de nada e poder tudo.

Ser jovem é ainda acordar, pelo menos de vez em quando, assobiando uma canção, antes mesmo de escovar os dentes. Ser jovem é não dar bola para o síndico mas reconhecer que ele está na sua. É achar graça do riso, ter pena dos tristes e ficar ao lado das crianças.

Ser jovem é estar sempre aprendendo inglês, é gostar de cor, xarope, gengibirra e pastel de padaria. Ser jovem é não ter azia, é gostar de dormir e crer na mudança; é meter o dedo no bolo e lamber o glacê.

É cantar fora do tom, mastigar depressa e engolir devagar a fala do avô. É gostar de barca da Cantareira, carro velho e roupa sem amargura. É bater papo com a baiana, curtir o ônibus e detestar meia marrom.

Ser jovem é beber chuvas, ter estranhas, súbitas e inexplicáveis atrações. É temer o testemunho, detestar os solenes, duvidar das palavras. Ser jovem é não acreditar no que está pensando exceto se o pensamento permanecer depois. É saber sorrir e alimentar secretas simpatias pelos crentes que cantam nas praças em semicírculo, Bíblia na mão, sonho no coração.

É gostar de ler e tentar silêncios quase impossíveis. É acreditar no dia novo como obra de Deus. É ser metafísica sem ter metafísica. É curtir trem, alface fresquinha, cheiro de hortelã. É gostar até de talco. Ser jovem é ter ódio de cachimbo, de bala jujuba, de manipulação, de ser usado.

Ser jovem é ser capaz de compreender a tia, de entender o reclamo da empregada e apoiar seu atraso. Ser jovem é continuar gostan-



Getty Images



do de deitar na grama. É gostar de beijo, de pele, de olho. Ser jovem é não perder o hábito de se encabular. É ir para ser apresentado (“— Já conhece fulano?”) morrendo de medo.

Ser jovem é permanecer descobrindo. É querer ir à lua ou conhecer Finlândias, Escócias e praias adivinhadas. É sentir cheiros raríssimos: cheiro de férias, cheiro de mãe chegando em casa em dia de chuva, cheiro de festa, aipim, camisa nova, marcenaria ou toalha lá do clube.

Ser jovem é andar confiante como quem salta, se possível de mãos dadas com o ar. É ter coragem de nascer a cada dia e embrulhar as fossas no celofane do não faz mal. É acreditar em frases, pessoas, mitos, forças, sons, é crer no que não vale a pena mas aí da vida se não fosse isso.

É descobrir um belo que não conta. É rezear as revelações e ir para casa com o gosto de seu silêncio amargo ou agridoce.

Ser jovem é ter a capacidade do perdão e andar com os olhos cheios de capim cheiroso. É ter tédios passageiros, é amar a vida, é ter uma palavra de compreensão. Ser jovem é lembrar pouco da infância por não precisar fazê-lo para suportar a vida. Ser jovem é ser capaz de anestésias salvadoras.

Ser jovem é misturar tudo isso com a idade que tenha, trinta, quarenta, cinquenta, sessenta, setenta ou dezenove. É sempre abrir a porta com emoção. É esperar dos outros o que ainda não desistiu de querer. Ser jovem é viver em estado de fundo musical de superprodução da Metro. É abraçar esquinas, mundos, espaços, luzes, flores, livros, discos, cachorros e a menininha com um profundo, aberto e incomensurável abraço feito de festa, cocada preta, dentes brancos e dedos tímidos, todos prontos para os desencontros da vida. Com uma profunda e permanente vontade de SER.

(Artur da Távola. *Ser jovem*. 8. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985. p. 13-4.)

**fossa:** na linguagem informal, “estar na fossa” equivale a estar deprimido, desalentado.

**gingibirra:** espécie de cerveja de gengibre; termo usado também para designar cachaça.

**metafísica:** ramo da filosofia que estuda os fundamentos da existência ou realidade.

**Metro:** um dos mais importantes estúdios do cinema americano.

Procure no dicionário outras palavras que você desconheça.

As questões de leitura e interpretação desse texto levam o aluno primeiro a compreender como o jovem é retratado pelo autor e quais são as estratégias para que o jovem seja visto de maneira a promover reflexões no leitor. Para isso, a primeira questão já não segue o padrão de pedir para o aluno localizar informações explícitas no texto, mas para o mesmo identificar a finalidade do texto (D12) e desenvolver a interpretação a partir do gênero e dos argumentos apresentados (D5).

As questões 2 e 3 levam em consideração a opinião do aluno leitor e o conduz a refletir sobre a temática e a pensar sobre alguns trechos do texto que tentam definir o que é jovem. Desta maneira, o aluno deve levar em conta não só a sua opinião, mas a dos colegas e a observar como os argumentos do autor foram expostos no texto, para que haja uma relação entre a temática e o posicionamento do autor (D8). O aluno ainda deve pensar sobre o significado das palavras que foram utilizadas para sustentar a argumentação explicitada.

.. O texto se propõe a discutir o que é ser jovem.

Representa toda a juventude.

- O jovem de que o texto trata é particularizado, ou seja, é um único jovem, ou representa toda a juventude?
- O tema é tratado de modo científico e objetivo ou poético literário? De modo poético e literário.
- As características do texto associam-no a que tipo de gênero de texto de opinião, crônica argumentativa ou texto científico? É uma crônica argumentativa.
- Logo, a finalidade central do texto diz respeito a qual ou quais destes elementos: informar, transmitir conhecimentos científicos, promover reflexões acerca do tema, emocionar, propiciar



2. Com base em uma visão pessoal e abordando múltiplos aspectos da juventude, o autor do texto tenta definir o que é ser jovem. Considerando a natureza do objeto (o jovem), você acha que seria possível definir de modo único e objetivo o que é ser jovem? Por quê?

Professor: Sugerimos abrir a discussão com a classe. As respostas a seguir são apenas algumas entre outras possíveis.

3. Troque ideias com os colegas e dê uma interpretação a estes trechos do texto:

- a) “Ser jovem é ser bêbado de infinitos que terminam logo ali.” (2º parágrafo)  
O jovem vive intensa e apaixonadamente as coisas, como se elas representassem tudo na vida; logo depois, entretanto, elas inexplicavelmente perdem a importância.
- b) “É não saber de nada e poder tudo.” (2º parágrafo)  
Não ter conhecimentos aprofundados sobre a maioria dos assuntos não incomoda o jovem, pois ele se sente capaz de fazer qualquer coisa.
- c) “É ser metafísica sem ter metafísica.” (7º parágrafo)  
Como ele é uma pessoa que ainda está em formação, ele vive no dia-a-dia as questões que envolvem o “quem sou eu”, ou “que sentido tem a vida”, etc., embora não fique

As questões 4 e 5 já incidem sobre os descritores de Procedimentos de leitura, em que o aluno precisa localizar informações, distinguir fatos e inferir informações explícitas (D1, D3, D4, D6, D14).

4. O texto aborda diferentes características do jovem.

- a) Em alguma situação, o jovem é descrito fisicamente? Que aspectos do jovem são enfocados?  
Não, o jovem não é descrito fisicamente; são enfocados aspectos comportamentais e psicológicos, mas não físicos.
- b) Identifique a característica do jovem destacada em cada um destes trechos:
- “Ser jovem é ter abertura para o novo” (1º parágrafo)  
Ter capacidade de mudar e se deixar surpreender.
  - “é querer a festa, o jogo, a brincadeira, a lua, o impossível, o distante” (2º parágrafo)  
Apreciar tanto o prazer do lúdico quanto o de romper barreiras.
  - “É [...] detestar os solenes, [...] é ter ódio [...] de manipulação, de ser usado” (6º e 7º parágrafos)
  - “Ser jovem é não perder o hábito de se encabular.” (8º parágrafo)  
Ser puro, tímido.
  - “É querer ir à lua ou conhecer Finlândia, Escócia e praias adivinhadas.” (9º parágrafo)  
Ser sonhador.
  - “É ter coragem de nascer a cada dia e embrulhar as fossas no celofane do não faz mal.” (10º parágrafo)  
Ter capacidade de se renovar ou recomeçar, de esquecer o passado e viver o presente.

5. De acordo com o último parágrafo:

- a) Ser jovem depende de idade? Por quê?  
Não, pois, de acordo com o texto, é possível ser jovem em qualquer idade.
- b) Interprete: “Ser jovem é viver em estado de fundo musical de superprodução da Metro”.  
É viver cada momento de modo intenso, como se ele fosse grandioso, especial, único e cinematográfico.
- c) Ser jovem é “abraçar esquinas, mundos, espaços [...] com um profundo, aberto e incomensurável abraço feito de festa”. Na sua opinião, como seria esse tipo de abraço?
- d) Nessa trajetória do jovem, tudo é fácil e maravilhoso? Justifique sua resposta com um trecho do texto.

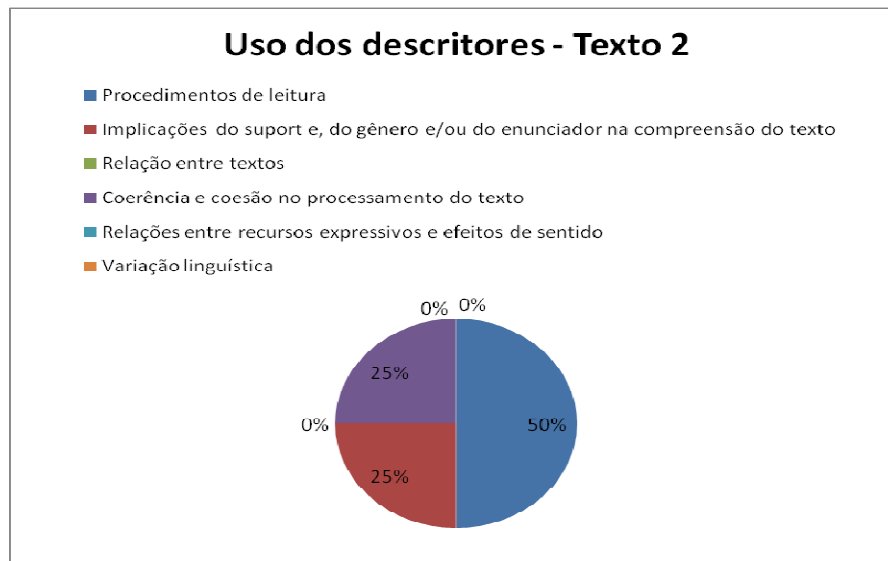
c) Resposta pessoal. Sugestão: O abraço representa o desejo de conhecer e vivenciar intensamente cada uma das coisas que há no mundo.



Image Library/Outras Imagens

A seguir, apresentamos o gráfico 2 em que analisamos a distribuição dos descritores utilizados no estudo do texto 2.

## GRÁFICO 2



A próxima atividade de compreensão de texto a ser analisada é sobre o texto *Emoção de viver*, de Danuza Leão e foi publicado na Folha de São Paulo em 13/3/2005 (CEREJA: 2006, p.186-188.).

### Aos jovens

Você, que tem 20, 30 ou 40 anos, fique alerta: essa idade vai passar, e mais depressa do que imagina.

Não perca tempo, por favor, sofrendo porque a mãe ou o pai sei lá o quê.

Nada importa; quem tem 25 anos deve aproveitar a vida a cada segundo. Talvez seja inútil dizer isso, porque quem tem 25 não ouve os mais velhos, mas é muito bom ter 25. Não importa se o dinheiro está curto, se foi abandonada pelo namorado, se o futuro é incerto. Nessa idade, não há futuro certo ou incerto, há muito mais: há futuro.

Aproveite; se estiver triste em casa nesse domingo, sem amigos, nem amores nem dinheiro, pense: sou jovem, tenho uma vida pela frente. Isso é melhor do que todas as glórias do mundo, só que ninguém diz isso aos que têm 25. A mim, ninguém nunca disse.

Não dizem talvez por inveja; é mais fácil mostrar que a vida é dura, que é preciso estudar, trabalhar — o que também é verdade; mas ninguém pega uma menina ou um garoto de 25 pelos ombros, sacode, e diz: “Você tem 25, não se esqueça disso um só minuto, viva sua juventude. Aproveite e viva, porque ela vai passar”.

Keystone



E passa. Não que aos 50 não se tenham outras alegrias, outras compensações; mas saber que os de 25 não se dão conta do que estão vivendo é quase revoltante. Seria preciso que eles pensassem, de hora em hora, a cada minuto: “Tenho 25 anos”.

Nessa idade não temos obrigação de nada, a não ser a de sermos felizes. Se o seu time perdeu o campeonato, se os juros estão altos, se o Waldomiro não foi preso, olhe para seu joelho, bote uma saia bem curta e vá dar uma volta no quarteirão. Coma um sanduíche bem engordativo, beba um refrigerante não-diet, deite num banco de praça, de preferência debaixo de uma árvore, e olhe o céu através das folhas, mais lindo do que a mais linda renda francesa. E respire fundo, muito fundo, pensando em tudo que pode e ainda vai poder fazer durante muito tempo, isto é: qualquer coisa.

Ache graça em tudo, ria de tudo. O dinheiro está curto, o namorado sumiu, a melhor amiga fez uma falseta? E daí? O dinheiro pode pintar, namorado é o que não vai faltar, e a amiga, esqueça. Tome um sorvete de casquinha, pegue aquele biquíni do ano passado — o único que você tem —, vá para uma praia, e, quando mergulhar, tenha a consciência de que não existem diamantes nem rubis que façam alguém mais feliz do que a sensação de mergulhar no mar.

Quando, à noite, for para a cama com sono, pense na felicidade que é botar a cabeça no travesseiro e dormir sem precisar de comprimido para esperar o sono vir; e, quando acordar e se olhar no espelho, pense em outra felicidade, que é não ter que pintar o olho, botar um blush nem fazer uma escova, pois, por menos bonita que se seja, sempre se é linda aos 25 anos.

E, se alguma coisa te aborrecer, tire da cabeça e pense: “Sou jovem, e isso ninguém pode tirar de mim”.

E viva, e sonhe, e seja feliz, porque um dia a juventude vai passar, e será uma tristeza se você não tiver aproveitado todos os minutos dela, ou os de quando tiver 30, 40, 50, 60, 70, 80 ou 90.

Para que nunca passe pela sua cabeça a pior de todas as coisas: “Eu não aproveitei a minha vida”.

*(Danuza Leão. Folha de S. Paulo, 13/3/2005.)*

**falseta:** ato falso, desleal.

**Waldomiro:** referência a Waldomiro Diniz, que em 2005 foi acusado de cobrar propinas de empresários com a finalidade de financiar campanhas de políticos.

Procure no dicionário outras palavras que você desconheça.

Novamente o texto apresentado refere-se aos jovens, estando adequado à faixa etária a que se destina o livro didático, mas as atividades de interpretação se diferenciam das anteriores, uma vez que as perguntas iniciais retomam à reflexão do suporte em que o texto foi publicada, à observação sobre o público alvo e à identificação da tese principal do que a autora pretendeu transmitir (D1, D5, D12, D7).

1. O texto foi publicado em um grande jornal do país, numa coluna semanal da autora. Logo, o público que ela pode atingir é amplo e variado. Apesar disso, nessa crônica a autora parece se dirigir preferencialmente a um tipo de leitor.

- a) Qual é o perfil desse leitor? Que idade ele tem? Justifique sua resposta com elementos do texto.
- b) Qual é a ideia básica que a autora pretende transmitir? *A ideia de que é preciso viver intensamente cada momento da vida,*

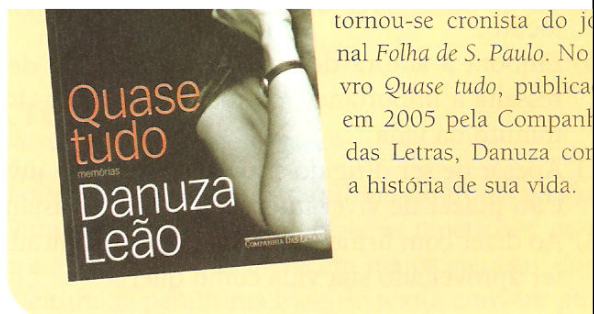


Outra mudança na incidência do uso dos grupos de descritores é a reflexão sobre o uso de aspectos de coerência e coesão no texto, em que o uso das formas verbais é questionado em relação à finalidade central do texto.

2. Observe algumas das formas verbais empregadas no texto:

“Não perca tempo...”  
 “Aproveite...”  
 “bote uma saia bem curta e vá dar uma volta no quarteirão”

- a) Em que modo estão empregados esses verbos? *No imperativo.*
- b) Que relação existe entre o emprego desse modo verbal e a finalidade central do texto?  
*O emprego do modo imperativo é o mais adequado quando se deseja estimular uma pessoa a agir de determinada forma.*



tornou-se cronista do jornal *Folha de S. Paulo*. No livro *Quase tudo*, publicada em 2005 pela Companhia das Letras, Danuza conta a história de sua vida.

As questões de 3 a 7 baseiam-se em descritores que exigem um leitor mais experiente, uma vez que será necessário inferir informações a partir do que o texto apresenta e a partir da observação sobre fatos externos ao texto (como a identidade da autora). O aluno terá ainda que construir um raciocínio a partir do que ele mesmo pensa e a partir do que a autora relata, reconhecendo diferentes formas de se tratar uma mesma informação (D4, D20).

3. O fato de a autora querer transmitir aos jovens um pouco de sua experiência nos permite fazer algumas inferências sobre ela e sobre o que ela pensa a respeito dos jovens e da velhice.
- a) A autora nos fala do ponto de vista de alguém que ainda é jovem ou que já viveu muito? Comprove sua resposta com as informações do boxe “Quem é Danuza Leão?”.
- b) O que ela parece pensar a respeito do modo como o jovem leva a vida? Justifique sua resposta com um trecho do 6º parágrafo. *Ela pensa que os jovens não têm consciência de que são jovens, pois se ressentem de qualquer coisa que acontece; ficam tristes e acabam não aproveitando o melhor momento da vida, como justifica o trecho “os*
- c) Para ela, é ruim envelhecer? Justifique sua resposta. *de 25 não se dão conta do que estão vivendo”. Não, conforme demonstra o trecho “Não que aos 50 não se tenham outras alegrias”. Contudo, ela reconhece que, com a idade, aumentam as dificuldades e limitações para viver a vida plenamente.*
4. No 3º parágrafo do texto, se lê: “Nessa idade [aos 25 anos], não há futuro certo ou incerto, há muito mais: há futuro”. Explique essa afirmação. *A autora dá a entender que o jovem não deve se preocupar tanto com o seu futuro (profissional, amoroso, etc.), pois tem todo o futuro pela frente. É diferente do idoso, que não tem mais “futuro” porque já está nele.*
5. No 7º parágrafo, a autora dá uma série de conselhos que normalmente são recriminados nos dias de hoje, como, por exemplo, “Coma um sanduíche bem engordativo, beba um refrigerante não-diet”. Levante hipóteses:
- a) Por que ela recomenda aos jovens comer e beber alimentos como esses? *Porque são prazeres que também precisam ser experimentados.*
- b) Provavelmente, o que ela pensa sobre a possibilidade de os jovens realizarem esse desejo décadas mais tarde? *No futuro provavelmente terão restrições de saúde que podem impedir certos excessos; logo, a hora de experimentar essas coisas é na juventude.*
6. No 8º parágrafo são citados alguns acontecimentos que deixariam qualquer pessoa triste: “O dinheiro está curto, o namorado sumiu, a melhor amiga fez uma falseta”.
- a) Os conselhos dados pela autora para problemas desse tipo revelam uma visão otimista ou pessimista da vida? Por quê? *Uma visão otimista, pois considera que o mais importante é ser jovem e estar bem, o resto se arranja com o tempo.*
- b) Em relação à afirmação “tenha a consciência de que não existem diamantes nem rubis que façam alguém mais feliz do que a sensação de mergulhar no mar”, o que representam os diamantes e os rubis? E o mar? *Diamantes e rubis representam bens materiais, o mar representa o encontro do homem com a natureza e consigo mesmo. Logo, para a autora, o jovem não deve se apegar demais aos bens materiais.*
7. No 9º parágrafo, a autora aponta indiretamente alguns “males” que inevitavelmente surgem com a idade. Quais são eles? Por que alguns desses “males” são necessários? *Ter insônia, pintar o olho, usar blush, fazer escova. Alguns desses recursos são usados para as pessoas ficarem mais bonitas ou para disfarçar rugas, olheiras, etc.*

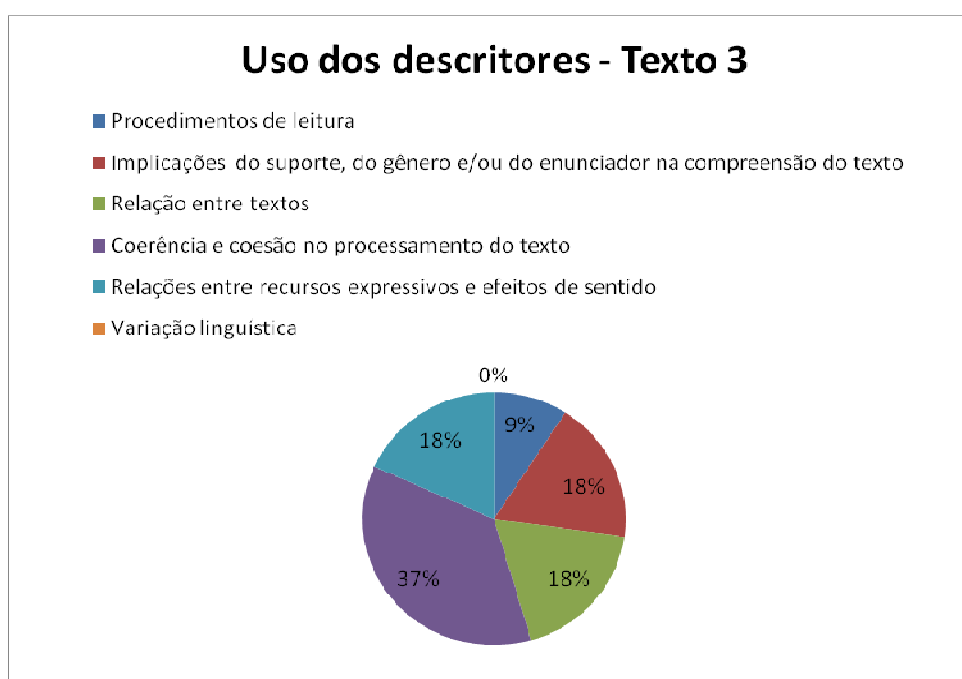


Nas duas últimas questões de interpretação, o aluno precisa construir uma conexão entre tudo o que foi lido, avaliando criticamente o texto e refletindo sobre a elaboração do mesmo, de maneira a identificar o conflito gerador do enredo e os elementos constituintes do texto, além de pensar sobre os recursos utilizados para o efeito de sentido pretendido pela autora.

7. No 9º parágrafo, a autora aponta indiretamente alguns “males” que inevitavelmente surgem com a idade. Quais são eles? Por que alguns desses “males” são necessários?  
*Ter insônia, pintar o olho, usar blush, fazer escova. Alguns desses recursos são usados para as pessoas ficarem mais bonitas ou para disfarçar rugas, olheiras, etc.*
8. Compare o primeiro e o penúltimo parágrafos do texto e indique, entre as afirmativas a seguir, aquelas que são procedentes
- a) No 1º parágrafo, a autora dirige-se às pessoas de 20 a 40 anos, mas, no penúltimo parágrafo, dirige-se a pessoas de até 90 anos. Portanto, ao longo do texto houve uma mudança de interlocutor.
  - x b) Embora a autora destaque a necessidade de os mais jovens aproveitarem a juventude, ela ressalta a importância de todas as pessoas, independentemente da idade, aproveitarem cada minuto da vida.
  - x c) Apesar de ser dirigido a jovens e tratar da juventude, o texto é, na verdade, um louvor à vida e ao prazer de viver intensamente cada instante.
  - d) Ao dizer com firmeza que “um dia a juventude vai passar”, a autora revela sua tristeza por não ter aproveitado sua vida como queria.
9. De acordo com o texto, a pior de todas as coisas é dizer um dia “Eu não aproveitei minha vida”. Com base nos exemplos dados no texto, conclua: Na ótica da autora, o que é aproveitar a vida?

No gráfico 3, está o resultado de nossa análise sobre os descritores focalizados nessa atividade de leitura.

GRÁFICO 3



Para finalizar nossas observações sobre os enunciados, chegamos ao quarto e último texto, no capítulo em que se discute a relevância das informações passadas em texto (alta ou baixa informatividade). Para isso, os autores da obra sugeriram a interpretação de uma redação feita por um candidato de um vestibular. Para responder às questões de leitura, o aluno é orientado a observar o grau de informatividade que o texto apresenta.

### Violência social

A violência social vem sendo praticada no mundo inteiro, em todas as classes da sociedade. É uma luta pelo poder e pela sobrevivência. Uns matam e roubam para sobreviver, conseguir um pedaço de pão e ter com que se alimentarem, outros praticam a violência apenas com o objetivo de enriquecerem ainda mais e dominar a classe mais fraca.


Há rivalidades até entre famílias, filhos matando pais para tomar o que lhes pertence, irmãos brigando entre si.

Brigas por posses de terras, causando guerras entre países como ocorreu há pouco tempo e continua acontecendo.

Por qualquer motivo se pratica a violência, uma simples discussão, ciúmes, um lugar em fila de ônibus, etc. Ninguém respeita o próximo, qualquer coisa, por menor que seja, serve de motivo para acabar em violência e basta andarmos uns minutos pelas ruas, para encontrarmos vários exemplos.

Assim como há os que praticam a violência pelo poder e pela sobrevivência, há também muitos que a praticam por prazer, por querer mostrar que pode mais que o outro.

(Redação de aluno. Apud Maria da G. Costa Val. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1994. p. 83-4.)



Podemos dizer que as questões levantadas pretendem direcionar o aluno a pensar se há a apresentação de coerência e coesão nas informações do texto, uma vez que a redação possui pouco desenvolvimento de ideias em relação ao que foi proposto pelo título e pelos parágrafos iniciais (D6), o leitor do 9º ano deve ainda estabelecer relações entre as partes do texto (D2) antes de responder às perguntas.

1. No 1º parágrafo, o autor afirma que a violência é praticada “no mundo inteiro”, o que nos leva a supor que o texto vá ser desenvolvido com exemplos da realidade de diferentes países e de diferentes níveis sociais. Isso se verifica posteriormente no texto?  
Não, o texto dá exemplos da ganância humana e faz breves referências a “guerras” internacionais.
2. No 2º parágrafo, o autor afirma que há os que roubam e matam por fome e os que praticam violência com vistas ao poder.
  - a) O autor esclarece quem são as pessoas que chama de “uns” e “outros”, a que grupos sociais pertencem ou a cidade ou o país em que vivem? Não, as afirmações são genéricas.
  - b) Se há pessoas que roubam e matam por fome, então elas são vítimas de uma situação social grave. Logo, elas deveriam ser referidas no mesmo parágrafo que aqueles que praticam violência pelo poder?  
Não, por se tratar de situações diferentes, deveriam ser referidas em parágrafos diferentes.
3. Observe o 3º e o 4º parágrafos. Neles, as afirmações são genéricas e sem profundidade. Que informações o autor poderia fornecer para torná-los mais precisos e ricos em ideias?  
3º parágrafo: que tipo de rivalidade há entre as famílias, por que os irmãos brigam entre si, se o que leva os familiares a brigar é a fome ou a luta pelo poder (conforme a introdução); 4º parágrafo: em que países tem havido luta por terras; a que “guerras” faz referência.



Os enunciados subsequentes levam o aluno a refletir sobre a escassez de informações explícitas e desenvolvidas sobre a temática proposta (D1, D5) e a verificar que o autor do texto não estabeleceu uma relação entre a tese e os argumentos apresentados (D8). Sendo um leitor mais experiente, o aluno poderá perceber que faltou ao autor aprofundar a relação de causa/ consequência entre partes e elementos do texto.

Seguindo esse raciocínio, o aluno leitor irá observar que o texto apresentado possui baixa informatividade e que poderia haver outras possibilidades de tratar a informação (D20) e que há falta de manifestação de posicionamentos críticos em relação ao tema escolhido para a redação de vestibular (D21).

5. No último parágrafo, o autor retoma a ideia principal exposta nos primeiros parágrafos — ou seja, a de que a violência é fruto da luta pelo poder e pela sobrevivência —, mas introduz uma ideia nova.

a) Qual é essa ideia? *A ideia de que a violência pode ser praticada por prazer.*

b) Considerando-se as partes que normalmente compõem a estrutura de um texto, essa ideia está bem exposta no texto lido? Por quê? *Não; porque ela não foi desenvolvida em nenhum momento.*

6. Como você constatou, o texto apresenta baixa informatividade. Como consequência:

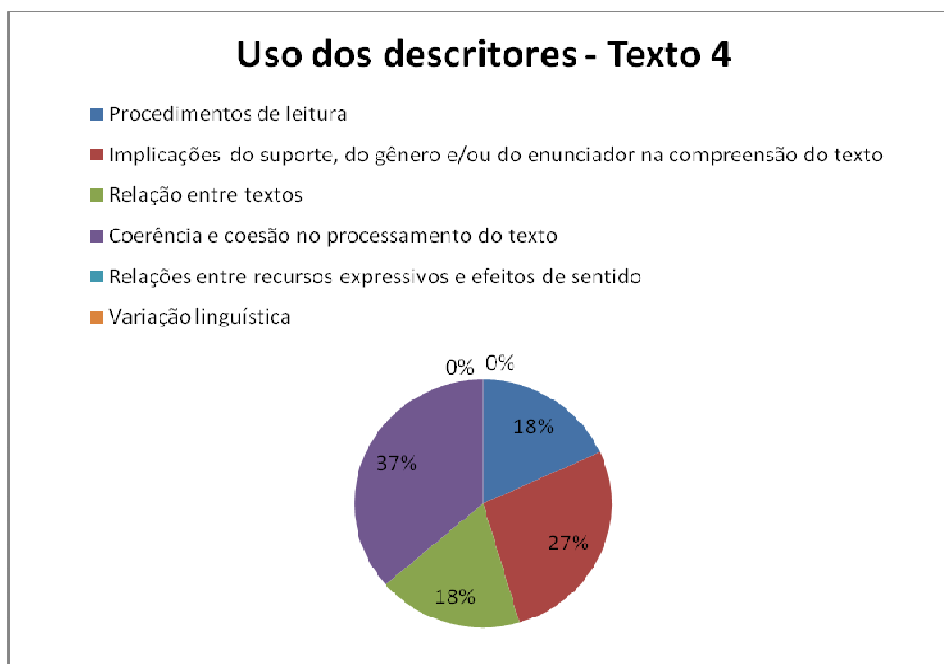
a) A leitura do texto é atraente? Por quê? *Não; porque não traz informações novas.*

b) O autor transmite a impressão de ter domínio do assunto desenvolvido? Por quê? *Não; ele demonstra conhecer pouco sobre o assunto.*

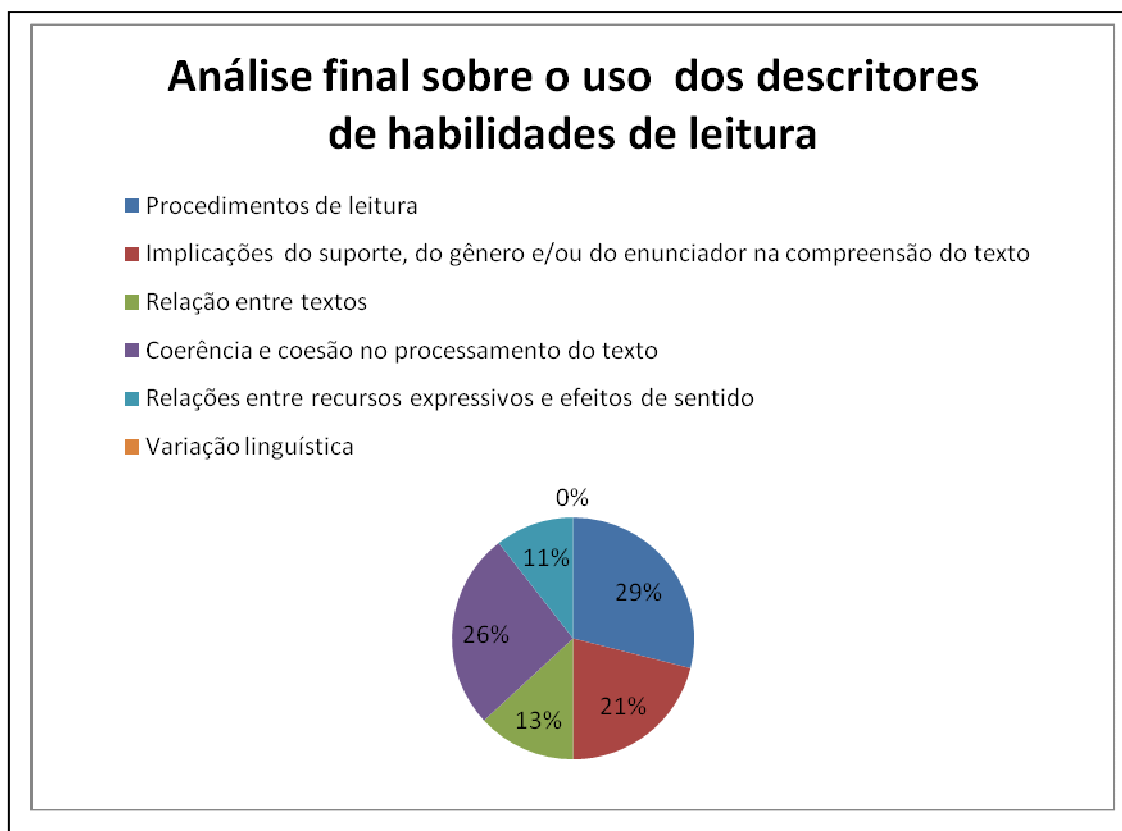
c) O texto consegue convencer o leitor sobre o ponto de vista que defende? Por quê?  
*Não, pois com baixa informatividade e desconhecimento não há persuasão.*

Para essas atividades de interpretação, podemos observar uma mudança no uso de descritores e como os alunos trabalham menos com a localização de informações e mais com procedimentos de leitura que o levem a refletir sobre a informação dada e a verificar a coerência e coesão no processamento do texto.

GRÁFICO 4



Antes de discorrermos nossas considerações finais, apresentamos o gráfico 5, que apresenta a síntese da frequência de descritores em todas as atividades analisadas.





## 6. Conclusão

Ao analisarmos quatro propostas de atividades de compreensão de textos dissertativo-argumentativos do livro didático *Português: Linguagens* (9º ano), verificamos que das vinte e uma habilidades de leitura avaliadas pelo Saeb, foram encontradas dezesseis habilidades utilizadas pelos autores da obra. Não identificamos o uso de descritores principalmente voltados para a linguagem usada no texto, como aqueles em que as marcas linguísticas podem trazer aspectos importantes para a interpretação do texto (D13), ou ainda aquelas em que o uso de determinadas conjunções ou advérbios podem estabelecer relações lógico discursivas no texto (D15). Temos ainda o fato de a linguagem não ser observada para verificar inserções de humor ou ironia nos textos vistos. Ou seja, as atividades analisadas nos demonstram que há muitas questões para localização de informações e de reflexão sobre os gêneros, mas faltam questões que aprofundem nos quesitos em que a linguagem é pensada como instrumento de construção de sentido. Notamos ainda que os alunos deveriam ser levados a estabelecer mais relações entre diferentes opiniões e textos para que assim possam reconhecer que um mesmo tema pode ser pensado de diferentes maneiras. Acreditamos também que não houve incidência de questões sobre variação linguística, provavelmente, pelo motivo de termos escolhido textos dissertativos argumentativos em que a linguagem padrão da norma culta é mais comumente usada.

Acreditamos que as Matrizes de Referência do Saeb exigem um aluno leitor mais experiente, com uma concepção de leitura em que o aluno faça mais operações cognitivas, pensando e agindo sobre o texto. As perguntas são muito diretas, exigem pouca inferência do leitor, o vocabulário não apresenta desafios e, desta maneira, o aluno não eleva as suas potencialidades. Assim, consideramos que a maioria das habilidades avaliadas pelo Saeb são requisitadas no livro didático em questão, mas para que haja um leitor mais proficiente, é necessário que o aluno tenha a oportunidade de desenvolver-se mais, como indica Marcuschi (2003): “treinar o raciocínio, o pensamento crítico e as habilidades argumentativas”. Desta maneira, esperamos que o nosso trabalho leve os profissionais da educação a refletirem sobre o material de trabalho que possuem no cotidiano e que questionem os livros didáticos, mas que também saibam fazer análises sobre as atividades de leitura, uma vez que os livros são apenas uma ferramenta. Se concordamos que as habilidades de leitura avaliadas pelo Saeb devem servir como nosso guia de trabalho, devemos também nos tornar professores leitores críticos, mas, acima de tudo, professores agentes diante da realidade e criadores de novas propostas de leitura, para que nossos alunos tenham a oportunidade de se desenvolverem mais e melhor.

## 7. Referências

- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso.** In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992 [1953]. p. 279-326.
- BRASIL. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares.** Brasília: MES/SEF, 1998.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: Linguagens*. 4 ed. São Paulo: Atual, 2006.
- DELL'ISOLA, R. L. P. *Leitura: inferências e contexto sócio-cultural*. Belo Horizonte: FALE, UFMG, 1988.
- FIORIN, J.L e PLATÃO, F.. **Lições de texto: Leitura e redação.** São Paulo: Ática, 2000.
- KLEIMAN, A. *Oficina de Leitura: teoria e prática.* 4 ed. Campinas, São Paulo: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura.* 8 ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2002.
- \_\_\_\_\_. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna in: **SIGNO**. Santa Cruz do Sul, v.32 n 53, p.1-25, dez, 2007.
- KOCH, I. V. **Desvendando os segredos do texto.** São Paulo: Cortez, 2002.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** 5ª ed. São Paulo, Cortez, 2001.
- 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. 2ª ed. 2003a.
- MELO, S. H. D. **Letramento: O gênero textual no ensino / aprendizagem de história e língua portuguesa.**
- SMITH, F. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do apreender a ler.** PortoAlegre: Artmed, 1989.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2004.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Tradução de Cláudia Schilling. 6 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- SOUSA, A. K. C. **O gênero notícia de jornal em livros didáticos de língua portuguesa.** (Mestrado em Linguística) Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte, 2009.

SOUZA, L.M e CARVALHO, S. W. **Compreensão e produção de textos**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SOUZA, C. M. **O que provam as provas: habilidades de leitura em avaliações sistêmicas X habilidades de leitura em livro didático**. Dissertação (Mestrado em Linguística) Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte, 2005.

[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf) Acesso em 20/02/2011

<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/120.pdf> Acesso em 24/03/2011

[www.escolanet.com.br/teleduc/arquivos/11/leituras/96/EAD\\_conteudo\\_LP.doc](http://www.escolanet.com.br/teleduc/arquivos/11/leituras/96/EAD_conteudo_LP.doc) Acesso em 18/03/2011

[http://www.inep.gov.br/basica/saeb/perguntas\\_frequentes.htm](http://www.inep.gov.br/basica/saeb/perguntas_frequentes.htm) Acesso em 20/02/2011

[http://www.celsul.org.br/Encontros/08/prova\\_brasil.pdf](http://www.celsul.org.br/Encontros/08/prova_brasil.pdf) Acesso em 25/03/2011