

**PATRÍCIA SANTOS COSTA DE RESENDE**

**EXPLORAÇÃO DE CAPACIDADES DE COMPREENSÃO: O QUE OS LIVROS  
DIDÁTICOS ENSINAM E O QUE AS PROVAS AVALIAM?**

**BELO HORIZONTE  
FACULDADE DE LETRAS DA UFMG  
2012**

PATRÍCIA SANTOS COSTA DE RESENDE

**EXPLORAÇÃO DE CAPACIDADES DE COMPREENSÃO: O QUE OS LIVROS  
DIDÁTICOS ENSINAM E O QUE AS PROVAS AVALIAM?**

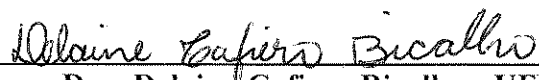
Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística do Texto e do Discurso.

Área de Concentração: Linguística do Texto e do Discurso

Linha de Pesquisa: Textualidade e Textualização em Língua Portuguesa

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Delaine Cafiero Bicalho

**Dissertação intitulada — *Exploração de capacidades de compreensão: o que os livros didáticos ensinam e o que as provas avaliam?* — aprovada em 11/04/2012 pela Banca Examinadora constituída pelas Professoras:**



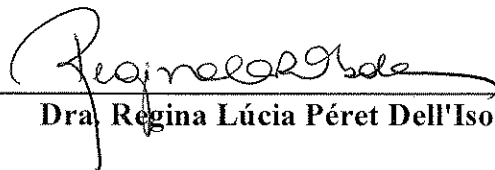
---

**Dra. Delaine Cafiero Bicalho - UFMG**  
**Orientadora**



---

**Dra. Martha Lourenço Vieira - CP/UFMG**



---

**Dra. Regina Lúcia Péret Dell'Isola - UFMG**

Dedico este trabalho aos meus dois amores,  
Gustavo e Thiago.

Vocês são a razão do meu viver.

## AGRADEÇO

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a concretização desta dissertação:

A Deus, por me capacitar, guiar meus pensamentos e ações, por renovar em mim, a cada dia, a fé, a força, a esperança.

A minha mãe, Margareth, pelo exemplo de coragem, persistência, determinação e por ser minha revisora.

Ao meu marido, Gustavo, grande companheiro, que sempre me apoiou, entendeu minhas ausências e me amparou nos momentos mais difíceis.

Ao meu filho, Thiago, amor eterno, que apesar da pouca idade sempre me consolou com palavras de coragem.

Aos meus familiares, que, de longe e de perto, torceram por mim. Em especial, minha irmã Adriana.

Aos pais do Gustavo: Dôra e senhor Nelci, que me têm como filha e sempre me deram o suporte necessário em minhas necessidades.

À Else e à Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Costa Val, pessoas especiais, que me contagiaram com o gosto pela pesquisa.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Beatriz Decat, responsável primeira pelo meu ingresso no programa de mestrado desta universidade. Obrigada pela atenção dispensada desde as disciplinas isoladas, a seleção para o mestrado, por ter me orientado, pelos sorrisos e por todas as palavras de motivação.

De modo especial, à Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Delaine Cafiero Bicalho, por ter acreditado em mim e no meu projeto de trabalho; por ter me ensinado a ser pesquisadora; a ter confiança e coragem. Obrigada pela enorme paciência, pela bondade e pelo respeito; pelas discussões e reflexões valiosas e pelo carinho com que sempre me assistiu. Agradeço, também, pela serenidade, competência e disponibilidade, com que conduziu esta pesquisa, especialmente na etapa final do meu trabalho.

*À Nossa Senhora Aparecida...*  
Que me cobriu com seu manto de amor,  
me guardou na paz de seu olhar,  
intercedeu por mim junto a Jesus.  
À Ela que me deu a mão,  
cuidou do meu coração,  
da minha vida,  
do meu destino,  
do meu caminho,  
cuidou de mim...  
(Roberto Carlos)

## RESUMO

Um problema comum a professores e alunos, insatisfeitos com os resultados obtidos em provas, aponta para dificuldades na leitura dos enunciados. Os professores reclamam que seus alunos não sabem ler, já os alunos afirmam que não conseguem responder a determinada questão por não entenderem o que está sendo solicitado. O problema está no aluno, que não consegue entender o objetivo da questão? Está no enunciado da pergunta que está exigindo capacidades não desenvolvidas pelo aluno? Ou, ainda, está relacionado a diferenças na formulação dos enunciados: o aluno aprende a lidar com um tipo de enunciado e, na prova, aparecem enunciados com outra formulação? Tomando como observação o ensino de leitura que toma como instrumento didático único o livro didático, nesta pesquisa partimos de duas hipóteses; a primeira é que existe diferença entre o ensino de leitura desenvolvido por meio do livro didático, e a avaliação de leitura nas provas. Com isso, os alunos aprendem de um jeito e são avaliados de outro. Como segunda hipótese, acreditamos que a composição dos enunciados presentes nas provas, muitas vezes, deixam lacunas, que dificultam a compreensão. O *corpus* desta pesquisa é composto pelos enunciados de atividades de leitura do livro didático de Língua Portuguesa, da coleção *Português Linguagens*, do 7º ano do Ensino Fundamental II, cujos autores são William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, edição 2006. Fazem parte do *corpus*, também, os enunciados retirados de seis exemplares de provas de Língua Portuguesa, aplicados aos alunos do 7º ano, de uma mesma turma, no período de fevereiro a novembro do ano de 2010. Neste trabalho, consideramos a linguagem como atividade de interação e a leitura como processo cognitivo, social e cultural de produção de sentido. A análise do *corpus* desta pesquisa sustenta-se, prioritariamente, nos pressupostos da teoria bakhtiniana e em autores da linguística textual como Dell'Isola (2007), Kleiman (2008), Solé (1998), Marcuschi (2008), Cafiero (2005), Moretto (2008), Hoffmann (2005). Os resultados desta pesquisa confirmam as hipóteses levantadas. Há diferença quanto a contextualização dos textos e a abordagem dos gêneros apresentados no livro didático e nas provas. No que se refere a construção dos enunciados, nas provas prevalece o enfoque de questões de múltipla escolha, que privilegiam as proposições negativas, enunciados sem contextualização, com o emprego genérico dos verbos de comando, que não possibilita a clareza quanto ao objetivo da questão.

**Palavras-chave:** enunciados, livro didático, provas escritas, capacidades de leitura.

## ABSTRACT

A common problem to teachers and students dissatisfied with results obtained in tests points out to difficulties in reading questions. Teachers complain that their students “cannot read”; on the other hand, students claim that they cannot answer some specific questions because they do not understand what is asked of them. Is the problem related to the student, who fails to understand the objective of the question? Do questions require capabilities that have not been developed by the students? Or is the problem related to the differences in the formulation of questions: i.e. the student learns to deal with a certain kind of question formulation and in the test there are different kinds of questions? In the present work, one regards the principle that the teaching of reading has the textbook as the only teaching tool. Having this in mind, one formulates two hypotheses; the first is that there is a difference between the teaching of reading developed by means of the textbook and the evaluation of reading in tests. Therefore, students learn in a manner and are evaluated in another. As a second hypothesis, one believes that the questions in tests often leave gaps that make comprehension more difficult. The corpus of the present research is composed of the questions of reading activities present in the Portuguese Language book of the collection *Português Linguagens*, 7<sup>th</sup> year of Primary School, whose authors are William Roberto Cereja and Thereza Cochar Magalhães, edition published in 2006. The corpus is also composed of questions selected from six examples of Portuguese Language tests taken by 7<sup>th</sup>-year students of a same class, from February up to November 2010. In this work, one also considers language as an interaction activity and reading as a cognitive, social and cultural process to build up meaning. The analysis of the corpus of this research is mainly based on Bakhtin’s works and on Text Linguistics researchers such as Dell’Isola (2007), Kleiman (2008), Solé (1998), Marcuschi (2008), Cafiero (2005), Moretto (2008), Hoffmann (2005). The results found in this research support the hypotheses previously made. There is a difference regarding the contextualization of texts and the genre approach presented in textbooks and tests. Concerning the design of questions in tests, there is a prevalence of multiple choice questions that privilege negative statements and questions without contextualization with the generic use of imperative verbs that hinder comprehension.

**Key Words:** questions, textbook, written tests, reading skills.



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Gêneros dos textos no LD e nas provas.....	39
Quadro 2: Capacidades no LD e nas provas.....	39
Quadro 3: Capacidades no LD e nas provas.....	40
Quadro 4: Distribuição de pontos por etapa.....	51
Quadro 5: Gêneros dos textos no LD .....	55
Quadro 6: Gênero dos textos nas provas.....	64
Quadro 7: Gêneros nas provas e no LD.....	72
Quadro 8: Capacidades desenvolvidas nas provas e no LD - Localização de informação e inferência.....	75

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Quantidade de questões que mobilizam capacidades de localização e inferência nas provas e no LD.....	76
Tabela 2: Quantidade de questões que mobilizam capacidades de compreensão global e percepção de efeito de sentido nas provas e no LD.....	77
Tabela 3: Quantidade de questões que mobilizam capacidades de metalinguagem e identificação de opinião nas provas e no LD.....	78
Tabela 4: Capacidades mobilizadas no LD e nas provas.....	90

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Apresentação da capa do LD.....	45
Figura 2 – Apresentação da seção “De olho na imagem” .....	47
Figura 3 – Apresentação do texto principal do capítulo .....	48
Figura 4 – Apresentação dos elementos ativadores do conhecimento prévio.....	58
Figura 5 – Apresentação de um dos textos nas provas.....	66

## LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1 – Capacidades mobilizadas no LD.....	60
Gráfico 2 – Capacidades mobilizadas s nas provaa.....	67
Gráfico 3 – Gêneros no LD e nas provas.....	74
Gráfico 4 – Capacidades mobilizadas no LD e nas provas.....	79
Gráfico 5 – Percentual de ocorrência da capacidade de compreensão global.....	80
Gráfico 6 – Percentual de ocorrência de questões contextualizadas e não contextualizadas.....	82

## LISTA DE SIGLAS

LD – Livro didático

MEC – Ministério da Educação

MP – Manual do Professor

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCN-LP – Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa

PL – *Português: Linguagens*

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	12
<b>CAPÍTULO 1 – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....</b>	17
1.1 Concepções de língua, leitura e ensino de leitura.....	17
1.1.1 O texto e o leitor .....	20
1.1.2 O que é gênero?.....	23
1.2 A avaliação no contexto escolar.....	25
1.2.1 O instrumento prova no ensino de Língua Portuguesa.....	29
1.3 O instrumento livro didático e seu papel no ensino de língua.....	31
1.3.1 O papel do livro didático na sala.....	32
1.4 Enunciados: livro didático x prova.....	34
<b>CAPÍTULO 2 – COMPOSIÇÃO DO CORPUS E CRITÉRIOS DE ANÁLISE.....</b>	37
2.1 Definição e composição do <i>corpus</i> .....	37
2.2 Critérios de análise.....	38
2.3 Estruturação do livro didático.....	45
2.4 Estruturação do instrumento prova.....	50
<b>CAPÍTULO 3 – OS ENUNCIADOS NAS PROVAS E NO LIVRO DIDÁTICO DO 7º ANO.....</b>	55
3.1 O livro didático do 7º ano: gêneros, capacidades, enunciados das questões.....	55
3.1.1 Os gêneros no LD.....	55
3.1.2 As capacidades de leitura exploradas no LD.....	60
3.1.3 A construção dos enunciados no LD.....	61
3.2 As provas parciais do 7º ano: gênero, capacidades, enunciados das questões.....	63
3.2.1 Os gêneros nas provas.....	64
3.2.2 As capacidades de leitura avaliadas nas provas.....	66
3.2.3 A construção dos enunciados nas provas.....	67
3.3 Livro didático X provas.....	69
3.3.1 Comparação entre os gêneros textuais abordados nas provas e no LD.....	71
3.3.2 As capacidades de leitura encontradas no LD e nas provas.....	74
3.3.3 A construção dos enunciados no LD e nas provas.....	81
<b>CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	87
4.1 A pesquisa.....	87
4.2 Implicações para o ensino de Língua Portuguesa.....	91
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	93
<b>ANEXOS.....</b>	96

## INTRODUÇÃO

Ao longo de nossa prática pedagógica, ora com o Ensino Médio ora com o Ensino Fundamental II, por diversas vezes escutamos afirmações do tipo: “O aluno X sabe realizar todas as operações matemáticas, porém não consegue interpretar o que está sendo pedido na questão da prova”. “Meus alunos não sabem ler os enunciados das questões. Eles não conseguem interpretá-los”. “Meus alunos não têm problema com o conteúdo, o problema deles é com o Português, que não lhes deu base para buscar o entendimento do que está sendo solicitado na questão”.

O que podemos perceber nas entrelinhas dessas reclamações é que muitos professores acreditam que o insucesso dos alunos, em qualquer área, está relacionado ao ensino de Língua Portuguesa. Se o aluno não souber responder uma questão proposta, a “culpa” é dele porque não aprendeu a ler e/ou de seu professor de Português que não o ensinou a ler. A observação de vários instrumentos de avaliação utilizados em sala de aula faz ver que, além dos professores das várias áreas, os professores de Português, enfrentam o mesmo problema: o não entendimento, por parte dos alunos, dos enunciados das provas. Mas, também nesse caso, o aluno é responsabilizado pelo fracasso: “o que pode ter acontecido com o aluno X? Por que não deu conta de analisar tal questão, já que em sala foi participativo e demonstrou domínio no conteúdo abordado?”

Muitos alunos, por sua vez, veem o instrumento prova como uma ameaça ou forma de punição já que esse instrumento pode levar à progressão ou à retenção de série. Sob essa ótica, o objetivo, a preocupação principal do discente é alcançar pontuação para aprovação independentemente do conhecimento que pode vir a construir nas atividades de sala de aula. Isto é, o que importa é quantos pontos consegue somar ao longo do ano, e não o que consegue experienciar ou aprender.

É possível perceber, assim, a existência de um problema comum a professores e alunos: insatisfeitos com os resultados obtidos nas provas apontam para dificuldades na leitura dos enunciados<sup>1</sup>. Se, por um lado, os mestres reclamam que seus alunos não dão conta de compreender enunciados, por outro, os alunos se queixam de que não conseguem responder a determinada questão por não entenderem o que está sendo solicitado.

---

<sup>1</sup> O termo “enunciado” refere-se à instrução dada nas questões, é sinônimo de “comando”.

Tal cenário conduziu-nos às seguintes preocupações: O problema está no aluno, que não consegue entender o objetivo da questão? Está no enunciado da pergunta que está exigindo capacidades<sup>2</sup> não desenvolvidas pelo aluno? Ou, ainda, está relacionado a diferenças na formulação dos enunciados: o aluno aprende a lidar com um tipo de enunciado e, na prova, aparecem enunciados com outra formulação?

A partir desses questionamentos várias reflexões sobre a prática em sala de aula podem apontar para a origem do problema. Não é nossa intenção observar como os alunos compreendem, isso demandaria analisar as respostas que eles dão quando resolvem atividades de leitura entre outros procedimentos metodológicos. Tomando por base situações em que o livro didático (doravante LD) norteia os conteúdos desenvolvidos no dia-a-dia escolar, temos por objetivo observar e analisar os enunciados das atividades de leitura que eles propõem. E, ao compará-los aos enunciados presentes nas provas escritas de Língua Portuguesa, buscamos verificar se existe consonância entre aquilo que o LD ensina e o que as provas de leitura avaliam. Além disso, observamos as diferenças e semelhanças entre os enunciados de LD e de provas.

O livro didático é um instrumento polêmico. Há aqueles que julgam que não há espaço para ele na sala de aula, mas há também situações em que o LD é o único recurso didático utilizado. É esse último caso o que nos interessa: situações em que o trabalho do professor é pautado prioritariamente pelo LD. Seus textos, atividades de leitura e, também, produção escrita, o trabalho com a oralidade e com os conhecimentos linguísticos são tomados como o currículo que deve ser desenvolvido. A ausência de uma proposta pedagógica definida pela escola conduz professores e coordenadores, e inclusive muitos pais, a acreditarem que os conhecimentos da série só serão amplamente desenvolvidos se o livro didático for usado até o fim. Nesse sentido, parece haver um senso comum o qual julga que livro cumprido é igual a conteúdo ensinado. Silva (1998) e Britto (1998) mostram em suas pesquisas que o trabalho com o LD tem ocupado boa parte do tempo da sala de aula.

Na exploração da leitura no LD, temos observado que os enunciados, normalmente, apresentam alguma contextualização que pode ajudar o aluno a construir sentidos para o texto. Por exemplo, em uma questão como: “Ao combater o vilão, Percival põe em prática seus ideais de cavalaria.

---

<sup>2</sup> Entendemos “capacidades” como sinônimo de “habilidades”, isto é, um saber fazer. O saber mobilizar conhecimentos para atingir determinado objetivo.

Que feito do cavaleiro confirmam seu caráter heróico?”<sup>3</sup>, a primeira parte do enunciado é uma afirmação que pode ajudar o aluno a situar a questão no texto. As questões parecem ser formuladas de modo a ir conduzindo o aluno, num passo a passo, a compreender o texto. No LD, é recorrente, também, os textos serem situados no contexto da obra de que faz parte, com indicação de referências bibliográficas, apresentação do autor e do contexto histórico em que foram produzidos. A diagramação do texto na página respeita o formato original do gênero (por exemplo, uma notícia é apresentada em colunas, como nos jornais). Nas provas, os enunciados tendem a apresentar uma linguagem diferente, à qual os alunos não estão acostumados no dia a dia escolar. Além disso, existe uma diferença entre os enunciados elaborados para avaliar a leitura no LD e os exigidos nas provas. São frequentes, nas provas, perguntas que apenas solicitam: **identifique, explicita, compare, justifique**. Observamos que os discentes ficam sem entender o que está sendo pedido. Entretanto, quando o professor lê e explica, em outras palavras, o enunciado da questão de prova, os alunos tendem a resolvê-la satisfatoriamente. No que se refere aos textos, verificamos que nas provas, nem sempre eles são contextualizados, nem mesmo referências bibliográficas costumam aparecer, além de trazerem temas que não fazem parte do conhecimento do aluno.

Nesse contexto, cabem duas observações importantes. Entendemos que os propósitos do LD e das provas são diferentes. E que o LD também apresenta questões as quais podem deixar lacunas. Porém é importante ressaltar que a própria situação de aprendizagem do LD as elimina, fato que não acontece nas provas. Outro ponto importante a ser considerado é que apesar de ser o professor da disciplina quem elabora essas provas, e, em tese, os alunos já estão familiarizados com o seu “jeito”, o trabalho realizado com o LD é maior e mais enfatizado do que o desenvolvido com as provas. Neste caso, em especial, o momento avaliativo consiste apenas em três etapas: o aluno faz a prova, o professor corrige e a entrega, sem comentá-las.

Na relação livro didático e prova também nos chama a atenção o fato de que parecem lidar com capacidades diferentes. Acreditamos que os discentes enfrentam dificuldades na resolução das provas porque elas não abordam as mesmas capacidades que foram ensinadas. Não só porque os gêneros destacados sejam distintos, mas também porque as perguntas feitas parecem exigir do aluno capacidades que não são as mesmas. Logo, no dia-a-dia os alunos aperfeiçoam um conjunto de capacidades e nas avaliações é cobrado outro, não havendo coerência entre o trabalho em sala, por meio do LD, e o momento avaliativo. E isso é um fator

---

<sup>3</sup> Questão tirada do livro *Português Linguagens*, de Roberto Cereja, 2006, p. 42 atividade 5.

preocupante na medida em que o baixo desempenho do discente nas provas ocasiona a baixa autoestima, a desmotivação e o desinteresse pelo estudo, que somados a outros aspectos podem levar à retenção escolar.

Essa situação nos conduz a supor que um dos motivos que leva o aluno a ter dificuldade de compreensão dos enunciados das provas é devido a diferenças existentes entre os exercícios abordados nos LDs e os cobrados em momentos de provas. Reconhecemos que são duas situações distintas: uma em que se ensina e outra em que se avalia, mas essas duas situações devem estar em sintonia. A prova deve contemplar o que foi abordado em situações de ensino e não pode apresentar “surpresas” para o aluno.

Neste trabalho, então, formulamos as seguintes hipóteses:

- Existe diferença entre o trabalho de leitura desenvolvido em sala, por meio do livro didático, e o avaliado nas provas. Se o tipo de atividades de compreensão ensinado fosse o mesmo exigido em situação de prova e se as capacidades exploradas fossem aquelas a serem avaliadas, em tese, os resultados das provas poderiam ser mais satisfatórios e os alunos poderiam não apresentar tantas dificuldades. O fato de já terem vivenciado atividades semelhantes poderia contribuir para resultados positivos na realização de provas.
- Os enunciados presentes nas provas, muitas vezes, deixam lacunas, que dificultam a compreensão. A partir de uma comparação entre os enunciados das provas e os enunciados dos livros didáticos, é possível perceber que a construção adotada pelo LD dá mais informações, o aluno é levado, questão a questão, a alcançar o objetivo pretendido. Ao passo que nas provas, os enunciados usam verbos de comando no sentido genérico que impõem dificuldade à compreensão do aluno.

Como objetivos específicos do trabalho, pretendemos:

1. fazer um levantamento dos gêneros textuais abordados nas provas e no livro didático para verificar se são os mesmos;
2. analisar os enunciados das atividades de compreensão presentes nas provas e no livro didático, identificando quais capacidades esses enunciados buscam verificar;
3. comparar as capacidades das provas com as encontradas no livro didático, visando observar se há semelhança e/ou diferença entre elas;

4. confrontar os enunciados das provas com aqueles presentes no livro didático, estabelecendo semelhanças e diferenças entre eles;
5. identificar nos enunciados observados quais fatores podem interferir na compreensão dos alunos para execução das tarefas.

Para refletir sobre os questionamentos, hipóteses e objetivos propostos, os conceitos de língua, texto, leitura e compreensão terão como base a abordagem sociointeracionista. Nessa perspectiva, leva-se em consideração o contexto, a interação entre os sujeitos. Assumindo, os leitores papel ativo.

Este trabalho está organizado em quatro capítulos. Esta introdução, que tem por objetivo a apresentação e a contextualização da pesquisa, bem como expor as questões e hipóteses que orientaram nosso trabalho. No primeiro capítulo, apresentamos uma abordagem dos principais conceitos teóricos sobre leitura, compreensão e avaliação, a partir da revisão teórica realizada a partir de Dell’Isola (2007), Kleiman (2008), Solé (1998), Marcuschi (2008), Cafiero (2005), Moretto (2008), Hoffmann (2005). O foco do segundo capítulo é a apresentação do *corpus* da pesquisa e da metodologia utilizada para o levantamento dos dados. Nele ocorre a descrição da estruturação da coleção e das provas escritas, bem como algumas pontuações acerca do Manual do Professor incluído ao final de cada livro da coleção e também das normas e condutas sobre as avaliações, adotadas pela escola pesquisada. É ainda, apresentada a avaliação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)<sup>4</sup> 2005 da coleção didática e a concepção de texto e leitura abordados nas provas e no LD. Já no terceiro capítulo, apresentamos um confronto de dados entre as questões de interpretação de texto das provas e do LD, apontando os gêneros e as capacidades contempladas. O quarto capítulo destina-se a promover uma discussão dos resultados encontrados e encaminha-se para as considerações finais, e são pontuadas as respostas encontradas pela pesquisa realizada.

---

<sup>4</sup> Este é um programa do Governo Federal que avalia e distribui livros didáticos aos alunos brasileiros.



## **CAPÍTULO 1 – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS**

Este capítulo tem por objetivo expor o quadro de referência que orienta este trabalho. São apresentadas as concepções de língua, leitura, ensino de leitura e outros conceitos a esses relacionados como texto e gêneros textuais com o objetivo de mostrar como a forma de conceber esses conceitos influencia as ações realizadas no ensino. Abordamos ainda, o conceito de avaliação e o papel do livro didático de Língua Portuguesa em sala de aula.

### **1.1 Concepções de língua, leitura e de ensino de leitura**

Observações recorrentes no âmbito escolar e avaliações sistêmicas como a Prova Brasil, realizadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)<sup>1</sup>, têm demonstrado que os alunos da Educação Básica (Ensinos Fundamental e Médio) apresentam dificuldade em compreender os textos que eles leem<sup>2</sup>. O que revela a ineficiência do ensino quanto ao desenvolvimento das capacidades de leitura. Para Jurado (2003, p.164), o baixo desempenho dos discentes nas avaliações nacionais “se deve à ausência do domínio da leitura compreensiva”. O aluno lê realizando apenas a decodificação, não é capaz relacionar as informações explícitas e as implícitas na leitura no texto, não estabelece relação entre partes, não consegue compreender o texto como um todo, não se posiciona diante do que lê dando sua opinião. Esse fato é indicativo de que o objetivo de formar leitores críticos e competentes, previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1998) não está sendo atingido. Quando a concepção de ensino é fragmentada valoriza-se o conhecimento mecânico, a memorização em detrimento das competências. No entanto, quando o ensino é entendido como associação de saberes, de conhecimentos diversos adquiridos, seja na escola ou fora dela, favorecemos a formação de leitores críticos.

Sob essa ótica, a forma de conceber o que é a língua e como a devemos ensiná-la na escola bem como a forma de conceber o ensino de leitura vão influenciar no processo de formação de leitores. Se entendermos a língua como sistema potencial, um conjunto fixo de regras, desprovido de sua função social, o ensino de leitura será centrado em habilidades mecânicas de decodificação da escrita. Nesse caso, a tarefa do leitor se restringe a identificar e copiar elementos literalmente expressos no texto ou informações pontualmente localizadas. Esse tipo

---

<sup>1</sup> Programa do governo federal que tem por objetivo avaliar a proficiência em leitura no Brasil.

<sup>2</sup> Informações mais específicas em: Publicações referentes ao SAEB, 2004. Disponível em <<http://inep.gov.br/basica/saeb/publicacoes>>.

ensino é insuficiente para levar o aluno à compreensão do todo, para levá-lo a compreender um texto, é um ensino incapaz de suscitar no aluno o desejo de ler. Para Kleiman (2008a), inclusive, o ensino de leitura assim concebido pode conduzir a formação de não leitores. Isso porque, o aluno ao se deparar com atividades dessa natureza, sente-se desmotivado, não vê sentido, nem objetivo na realização da tarefa de ler. Atividades pontuais com o texto não desenvolvem o prazer, o gosto pela leitura e, muito menos, trazem contribuições para a formação de leitores proficientes. Em nossa prática, temos visto muitas atividades assim, que apenas supostamente são de leitura, pois, na verdade, o texto é apenas pretexto para exercícios gramaticais e atividades de localização de informações solicitadas. O foco mais importante em uma atividade de leitura, que é a compreensão, a construção do sentido, não é priorizado quando se tem essa concepção de língua e de leitura.

Por outro lado, como afirma Antunes (2003, p. 34), a complexidade da prática pedagógica faz com que se repense e se avalie reiteradamente as concepções que norteiam o ensino de língua de modo que todas as ações possam convergir para um mesmo ponto: “conseguir ampliar as competências comunicativo-interacionais dos alunos”. Entender que a língua é um sistema que se modifica, que se transforma em função dos usos que dela são feitos dentro de situações concretas de comunicação repercute num trabalho pedagógico mais produtivo, mas significativo e relevante para o aluno. Essa concepção interacionista põe em destaque uma concepção de leitura que também é mais produtiva para o ensino de leitura, pois destaca tanto a ação do sujeito que lê quanto o papel do outro que escreve. Ler é entrar em contato com esse outro por meio do texto. É nessa perspectiva que Kleiman (2008a, p. 12) aponta a leitura como um “processo psicológico em que o leitor utiliza diversas estratégias baseadas no seu conhecimento linguístico, sociocultural, enciclopédico” para realizar a compreensão. Nesse processo o leitor tem papel ativo, pois é o construtor do sentido textual. Concebendo a leitura como um processo de construção do sentido, ensinamos ao aluno ir além das informações apresentadas, de modo a buscar o que está nas entrelinhas.

Comungamos com Kleiman (2008a) que o ensino de leitura deve abranger o desenvolvimento de capacidades diversas, tais como: a capacidade de perceber a estrutura do texto, a capacidade de inferir a intencionalidade do autor, a capacidade de apreender o tema do texto, a capacidade de parafrasear, resumir um texto, a capacidade de perceber o contexto e suas implicações. De acordo com os estudos de Kleiman (2008b), conduzir o aluno a conceber a leitura como um processo de interação, que ocorre via texto, entre leitor e autor é um dos

passos para a formação de um leitor proficiente. Quando o aluno é motivado a formular hipóteses e a levantar expectativas sobre o texto que será lido, mobiliza seus conhecimentos prévios, apreende as pistas formais deixadas pelo autor, interagindo e construindo um significado global para o texto em estudo.

Solé (1998) também ressalta a importância de o ensino de leitura ocorrer atrelado ao ensino de estratégias de compreensão leitora. Para ela, essas estratégias “são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança.” (SOLÉ, 1998, p.69-70). Portanto, o aluno, antes de realizar a leitura, estabelece os objetivos de leitura, que podem ocorrer através das perguntas: “Que tenho para ler? Por que/ para que tenho que lê-lo?” (SOLÉ, 1998, p.73). Outro ponto importante é a ativação dos conhecimentos prévios sobre o tema, ilustração, gênero e autor do texto que será lido. Levantar também, questões que permitam a verificação da compreensão tal como: O “que se pretendia explicar neste parágrafo?” (SOLÉ, 1998, p.74). Por último a construção de resumo e a recapitulação de conteúdo possibilitam entender as relações entre as partes do texto e a construção de inferências. Realizando essas estratégias o aluno aprende a interpretar os gêneros diversos e a selecionar as informações mais relevantes, fatores que influenciam a compreensão do texto. Através da delimitação de objetivos o leitor concentra-se nos aspectos mais relevantes. A leitura é conduzida para atender os objetivos estipulados. Assim, os objetivos de leitura propiciam ao leitor perceber durante e depois da leitura se as metas estabelecidas foram ou não atingidas.

Percebemos que tanto Solé quanto Kleiman consideram a leitura como um processo de interação em que o leitor tem papel ativo, uma vez que processa e examina o texto com objetivos e finalidades determinados. É nesse sentido, então, que ler não é apenas decodificar palavras, o processo de leitura exige capacidades muito mais complexas do que apenas o domínio da decodificação, exige estabelecimento de relações, exige inferências, que mobilizam experiências prévias. Para ler e compreender, é preciso que o leitor se envolva em um processo de previsão e inferência contínua, para que hipóteses levantadas, antes da leitura, sejam confirmadas, ou não ao longo da leitura. Ao fazer isso, o leitor está aceitando que o texto escrito foi produzido por alguém, situado em determinado tempo e em determinada cultura, que quer lhe comunicar, que quer interagir com ele (leitor). Podemos, então, definir a

ação de ler como um processo interativo, pois envolve um movimento constante de interação entre leitor e escritor que se realiza por meio do texto.

Dessa forma, para que o aluno possa ter o domínio da leitura compreensiva é necessário que o seu ensino leve em consideração que a leitura é “um processo cognitivo de construção de sentidos realizado por sujeitos sociais inseridos num tempo histórico, numa dada cultura.” Cafiero (2005, p. 17).

A tarefa da escola, ao ensinar a ler, é tanto de ensinar estratégias para que o aluno possa ler melhor quanto a de, como afirma Antunes (2003, p. 70), ampliar seu repertório de leituras, fazendo-o incorporar “novas ideias, novos conceitos, novos dados, novos e diferentes informações acerca das coisas, das pessoas, dos acontecimentos, do mundo em geral”. Ensinar a ler na escola é compromisso, então, de todas as áreas, embora muitos ainda acreditem que o problema de uma leitura ineficiente seja responsabilidade apenas a área de Língua Portuguesa.

### **1.1.1 O leitor e o texto**

Durante a leitura de qualquer texto, o indivíduo realiza sem perceber várias operações cognitivas recursivas, que podem ser quase que simultâneas. O leitor efetua a decodificação, armazena informações em sua memória temporária, organiza essas informações lidas, constrói o sentido para elas, levando em conta seus conhecimentos internalizados e se posiciona criticamente diante dos aspectos lidos.

A decodificação é uma fase tão importante no processo de compreensão quanto às demais. Uma vez que ela representa a primeira etapa do processo de leitura. Uma decodificação errada implica em uma interpretação errônea para os aspectos lidos.

Em virtude das várias operações cognitivas que o leitor realiza durante a leitura, o texto não pode ser visto como um produto, pronto e acabado. Mas sim “como qualquer produção linguística, falada ou escrita, de qualquer tamanho, que possa fazer sentido numa dada situação de interlocução.” Costa Val (2004, p.1). O texto é um processo que está sempre inserido em um dado contexto sócio comunicativo. Sob essa ótica e de acordo com Dell’Isola (2001, p. 34) o texto “torna-se unidade de sentido na interação com o leitor”. E por isso encontra-se “em permanente elaboração ao longo de sua história e das diversas recepções pelos diversos leitores.” (MARCUSCHI 2008, p. 242). Por isso quando um leitor retorna a

uma leitura já realizada, muitas vezes um novo sentido é construído, uma vez que novos conhecimentos e experiências já foram internalizados.

Contudo, se cabe ao leitor a construção do sentido textual e esse sentido é fruto da interação entre texto e sujeitos, então dizer que um texto em si mesmo não tem sentido, como muitos afirmam, não parece lógico (embora possa haver textos mal formados ou com lacunas na redação). O que ocorre é a não compreensão do texto pelo leitor. Ele não conseguiu perceber as relações, as pistas e as intenções deixadas pelo autor. O que significa, segundo Costa Val (2004, p. 2), “que o sentido não está no texto, não é dado pelo texto”, é produzido pelo escritor ao escrevê-lo, quanto pelo leitor quando o lê em uma situação de uso da língua. Um mesmo texto pode apresentar diferentes interpretações, uma vez que cada sujeito o processa levando em conta suas experiências pessoais.

No entanto, para que o leitor produza sentido para um texto é necessário que ele saiba relacionar o conhecimento prévio com as informações contidas no enunciado. Essa operação denomina-se inferência, uma das etapas do processo de compreensão. Ela acontece quando o leitor, partindo das informações presentes no texto, considera também seus conhecimentos prévios, isto é, seus valores, crenças e todo o aprendizado adquirido ao longo da vida e constrói novas representações semânticas. Assim, de acordo com Kleiman (2008b) o processo inferencial ocorre quando informações novas são produzidas a partir da relação entre o conhecimento prévio do leitor e as informações trazidas pelo texto.

Portanto, o que o leitor é capaz de compreender e de aprender depende fortemente dos seus conhecimentos prévios. Neste contexto, o conhecimento específico e um vocabulário amplo têm papel importante no processo de compreensão. Por exemplo, se o aluno/leitor possui pouco conhecimento sobre o tema central do texto, o gênero e o significado das palavras não lhes são familiares o processo inferencial ficará prejudicado. O discente, desta forma, não conseguirá se valer do contexto textual para compreender, nem dos conhecimentos específicos, os quais auxiliam na construção do sentido. Assim, a compreensão textual ficará comprometida.

Para Kleiman (2008b), o conhecimento prévio é formado pela associação dos conhecimentos: linguísticos, textuais e os enciclopédicos. Assim, é mediante a interação desses três tipos de conhecimento que o conhecimento prévio é formado permitindo, que o leitor construa o sentido textual. A autora entende que o conhecimento linguístico apreende todos os saberes

linguísticos, isto é, desde o vocabulário até as regras de uso da língua materna. Já o conhecimento textual abrange os saberes relativos à estrutura e formas do discurso. A noção sobre os diversos tipos e formas de discurso auxilia a compreensão textual. Diante disso, quanto mais amplo for esse conhecimento, mais fácil será para o leitor construir o sentido para o texto. Em conformidade com os estudos de Kleiman (2008b), compreendemos os conhecimentos enciclopédicos, isto é o conhecimento de mundo, como todas as informações, as experiências que o indivíduo vai armazenando, internalizando ao longo de sua vida, na forma de categorias. Por isso a compreensão não pode ser considerada como “um simples ato de identificação de informações, mas uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais.” (MARCUSCHI 2008, p. 233).

Por tudo isso, a atividade de leitura é considerada um processo cognitivo que “envolve apreensão, compreensão, inferência e transformação de significados a partir de um registro escrito.” (DELL’ISOLA, 2001, p. 39). Sendo a produção de inferências fundamental no processo de leitura, pois é ela que permite o preenchimento dos vazios textuais com as experiências de vida do leitor. Nesse processo, o leitor compõe ou constrói o sentido textual, assumindo, assim, o papel ativo na dinâmica textual. Em outras palavras, o leitor estabelece “relações entre as diferentes proposições inter e intrassentenciais do texto” Dell’Isola (2001, p.187), isso significa que o leitor estabelece relações entre as diversas partes do texto e a partir dessas estabelece suposições, que serão confirmadas ou não ao longo do texto.

Portanto, para que o aluno consiga desenvolver o domínio da leitura compreensiva é importante que o LD e as provas tenham como concepção de ensino, a ideia de que o texto está sempre inserido em um contexto comunicativo, que se manifesta em um gênero textual. E ainda, que a construção do sentido textual se dá devido à interação entre autor/texto/leitor.

Porém, de acordo com Kleiman (2008b) são poucos os professores que levam seus alunos a perceberem a leitura como processo cognitivo e que o texto está inserido em uma situação comunicativa. Geralmente, o texto é visto como uma coleção de elementos descontínuos, com ênfase nos elementos formais enquanto marcadores de um conteúdo informativo. Quando na realidade eles são marcadores de uma posição, de uma intenção ou de uma abertura para a entrada de um leitor imaginado pelo autor.

Ainda referente à leitura na escola, Dell’Isola (2001) e Moretto (2008) atentam para um aspecto muito recorrente na prática pedagógica: a leitura autorizada no contexto educacional.

O aluno deve realizar a leitura idealizada pelo professor, isto é, deve ler somente o que se espera que seja lido, não sendo admitidos outros posicionamentos, mesmo sendo lógicos, pois contrariam o modelo de leitura considerado correto. Quando a prática pedagógica se posiciona como detentora da verdade, não favorece a leitura crítica e reflexiva. Para Dell’Isola (2001), o aluno deve ser instigado à produção de múltiplas inferências, as quais serão confirmadas ou não ao longo da leitura.

A concepção de língua adotada no contexto escolar, assim como a concepção de leitura e texto, pode interferir na compreensão do texto pelo aluno/leitor. Conceber a língua como um sistema fixo de regras ou como um código, como muitas escolas fazem, limita a percepção do leitor das relações existentes no texto. Levar o aluno a compreender que a língua está ligada à existência do homem, que todas "as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua" como defende Bakhtin (1997, p.279) é o melhor caminho para que ele compreenda o seu próprio processo de leitura. Entretanto, o que se vê no cotidiano escolar é o desenvolvimento de um trabalho segmentado voltado, ora para os aspectos morfossintáticos, ora para os aspectos semânticos, desconsiderando o contexto social.

### **1.1.2 O que é gênero?**

No que tange ao ensino de leitura, consideramos relevante a adoção de práticas pedagógicas centradas no funcionamento da língua e o seu uso em situações concretas de comunicação. Nesse sentido, é necessária a adoção de atividades que privilegiem a formação de leitores críticos, em detrimento daquelas que, apenas, o levem a localizar e transcrever informações em um texto. O ensino de leitura pode ser mais produtivo se levar em conta as formas de produção, circulação e recepção dos múltiplos textos que circulam nas diferentes situações comunicativas de que tomamos parte. Essa perspectiva leva a assumir um outro conceito importante para repensar o ensino: o conceito de gênero<sup>3</sup>. Uma carta, uma notícia, um conto, um romance são gêneros que circulam socialmente, têm propósitos definidos, funcionam em determinadas situações.

Marcuschi (2008, p. 208), baseado nos estudos de Bakhtin, define os gêneros “como esquema de compreensão” e “facilitadores da ação comunicativa interpessoal”. Esse posicionamento

---

<sup>3</sup> Embora reconhecendo que há que faça distinção entre gêneros textuais e gêneros discursivos, neste trabalho não vamos nos ater a essa distinção.

ressalta a importância de os gêneros serem enfatizados também, nas atividades de leitura. Uma vez que a forma organizacional dos gêneros influencia no “processo de compreensão” e na “estabilização de formas sociais de interação e raciocínio”. Segundo os estudos bakhtinianos, as atividades humanas são delimitadas por esferas. Cada esfera possui modos heterogêneos de utilização da língua. Para atender a esses diferentes modos são criadas condições específicas de comunicação denominadas gêneros do discurso. Esses gêneros caracterizam-se por seu conteúdo temático (tema ou assunto), composição (forma ou composição do texto) e estilo (escolhas linguísticas). Não abordar esses aspectos no ensino de leitura é ignorar a visão de como os gêneros se organizam na sociedade e a sua finalidade.

Formar um leitor proficiente é também torná-lo capaz de perceber o propósito, a finalidade para a qual um texto foi criado e o gênero textual empregado. O aluno, ao chegar à escola, já domina um conjunto de textos dos quais faz uso em seu cotidiano. A escola vai ampliar seus usos, isto é, lidar com gêneros tanto orais quanto escritos, levando-o a perceber sua função social e seus propósitos comunicativos, além de possibilitar que perceba como os recursos linguísticos são usados na composição de cada um deles visando a efeitos de sentido.

Perspectivas referentes ao domínio discursivo, a noção de gênero e tipo são aspectos importantes a serem trabalhados em uma atividade de leitura. Partilhamos com Marcuschi (2008) que a noção de tipo textual é definida como sequências linguísticas presente em um texto, que podem ser narrativas, argumentativas, expositivas, descritivas e injuntivas. Entretanto, Marcuschi (2008, p.156) ressalta a importância de os conceitos de gênero e tipo textual não serem tratados de forma isolada e nem serem confundidos. É importante distingui-los durante o ensino de leitura, mas é necessário levar o aluno a perceber que gênero e tipo textual “são aspectos constitutivos do funcionamento da língua em situações comunicativas da vida diária”.

Como observa Dell’Isola (2007), uma proposta de ensino centrada nos gêneros considera a heterogeneidade dos textos bem como, os propósitos aos quais se prestam. Essa visão propicia o rompimento com as práticas tradicionais e engessadas, que valorizam tão somente o ensino com base em tipologias textuais. Enfatiza ainda, a relevância de o trabalho com os gêneros textuais no dia a dia escolar ser o caminho para o letramento<sup>4</sup>. Porém, ressalta que trabalhar

---

<sup>4</sup> Entendemos letramento como a capacidade de o indivíduo saber usar a leitura e a escrita em uma dada situação comunicativa. A perspectiva do letramento vai além do saber ler e escrever. O indivíduo letrado, de acordo com Soares (1996, p.23), “é aquele que se apropria plenamente das práticas sociais de leitura e escrita”.



com “os gêneros exige preparo e merece cuidados para não se cristalizar a ideia de que cada gênero tem uma forma fixa, imutável e circula em um único domínio discursivo”. (DELL’ISOLA, 2007, p. 13).

Reconhecer o que diferencia um gênero e outro, levando em conta tanto seus aspectos formais quanto os propósitos comunicativos a que esse gênero se destina são fundamentais para construir a compreensão textual. Uma vez que, cada gênero exige uma estratégia de leitura diferenciada, como destaca Marcuschi:

Os textos sempre se realizam em algum gênero textual particular, seja uma notícia de jornal, uma piada, uma reportagem (...). E cada gênero tem maneiras especiais de ser entendido, não se podendo ler uma receita culinária como se lê uma piada, um artigo científico ou um poema. O gênero textual é um indicador importante, pois a produção e o trato de um artigo científico são diversos dos de uma tirinha de jornal ou horóscopo. (MARCUSCHI, 2008, p.243)

Não conceber o ensino dos gêneros sob tal ótica é desconsiderar a mutabilidade e conseqüentemente, a variabilidade do gênero em função das situações de comunicação, em que foi produzido o texto. Bem como, a perspectiva de que “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados”, conforme Bakhtin (1997, p.279).

O que, em nossa prática, vemos acontecer na escola é que gêneros diversos são trabalhados no cotidiano escolar, mas são sempre lidos do mesmo jeito. Assim, se ignora que cada gênero (e até mesmo cada texto) pede uma leitura diferente porque vamos a eles com objetivos específicos. Não lemos uma receita de bolo com os mesmos objetivos que lemos um romance, por exemplo. Outro fator que dificulta a interação do leitor com o texto é o trabalho superficial e inadequado com os gêneros textuais. Valoriza-se tão somente a forma e suas características, desconsiderando-se o contexto sociocomunicativo em que estão inseridos. Assim o trabalho com gêneros, por vezes, se limita a levar os alunos a reconhecer o que é uma carta ou uma notícia e suas principais características, não há destaque para a função social e nem um trabalho sistemático que ensine o aluno observar porque determinados recursos foram utilizados. Diante das reflexões apontadas sobre língua, leitura e gêneros textuais, qual a concepção de avaliação contexto escolar?

## **1.2 A avaliação no contexto escolar**

De acordo com Moretto (2008, p. 33), “a aula é o reflexo da epistemologia do professor” isso significa dizer que “a concepção adotada pelo professor em relação ao que é o conhecimento

determinará seu o processo de ensino”. Assim, a concepção de avaliação no contexto escolar também influencia as ações realizadas no ensino.

O que é avaliar? Segundo o dicionário *Michelis*, avaliar significa calcular ou determinar, avaliar o valor, o merecimento. Portanto, avaliar pode ser entendido como mensurar, quantificar. Sob essa ótica, o que significa avaliar a aprendizagem? Qual o papel da avaliação no contexto escolar? Avalia-se ou verifica-se o aprendizado? Como é entendida a avaliação? A avaliação é um processo?

O tema avaliação tem sido amplamente estudado e discutido no cenário escolar. Apesar disso, ainda, existe a ideia errônea de conceber a avaliação, como sinônimo de prova. Mesmo com as mudanças na perspectiva de ensino, que passaram a valorizar as capacidades em detrimento do conteúdo, ainda assim privilegia-se o instrumento prova, caracterizando-o como avaliação da aprendizagem.

Por isso, muito se tem debatido sobre a real função da avaliação para o processo de aprendizado do educando. Vários estudos como o de Luckesi (1996), Hoffmann (2005) e Perrenoud (1999) apontam para a necessidade de os alunos serem avaliados durante o processo de aprendizagem e não no final dele, como ocorre na maioria das escolas. Esses trabalhos priorizam a importância de o educando ter a oportunidade de serem avaliados em diferentes contextos escolares com instrumentos diversificados e não somente por uma prova escrita.

A avaliação, principalmente o instrumento prova, permeia todo o processo educacional, os alunos são submetidos a inúmeras provas e o mais importante é a quantidade de pontos que precisam alcançar. Porém, de acordo com as observações desenvolvidas por Luckesi (1996), quando essa avaliação conduz, somente, a uma nota, a um conceito, deixa de ser significativa, por não priorizar o aprendizado e o desenvolvimento do educando. Luckesi (2003, p. 47) define a importância do diagnóstico para o processo pedagógico, destaca que a “sala de aula é o lugar onde, em termos de avaliação, deveria predominar o diagnóstico como recurso de acompanhamento e reorientação da aprendizagem”.

Mesmo que haja, atualmente, uma discussão teórica avançada com questionamentos importantes sobre os modos como a avaliação tem sido operacionalizada na escola, na prática, a prova, como instrumento mais importante para avaliar, não perdeu seu lugar de destaque no contexto escolar. Em geral, as escolas dividem o ano letivo em etapas. Essas etapas podem

variar em quantidade e nos tempos em que se organizam<sup>5</sup> de modo que os alunos são submetidos a provas intermediárias e a provas finais, que determinam o término de uma etapa escolar. Na prática, isso significa dizer que durante um determinado período os alunos estudam as unidades referentes a uma etapa e durante esses estudos fazem vários exercícios e são, então, submetidos a uma prova sobre o conteúdo visto.

Quando a forma de conceber a avaliação escolar serve apenas para rotular, classificar o aluno constitui-se como um instrumento estático, que não favorece a autonomia, nem o processo de desenvolvimento do educando. Para Luckesi (1996) ao tomar essa perspectiva à avaliação ganha caráter classificatório, pois só verifica quais conteúdos que o aluno ainda não domina, não conduzindo a nenhuma reflexão sobre o aprendizado do educando. Portanto, essa perspectiva não auxilia o aluno no avanço da aprendizagem. Para esse autor, o efetivo aprendizado deveria ser o centro de todas as atividades do educador e do educando. No entanto, o que observamos é uma preocupação excessiva com a aprovação em detrimento de uma aprendizagem consistente. Isso revela que a prática da avaliação assume a função de testar sistematicamente o aluno e não avaliar o seu processo de aprendizagem. Avaliar o processo de aprendizagem escolar significa compreender os avanços, limites e dificuldades apresentadas pelos alunos para atingir determinados objetivos.

Hoffmann (2005, p.13) entende o ato de avaliar como a junção de observações múltiplas. O que significa observar o educando “por um longo tempo” em várias situações e “procedimentos didáticos”, nos variados espaços escolares. Já Luckesi (1996) define a avaliação como um ato amoroso por considerá-la como um momento acolhedor, integrativo e inclusivo. Vasconcellos (1998) acrescenta a esses olhares a ideia de que a avaliação é um processo, que abrange a existência humana, que implica refletir sobre a prática, captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades, possibilitando a tomada de decisão para a atividade seguinte.

Neste trabalho, concordando com os autores aqui referenciados, concebemos a avaliação como um processo de construção do conhecimento, que abrange várias etapas interligadas, um processo contínuo, sistemático e integral de aprendizagem. Nessa perspectiva de avaliação, o erro integra o processo de desenvolvimento da aprendizagem. Não pode ser entendido como fracasso escolar, mas como uma lógica, uma sequência de raciocínio que conduziu a uma determinada interpretação e não a outra, sendo ele parte do processo de

---

<sup>5</sup> Há escolas que trabalham com avaliações a cada bimestre, ou em trimestres.

aprendizagem. Segundo Hoffmann (1999, p.62-63) o professor deveria conceber o erro como uma fase de construção. O que significa dizer que “o conhecimento produzido pelo educando, num dado momento” “é um conhecimento em processo de superação”. O educando aprimora a “sua forma de pensar o mundo à medida” que se depara “com novas situações”, formulando e reformulando novas hipóteses. Entender a avaliação e o erro dessa forma conduz o processo de ensino e aprendizagem para outro caminho, para outro enfoque, que recusa o caráter classificatório e excludente da ação de avaliar. A avaliação visa a promover a reflexão do educando e do educador sobre o ensino e o aprendizado, priorizando o desenvolvimento cognitivo do aluno.

De acordo com Caldeira (2004) o modelo tradicional de avaliação da aprendizagem está fortemente associado ao desenvolvimento das teorias tecnicistas e comportamentalistas que influenciaram o mundo durante os anos 60. Elas buscavam, através da avaliação, julgar a efetividade do aprendizado de acordo com resultados esperados. Para tanto, eram realizadas atividades como testes e questionários, objetivando comparar o desempenho do aluno a metas previamente definidas. Entre as novas abordagens e teorias sobre a avaliação que têm influenciado o contexto educacional, destacam-se as perspectivas da avaliação diagnóstica sob o enfoque Luckesi (1994), da avaliação mediadora na perspectiva de Hoffmann (2005), e da avaliação formativa sob a concepção de Perrenoud (1999). Cada uma dessas abordagens concebe um modelo diferente de avaliação da aprendizagem, mas todas comungam da ideia de que a avaliação é um processo, que conduz a uma reflexão da prática pedagógica.

Luckesi (1994, p.82) define a avaliação diagnóstica como “um instrumento auxiliar da aprendizagem e não um instrumento de aprovação ou reprovação dos alunos”. Ela é determinada como instrumento auxiliar por ocorrer antes e durante o processo de aprendizagem. Fornece aos sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem elementos concretos para que a prática pedagógica possa ser fundamentada. Conceber a avaliação sob esse enfoque exige do educador a redefinição e avaliação constante de sua ação pedagógica.

Hoffmann (2005) propõe a ação mediadora do professor, como forma romper com o paradigma tradicional de ensino, que concebe o professor como detentor do saber. Sob esse enfoque, os envolvidos no processo de aprendizagem assumem outros papéis. O aluno deixa de ter papel passivo, de receptor para assumir papel ativo, participando da construção do conhecimento. E o professor, como enfatiza Hoffmann (2005, p.24) assume o papel de

mediador buscando “a convergência máxima de significados, a aproximação e o entendimento dos educandos a partir de processos dialógicos e interativos.” Nesse contexto a avaliação é extremamente importante por promover a reflexão do educando e do educador sobre o aprendido.

Já Perrenoud (1999) concebe a avaliação escolar como um processo de formação, em que os erros e as dificuldades não são considerados como fracasso, mas um aspecto normal durante o desenvolvimento da aprendizagem. A avaliação formativa ocorre ao longo do processo de aprendizado, por isso considera todos os aspectos que envolvem o indivíduo e que influencia no resultado final, a aprendizagem. Essa avaliação tem como objetivo o crescimento intelectual do aluno, por isso cada ação pedagógica está sempre atrelada a um objetivo específico. Caracteriza-se por contribuir para a individualização dos processos de aprendizagem. É organizada por etapas: inicialmente tem-se a coleta de dados por meio de fontes e procedimentos diversificados. Em seguida analisa-se e diagnostica os aspectos desenvolvidos e aqueles que necessitam ser desenvolvidos, tanto no plano coletivo, quanto no individual. É a partir desse diagnóstico que o professor promove ações que conduzam a superação das dificuldades. Para Perrenoud (1999, p.103) “toda a avaliação que ajuda o aluno a aprender a se desenvolver”, a participar “da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo” é tida como avaliação formativa.

É tomando a avaliação um processo que permite a construção do conhecimento, que só será eficaz se ocorrer durante todo o processo de aprendizagem, no dia a dia do ambiente escolar, sendo seus resultados norteadores das ações do educador, que nos perguntamos como é a prova de Língua Portuguesa? Como ela contribui para o processo de aprendizagem do educando?

### **1.2.1 O instrumento prova<sup>6</sup> no ensino de Língua Portuguesa**

Num cenário escolar bastante comum, as provas de Língua Portuguesa assemelham muito quanto à forma e quanto a seus objetivos. A organização mais tradicional prevê 1. texto (às vezes mais de um), 2. uma parte que aborda questões de vocabulário e de interpretação, 3. outra parte que avalia os conhecimentos linguísticos.

---

<sup>6</sup> Concebemos a prova e o LD como instrumentos que tomam parte da ação pedagógica da escola, reconhecemos, porém, que há outros instrumentos tanto de ensino quanto de avaliação que são também importantes na formação de leitores competentes.

Os textos apresentados nas provas abrangem tema e gêneros variados. Contudo, há uma valorização do gênero conto e do gênero quadrinho. Esse ocorre principalmente quando o objetivo da questão é avaliar os aspectos gramaticais. Os textos normalmente ocupam uma ou duas folhas, às vezes são extensos outras são curtos. Não fornecem elementos que permitem a contextualização, a identificação do tema, o levantamento de hipóteses e o esclarecimento de palavras que podem não ser do conhecimento do aluno. As questões são objetivas e construídas de forma direta. Aquelas que abordam os conhecimentos linguísticos não conduzem a reflexão sobre os usos da língua, priorizando apenas a nomenclatura.

Ao receber a prova o aluno, individualmente a preenche, sem consulta a qualquer outro material, mesmo que seja, por exemplo, um dicionário. Logo após, o professor faz sua correção, e muitas das vezes não deixa claro quais os critérios utilizados. Em seguida atribui uma nota e devolve a prova para o aluno, finalizando o processo de avaliação da aprendizagem. Existem três pontos importantes sobre essa lógica de organização, aplicação e correção de provas, que merecem reflexão.

O primeiro diz respeito ao estabelecimento de critérios e objetivos para a elaboração e correção. Fornecer critérios e objetivos antes da prova, segundo Moretto (2008, p.46), não significa apresentar a questão de prova para os alunos, não é também promover um treino de respostas, mas “sim orientar o estudo dos alunos”. É deixar claro o que se espera deles e como a prova será corrigida. Agindo dessa forma o professor assume a função de “mediador do processo de aprendizagem”. É importante para a construção do aprendizado do aluno, saber sob quais critérios está sendo avaliado no momento da leitura e da análise dos aspectos linguísticos. O segundo ponto diz respeito ao papel atribuído ao conceito (ou nota). A nota pode ser usada para atender a vários objetivos, mas ela não ensina a refletir sobre o aprendizado. A excessiva preocupação (de alunos, pais e professores) com nota pode comprometer o processo de construção do conhecimento, pelo fato de o aluno estudar apenas para obter um bom conceito e não com o objetivo de aprimorar o conhecimento. A nota passa a ser a única referência do aprendizado. Educando e educador não conseguem perceber quais capacidades já foram superadas e quais ainda faltam superar. O terceiro ponto diz respeito ao tema e ao vocabulário do texto. A falta do conhecimento específico sobre o tema abordado no texto e o vocabulário usado tanto nas questões quanto nos textos dificultam o processo de compreensão do aluno num momento em que ele tem de mostrar o que aprendeu. Muitas vezes a linguagem usada na prova e o tema do texto fazem sentido apenas no contexto do

professor. Por isso Moretto (2008, p. 65) ressalta a importância da adoção de uma “linguagem clara, precisa e contextualizada para que o aluno saiba com bastante precisão o que está sendo solicitado que ele responda”.

Refletindo sobre o verdadeiro sentido da prática de avaliar, compreendemos que a prova escrita como tem sido conduzida, tradicionalmente, não leva a nenhuma reflexão. O instrumento prova passa a ser sinônimo de medo e coação, um instrumento disciplinador. Um instrumento que não valoriza o desenvolvimento de capacidades, mas sim o desenvolvimento de atividades mecânicas. Por isso, de acordo com Moretto (2008, p. 9) precisa ser ressignificado e elaborado sob uma “nova perspectiva pedagógica”.

A prova para Moretto (2008, p.10) é um momento de aprendizagem, por isso esse autor enfatiza a necessidade de esse instrumento ser visto como uma “oportunidade para o aluno ler, refletir, relacionar, operar mentalmente e demonstrar que tem recursos para abordar situações complexas”. Porém, o aluno só conseguirá aplicar essas capacidades se a prova for elaborada de forma contextualizada, com a abordagem de aspectos significativos, aspectos que valorizem o emprego do saber fazer em detrimento de questões mecânicas, que valorizam o apenas o acúmulo de informações.

### **1.3 O instrumento Livro didático e seu papel no ensino da língua**

Para Molina (1987, p. 13), o LD está incorporado de tal forma ao cenário escolar que “é um elemento tão presente na sala de aula quanto o próprio professor”. Muitas vezes o que percebemos é que o LD acaba inclusive substituindo o professor, pois a “aula de Português” se limita às atividades do livro didático: os alunos leem os textos primeiro oralmente, depois em voz alta; a seguir, realizam individualmente e por escrito as atividades que o LD propõe e na sequência essas atividades são corrigidas em coletivamente. Na aula seguinte a mesma dinâmica se repete.

Todavia, esse tipo de utilização do LD não é generalizado, como já apontamos, o uso do LD em muitas vezes não é ponto pacífico: há aqueles que o consideram como parceiro, um auxílio um recurso a mais para o ensino da língua e outros que o consideram como limitador da prática pedagógica, por engessar os conteúdos a serem ensinados e por ser um elemento direcionador da pedagogia aplicada em sala de aula. Em muitas salas de aula ele não é sequer aberto, outras práticas são realizadas na condução metodológica do ensino de língua. Britto (1998) define o LD como padronizador de falas e comportamentos do professor, não levando

em conta que a sala de aula constitui-se um ambiente heterogêneo de saberes. O fato, independente de sua aceitação, é que desde que foi instituído é presença certa no contexto escolar.

Por ser parte do universo escolar, o governo, ao longo de décadas aprimorou várias políticas educacionais de regulamentação de critérios e princípios para a elaboração do livro didático, culminando no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A avaliação e compra de livros didáticos para todos os alunos brasileiros realizada por esse programa acontece em ciclos trienais alternados. Assim, a cada ano, um segmento é avaliado – anos iniciais do Ensino Fundamental, anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio – com a finalidade de assegurar a qualidade dos livros didáticos.

Conforme informa estudos de Rojo (2003a), os livros são analisados por meio de fichas de avaliação, por dois avaliadores, sendo que o terceiro checa a avaliação realizada, para então finalizá-la. Diante das fichas finalizadas, são criados dados referentes à natureza do material textual, as atividades de leitura e compreensão dos textos escritos, as atividades de produção e compreensão de textos orais, as atividades referentes aos conhecimentos linguísticos, o manual do professor e os aspectos gráficos editoriais. Para em seguida, serem criadas resenhas, com a função de informar sobre possíveis ressalvas ou restrições que possam sofrer as obras analisadas. Neste trabalho tomamos como objeto de análise os enunciados de um livro didático analisado e aprovado por esse programa em 2005, por isso, no capítulo 2, a avaliação do livro que utilizamos será apresentada conforme o Guia que divulga os resultados dessa avaliação.

### **1.3.1 O papel do livro didático na sala**

Quando o livro didático tomado na rotina escolar, é muito importante que a concepção com a qual esse instrumento foi construído esteja em acordo com a concepção adotada pela escola para avaliar. O que significa dizer que o LD e os instrumentos avaliativos necessitam operar com as mesmas noções de ensino, de língua, de leitura de texto, de gênero etc.

A utilização ideal de um LD é aquela em ele não é usado como o único recurso didático para o ensino aprendizagem. O LD não é uma cartilha que deve ser seguida integralmente, capítulo por capítulo, unidade por unidade em qualquer hipótese. Sua função é de auxiliador da prática pedagógica. A escola, de acordo com seu projeto pedagógico, seus projetos interdisciplinares, é que elege os conteúdos a serem lecionados, identifica as capacidades a serem desenvolvidas



nos alunos, escolhe a metodologia a ser usada, levando em consideração a missão da escola, os alunos que possui as metas que busca alcançar os sujeitos que pretende formar; além de considerar também os documentos oficiais que regem a escola e os parâmetros definidos por eles. Assim, segundo Savioli (1997, p. 119), o LD é “apenas um instrumento de apoio à prática pedagógica. Sua utilização só produz bons resultados quando sujeita ao comando do professor, secundada pela criatividade daquele a quem cabe manobrar competentemente esse recurso em sintonia com tantos outros.”.

Nenhum livro pode ser imposto às escolas ou ao professor. Quem vai usar o LD tem de ter autonomia para escolher o mais adequado aos seus propósitos, ao contexto, e aos seus alunos. Sabemos que não existe um livro didático ideal. Por mais completo que ele seja sempre apresentará algum ponto que precisa ser complementado com o uso de materiais diversos. Quando o professor diversifica a aula, possibilita ao educando perceber os aspectos estudados sob outro enfoque. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)<sup>7</sup> apontam como problemático o uso restrito do LD nos ambientes escolares. Por isso enfatiza a necessidade de propiciar ao educando situações de aprendizagem que possibilitem o “aprofundamento de conteúdo já tematizados” (BRASIL, 1998, p. 48).

A complementação do LD com outros suportes como jornais, revistas entre outros de gêneros também é relevante porque, muitas vezes, o aluno só tem acesso a textos na escola, logo, o uso de outros materiais vai propiciar-lhe a oportunidade de ampliar seu letramento pelo contato com gêneros aos quais não tem acesso por outras vias.

Por defender um ensino baseado nas práticas sociais é que os PCNS reforçam a necessidade da ênfase em um trabalho com recursos e materiais variados. Atendendo o seu objetivo principal, que é o de auxiliar os educadores no planejamento e reflexão de suas práticas pedagógicas. Os PCNS apresentam uma referência para a organização de conteúdos, formas de abordar as matérias com os alunos, a aplicação prática das lições trabalhadas, entre outros aspectos. Vale ressaltar que as sugestões apresentadas precisam ser adaptadas à realidade do educando e ao contexto escolar. Deste modo, a “finalidade dos parâmetros curriculares nacionais de Língua Portuguesa é constituir-se como referência para as discussões curriculares da área”. Brasil (1998, p. 13).

---

<sup>7</sup> Documento publicado em 1998, pelo governo federal, com o objetivo de postular novas perspectivas de ensino. Dentre elas o texto como unidade básica de ensino e os gêneros textuais como objeto de ensino no estudo de Língua Portuguesa.

#### 1.4 Enunciados: livro didático x prova

Marcuschi (2005)<sup>8</sup>, preocupado com o trato destinado às atividades de leituras desenvolvidas no âmbito escolar, promove um estudo sobre os exercícios de compreensão proposta em 25 obras destinada ao Ensino Fundamental. Em 1996, após analisar 2.360 questões e categorizá-las, denuncia que a abordagem das atividades de compreensão, presentes nos LDs não promove o desenvolvimento da leitura crítica.

Ao constatar o caráter das questões das atividades de compreensão e baseando-se em estudos que privilegiam a leitura como um processo, uma prática social, em que ocorre a interação entre o leitor e o autor mediante ao texto, Marcuschi desenvolveu um quadro apontando os principais tipos de perguntas encontradas nos LDs àquela época, classificando-as e dividindo-as em:

- A cor do cavalo branco de Napoleão – Pergunta autorrespondida pela própria formulação assemelha-se com questões do tipo: “Qual a cor do cavalo branco de Napoleão?”.
- Cópias – Perguntas que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras facilmente localizáveis no texto. Normalmente, apresenta os verbos: copie, retire, indique, transcreva.
- Objetivas – Perguntas que indagam sobre informações explícitas, facilmente localizáveis no texto. É uma pergunta que exige do leitor apenas a localização da informação solicitada. Questões desta natureza respondem as seguintes indagações: O que? Quem? Onde? Como? Quando?
- Inferenciais – Perguntas mais complexas que exigem do aluno/leitor conhecimentos não apenas textuais, mas também, pessoais, contextuais e enciclopédicos. A partir de elementos explícitos, o leitor interage com as informações proporcionadas pelo texto, apreendendo as ideias implícitas.
- Globais – Perguntas que requer a consideração do texto como um todo e a associação aspectos extratextuais, por isso envolve processos inferenciais complexos. Questões desta natureza respondem a seguinte indagação: “Qual a moral dessa história?”.

---

<sup>8</sup> Nessa obra Marcuschi apresenta uma versão modificada do trabalho intitulado “O livro didático de língua portuguesa em questão: o caso da compreensão de texto”, estudo publicado no Caderno do I Colóquio de Leitura do Centro-Oeste, Goiânia, Universidade Federal de Goiás, 1997, p. 38-71.

- Subjetivas – Perguntas onde o texto é usado de forma superficial, com o objetivo de obter a opinião do aluno, as repostas ficam por conta do leitor não havendo como validá-las. Questões desta natureza respondem as seguintes indagações: “Qual a sua opinião sobre...?”; “O que você acha do....?”.
- Vale tudo – Perguntas em que o aluno pode responder o que quiser. Qualquer resposta é válida. Os pensamentos e crenças do leitor são considerados, não havendo possibilidade de erro, uma vez que ele não precisa considerar as informações oferecidas pelo texto para responder a esta questão. Perguntas desta natureza respondem a seguinte indagação: “De que passagem você mais gostou?”.
- Impossíveis – Perguntas que exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos. Ele não fornece nenhum elemento, seja explícitos ou implícitos, que permita ao leitor responder as indagações propostas.
- Metalinguísticas – Perguntas que averiguam sobre questões formais, geralmente são da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais: Perguntas desta natureza respondem as seguintes indagações: “Qual o título do texto?”; “Quantos versos tem o poema?”.

De acordo com Marcuschi (2008, p. 266), as atividades de interpretação deveriam “exercitar a compreensão, aprofundar o entendimento e conduzir a uma reflexão sobre o texto.”. Tal postura criaria condições para que o aluno/leitor desenvolvesse o pensamento crítico. Justificando a hipótese de que o problema de leitura na escola está no enfoque dado à atividade de leitura:

Tudo indica que a questão acha-se ligada em especial à ausência de reflexão crítica em sala de aula. Pois, o trabalho com a compreensão dentro de um paradigma que se ocupa com a interpretação e análise mais aprofundada exige que se reflita e discuta o tema e isto não é uma prática comum em sala de aula. (MARCUSCHI 2008, p. 270)

Solé (1998, p.155) também preocupada com o enfoque dado às atividades de leitura propõe que essa seja atrelada ao ensino de estratégias. Através das estratégias o aluno pode checar o que foi compreendido e o que falta compreender. Por isso destaca que “ensinar a formular e a responder perguntas sobre um texto é uma estratégia essencial para uma leitura ativa.”.

Baseada nos estudos de Peanson e Johnson (1997) e Raphael (1982) essa autora categorizou perguntas, que exigem capacidades diferentes, objetivando auxiliar o aluno na verificação da compreensão. Através desta categorização ele pode “dirigir e autoavaliar sua leitura antes durante e depois” Solé (1998, p.155). Essa ação o conduz ao desenvolvimento da autonomia. A categorização proposta foi dividida em:

- Perguntas de resposta literal – questões cuja resposta se encontra claramente expressa no texto. Para autora, esse tipo de pergunta não informa o grau de compreensão obtido pelo aluno, uma vez que valoriza somente aspectos pontuais. Essa categoria assemelha-se com a tipologia de perguntas objetivas proposta por Marcuschi.
- Perguntas para pensar e buscar – são questões que conduzem o aluno a relacionar os elementos apresentados pelo texto e a partir deles realizar inferências. Essa categoria assemelha-se com a tipologia de perguntas inferenciais proposta por Marcuschi.
- Perguntas de elaboração pessoal – Perguntas que indagam sobre a opinião do aluno, tomando o texto como referencial. Apesar disso não é fornecido ao leitor, através do texto, elementos explícitos ou implícitos, que o permita responder as indagações propostas. Ele responderá baseando em sua opinião. Essa categoria assemelha-se com a tipologia de perguntas subjetivas proposta por Marcuschi.

Diante das reflexões teóricas realizadas neste capítulo, com base na tipologia de perguntas propostas Marcuschi e na categorização proposta por Solé, no próximo capítulo, apresentamos a metodologia que utilizamos neste trabalho para observar enunciados dos livros didáticos e enunciados de provas.

## CAPÍTULO 2 – COMPOSIÇÃO DO CORPUS E CRITÉRIOS DE ANÁLISE

Este capítulo apresenta os passos metodológicos que guiaram nossa pesquisa, nele 1. definimos o *corpus* utilizado e apresentamos como este foi constituído; 2. descrevemos os critérios de análises usados com o objetivo de observar e analisar enunciados de atividades de leitura de LD e de provas; 3. por fim, descrevemos o LD e as provas que analisamos. Ao comparar as atividades, verificamos suas semelhanças e diferenças, evidenciando a natureza de enunciados, tomados para ensino e para avaliação, e as capacidades focalizadas nas duas situações. Observamos também como os enunciados das atividades são formulados.

### 2.1 Definição e composição do *corpus*

Para a realização deste trabalho optamos pela pesquisa qualitativa interpretativa. Pois, segundo Triviños (1997) essa perspectiva possibilita ao pesquisador, interpretar a realidade, e, assim, compreender e explicar um dado fenômeno do processo educativo.

Seguindo a ideia defendida por Flickf (2004, p. 21), de que “o objeto em estudo é o fator determinante para a escolha de um método e não o contrário”. E ainda, tomando os enunciados do livro didático e das provas como objeto de análise, optamos pelo método de análise de conteúdo, pois reduz o risco de uma classificação forçada da realidade em modelos pré-estabelecidos. Tal método possibilita que novas questões surjam no processo de análise dos dados.

De acordo com Triviños (1987, p. 160), o método de análise de conteúdo se define como “um meio” de “estudar as *comunicações* entre os homens, colocando ênfase no conteúdo *das mensagens*”, que podem ser oral ou escrita. Neste trabalho, os enunciados dos livros didáticos e das provas são “mensagens escritas” que podem ser retomadas e analisadas todas as vezes que se fizerem necessárias.

Propor uma discussão como esta, que abrange enunciados de provas e LD, significa refletir sobre a forma de conceber a prática de ensino, que nem sempre é consensual entre os docentes. E, por isso mesmo, essa não é uma discussão muito fácil de ser feita. Muitos professores se sentem ameaçados em ter sua prática analisada e limitam o acesso aos instrumentos que utilizam. Aqui o nosso foco não é criticar o professor, mas analisar dois instrumentos que são comuns à prática de sala de aula e apontar possíveis contribuições para o trabalho o ensino de leitura. Como fazemos parte de uma instituição particular de ensino de

Belo Horizonte, optamos por observar os instrumentos dessa instituição, omitindo, porém, seu nome e o dos sujeitos que nos cederam os instrumentos para observação.

O *corpus* desta pesquisa é composto pelos enunciados de atividades de leitura de um livro didático muito utilizado nas escolas de Ensino Fundamental. Esse livro de Língua Portuguesa pertence à coleção *Português Linguagens*, do 7º ano do Ensino Fundamental II, cujos autores são William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. Foi publicado pela editora Atual, no ano de 2006. Fazem parte do *corpus*, também, os enunciados retirados de seis exemplares de provas de Língua Portuguesa, elaborados para avaliar a leitura, que foram aplicados aos alunos do 7º ano, de uma mesma turma, no período de fevereiro a novembro do ano de 2010.

Antes de definir que o trabalho seria com o volume do 7º ano, analisamos o sumário dos quatro volumes da coleção, a fim de verificar os gêneros abordados na seção principal de leitura. Elegemos o LD do 7º ano, versão do professor, para termos também acesso às orientações didáticas destinadas ao docente. Essa escolha objetiva apreender a concepção de língua e as capacidades propostas pelo LD, pois, como afirma Marcuschi (2005), a noção de língua e as capacidades desenvolvidas pelo LD são pontos determinantes em reflexões sobre a compreensão textual. Foram descartados os demais anos porque o do sétimo ano, na seção principal de leitura, apresentava maior diversidade de gêneros textuais. Em função dessa escolha selecionamos as provas de Língua Portuguesa aplicadas durante o período estipulado aos alunos do 7º ano<sup>1</sup>.

No livro do 7º ano e nas provas, identificamos os gêneros usados nas atividades de leitura, e os enunciados dessas questões. Nesses enunciados, observamos 1. as capacidades que mobilizam, 2. o modo como foram formulados.

O confronto entre dados obtidos a partir do LD e os dados obtidos nas provas permitiu-nos levantar alguns fatores que julgamos estar dificultando o entendimento dos enunciados das provas, pelos alunos.

## **2.2 Critérios de análise**

Como esta investigação objetiva verificar se há diferença entre o trabalho de leitura por meio do LD e avaliação de leitura exigida nas provas escritas de Língua Portuguesa, é feita uma

---

<sup>1</sup> Tivemos o cuidado de selecionar provas de uma turma que basicamente apenas utiliza o LD como instrumento de ensino. Nossa outra opção seria a de lidar com o ensino médio.

comparação entre o LD e as provas. Para tanto, tornou-se necessário estipular objetivos orientadores da análise proposta.

No LD, são analisados os enunciados presentes na seção *Estudo do texto* e subseções *Compreensão e interpretação* e *Linguagem do texto*. Já nas provas são analisados os enunciados das questões referentes à compreensão textual analisamos e quantificamos quais são os enunciados propostos para desenvolver as capacidades de leitura no LD e nas provas, e ainda verificamos como são construídos os enunciados das provas e os da seção *Estudo do texto*. Na construção desses enunciados observamos, por exemplo: sintaxe, vocabulário e conteúdo.

Para analisar as atividades de compreensão presentes no LD e nas provas, foi necessário criar categorias, exemplificadas através dos quadros de 01 a 03, a seguir, com o objetivo de averiguar as capacidades desenvolvidas. Em virtude disso, uma categoria foi criada para avaliar a temática e o gênero do texto estudado no LD e nas provas. Nos quadros cinco seis, que são apresentado no próximo capítulo, essa categoria é representada por *Gêneros dos textos*. Esse é o ponto de partida para a análise das demais categorias, pois entender o funcionamento de determinado gênero é um dos fatores necessário à construção do sentido.

Quadro 1  
Gêneros dos textos no LD e nas provas

Provas/Etapas			Livro didático		
Prova parcial	Conteúdo abordado	Gêneros Abordados	Unidade Capítulo	Conteúdo abordado	Gênero abordado

Estabelecemos, também, seis outras categorias para examinar as capacidades de leitura desenvolvidas no LD e nas provas, apresentadas também no capítulo seguinte, através do quadro 08 e das tabelas 02 e 03. Essas categorias tiveram como ponto de partida as que Marcuschi (2005) e Solé (1998) utilizam, mas foi necessário redefini-las em função de nossos dados.

Quadro 2  
Capacidades no LD e nas provas

Localização de informações		Inferência			
Cópia	Objetiva	1	2	3	4

Quadro 3

## Capacidades no LD e nas provas

Compreensão Global	Metalinguagem	Percepção de efeito de sentido	Identificação de opinião
-----------------------	---------------	-----------------------------------	-----------------------------

Uma primeira observação das atividades de leitura indicou que as capacidades que elas mobilizam são, em grande parte, de localização de informações e de inferência. Em menor quantidade, tanto no LD quanto nas provas aparecem questões que levam à compreensão global, e também questões que focalizam a metalinguagem. Existem também, aquelas que conduzem à percepção de efeitos de sentidos e à expressão de opinião. Foi com essas categorias que começamos a operar, mas logo somente essa distinção se mostrou insuficiente para dar conta das atividades que o LD e as provas apresentam e por isso tivemos que repensar as categorias à luz das atividades de leitura observadas, como descrevemos a seguir.

1. Perguntas que visam apenas à *localização de informação* são aquelas que consistem em solicitar a identificação de conteúdos explícitos no corpo textual. Mas elas não se apresentam sempre da mesma forma. Para operar com essa categoria foi necessário fazer uma distinção entre questões de cópia e objetivas.

Nas questões de *Cópia*, após localizar, o aluno vai transcrever a informação, que pode ser uma palavra, uma frase ou um período inteiro.

- Exemplo 1: “O remetente da carta esclarece ao destinatário que já havia feito a mesma solicitação. **TRANSCREVA** os versos em que isso é mostrado”<sup>2</sup>.

O aluno vai localizar o que se pede, e depois copiar literalmente o que foi solicitado.

As questões *Objetivas* indagam sobre o quê, onde, quando, com quem um fato aconteceu (etc.). A questão pode solicitar também que o aluno **identifique, localize, cite** entre outras que encontram a resposta literalmente inscrita no texto.

- Exemplo 2: “**IDENTIFIQUE** as personagens que participam desse texto”<sup>3</sup>.

2. As questões de *inferência* visam à compreensão de informações implícitas. Perguntas cujas respostas necessitam de inferências envolvem operações cognitivas mais complexas realizadas pelo leitor para construir o sentido textual. Essas questões exigem que o aluno/

<sup>2</sup> 2ª prova parcial, 2ª etapa, questão 03.

<sup>3</sup> 1ª prova parcial, 3ª etapa, questão 01.



leitor relacione, de acordo com Kleiman (2008b), os conhecimentos adquiridos em outras leituras, outros episódios, reúna a sua bagagem cultural e traga ao contexto textual informações que não foram explicitamente mencionadas. A compreensão de questões desse tipo está condicionada à mobilização de conhecimentos prévios de diversas naturezas. Segundo Marcuschi (2008, p. 239), esses conhecimentos são classificados em: “conhecimentos linguísticos, conhecimentos factuais (enciclopédicos), conhecimentos específicos (pessoais), conhecimentos de normas (culturais e sociais) e os conhecimentos lógicos (processos)”. Exatamente porque são de diversos tipos os conhecimentos que o leitor aciona na leitura, as inferências também são de diversos tipos. A construção de cada um desses “tipos” de inferência durante a leitura vai exigir do leitor recursos cognitivos diferenciados, isto é, algumas inferências podem ser mais fáceis de serem realizadas outras mais difíceis. Mas esse grau de dificuldade não pode ser estabelecido *a priori*, exatamente pelo que já dissemos até aqui sobre o processo da leitura, pelo fato de nesse processo serem consideradas ações cognitivas e sociais do leitor. Realizar uma dada inferência na leitura de um texto pode ser “mais fácil” para um leitor do que para outro dependendo do conhecimento que cada um tem, dependendo da capacidade deles de acionar um determinado conhecimento no momento da leitura. O grau de facilidade ou de dificuldade pode variar inclusive no mesmo leitor dependendo da situação em que ele lê, que vai lhe possibilitar, ou não, relacionar um conhecimento já adquirido com a informação nova apresentada no corpo do texto. Não dá para pensar, assim, em uma categorização linear dos tipos de inferência que indique, fora de qualquer contexto, o que é mais fácil ou mais difícil. Neste trabalho, no entanto, diante da tarefa de categorizar as questões que o LD e as provas apresentam identificando nelas as capacidades que o aluno pode mobilizar, tivemos de fazer algumas opções. Para marcar que existem “tipos” diferenciados de inferências, utilizamos os números de 1 a 4, a partir dos exemplos que fomos analisando. Enfatizamos, porém, que não estamos estabelecendo uma gradação, mas apenas marcando que há diferenças entre as operações inferenciais que cada questão demanda.

**Inferência 1:** Identificamos como inferência 1 aquelas realizadas em atividades que solicitam significado de palavras. Questões dessa natureza exigem do aluno/leitor entender o sentido de palavras ou expressões considerando informações do contexto textual. São questões que destacam uma palavra ou expressão em uma frase e pedem para que o aluno aponte qual o melhor significado. No exemplo 3, o aluno pode não saber o significado de dicionário das

palavras destacadas, mas pode chegar a um significado se considerar o texto como um todo (relacionando-o a seus conhecimentos) para produzir sentido.

- Exemplo 3<sup>4</sup>: “Em todas as alternativas, o significado das palavras sublinhadas está corretamente interpretado, **EXCETO**.
  - A) “Meio se maloca, agita numa boca” (maloca = esconde)
  - B) “descola uma mutuca e um papel”(mutuca = pequena quantidade de maconha enrolada)
  - C) “Zanza na sarjeta, fatura uma besteira” (besteira = quantia insignificante)
  - D) “Batalha na sarjeta e tem as pernas tortas”(sarjeta = escoadouro de águas; vala)”

**Inferência 2:** Esse é um outro tipo de inferência, exige “comparação” entre partes do texto. No exemplo 4 podemos perceber que o leitor além de inferir para compreender que “aponta um canivete” é uma ação de roubo, precisa relacionar com o sentido também inferido de “Engata uma primeira”. O fato de ter que justificar pode aumentar a dificuldade da tarefa por envolver habilidade de escrita argumentativa também.

- Exemplo 4<sup>5</sup>: “**COMPARE** os trechos seguintes:

‘Aponta um canivete  
E até  
Dobra a Carioca, olerê  
Desce a Frei Caneca, olará  
Engata uma primeira  
E até  
Dobra a Carioca, olerê  
Desce a Frei caneca, olará’

Os versos "Aponta um canivete" e "Engata uma primeira" mostram duas ações do pivete: o roubo de algo não identificado e o furto de um carro. Após essas ações, o que faz o pivete? **JUSTIFIQUE** sua resposta”.

**Inferência 3:** Denominamos como inferência de tipo 3 aquelas que, para serem realizadas, necessitam de conhecimentos remotos. Em outras palavras, quando a informação do conhecimento prévio está muito distante do leitor quer seja no tempo ou no espaço. No exemplo 5, para poder dizer em que esporte Pelé, Mané e Emerson Fittipaldi se consagraram, um aluno de hoje tem de ir buscar essa informação num tempo distante. Pode ser que ele nem mesmo tenha essa informação e por isso não vai saber responder. Situação distinta seria a do aluno que fosse um aficcionado por esportes e já tivesse informações sobre esses esportistas.

---

<sup>4</sup> 1ª prova parcial, 1ª etapa, questão 01.

<sup>5</sup> 1ª prova parcial, 1ª etapa, questão 04.

- Exemplo 5<sup>6</sup>: “Observe o trecho a seguir:

‘E se chama **Pelé**’  
 ‘E tem as pernas tortas  
 E se chama **Mané**’  
 ‘Já era pára-choque  
 Agora ele se chama **Emersão**’

**Pelé**, **Mané** e **Emersão** são referências a três famosos desportistas brasileiros: Edson Arantes do Nascimento, Mané Garrincha e Emerson Fittipaldi. **CITE** em que esportes esses três homens se consagraram”.

Para realizar esse tipo de inferência o leitor terá que agregar às informações do texto suas vivências, fatos históricos, costumes, personalidades que marcaram época, para então construir o sentido. Questões que abordam esse tipo de inferências podem ser muito erradas pelos alunos por exigirem conhecimentos remotos.

**Inferência 4:** Tomamos como outro tipo de inferência aquelas que exigem do aluno/ leitor a identificação do elemento ou de uma ideia que está sendo retomada, ou seja, inferências realizadas no processo de referenciação. Dell’Isola (2007, p.55 ), baseada nos estudos de Carpenter & Just (1977), classifica esse tipo de inferência como anafórica, isto é, aquela que é produzida com a finalidade de preencher os vazios textuais de elementos já mencionados anteriormente. Colocamos nesta categoria todos os tipos de inferência anafórica mesmo reconhecendo que essas apontam para outras tantas categorias (ou subcategorias).

- Exemplo 6<sup>7</sup>: Em todos os enunciados abaixo, está implícita a ideia de que a natureza está sendo destruída, **EXCETO**:
  - A) “Ajude a devolver o verde de nossa terra”.
  - B) “Dê um click e plante uma árvore”.
  - C) “Não deixe a natureza ir embora”.
  - D) “Nosso oxigênio também está indo embora

3. Compreensão global, essa capacidade é exigida em perguntas que abrangem o texto como um todo. São perguntas que envolvem a compreensão geral do texto. São também de inferência, mas compreendem processos inferenciais mais complexos, pois o aluno/leitor precisa relacionar todas as partes do texto.

- Exemplo 7<sup>8</sup>: “A história anterior é uma narrativa de ficção cujo objetivo é passar um ensinamento. A lição de vida que se pode depreender do texto é:
  - A) Ninguém se preocupa com o seu próximo e muito menos com os problemas alheios.

<sup>6</sup> 1ª prova parcial, 1ª etapa, questão 02.

<sup>7</sup> 2ª prova parcial, 1ª etapa, questão 03.

<sup>8</sup> 1ª prova parcial, 2ª etapa, questão 04.

- B) Indivíduos que têm o que há de bom na vida, só sabem reclamar de tudo todo o tempo.
- C) Cada pessoa supõe que suas dificuldades são sempre superiores às das outras pessoas.
- D) Aquele que deseja mais do que precisa possuir, acaba não tendo coisa alguma”.

4. Efeito de sentido é uma capacidade exigida por perguntas que levam o aluno/leitor ao reconhecimento de intenções marcadas pelo uso de recursos expressivos, de recursos sintático-semânticos utilizado pelo autor na composição textual. Ironia e humor são alguns desses efeitos. Para que o autor possa produzir esses efeitos lança mão de elementos como caixa alta, negrito, itálico, ênfase na pontuação, seleção de palavras, parênteses, repetição entre outros.

- Exemplo 8: “Observe o emprego de parênteses no quarto parágrafo do texto. O que justifica o emprego desses sinais de pontuação no contexto?” (LD, p. 133, atividade 3).

5. Metalinguagem é uma capacidade exigida por perguntas que abordam aspectos da forma ou estrutura do texto. Aspectos composicionais do texto como conotação / denotação, número de parágrafos, número de versos, entre outros.

- Exemplo 9<sup>9</sup>: “Assinale a alternativa que **NÃO** apresenta recurso usado na construção do texto:
  - A) Utilização de gírias.
  - B) Emprego da conotação ou sentido figurado.
  - C) Uso de vocabulário complexo.
  - D) Presença de ideias opostas”.

6. Opinativas - A capacidade de opinar é focaliza em questões que solicitam o ponto de vista do leitor em relação a determinado tema. As respostas a esse tipo de questão são consideradas de caráter pessoal, nesse sentido, não deveria haver certo ou errado. Basicamente, perguntas de opinião lidam com a capacidade de o aluno argumentar, mas para argumentar sobre um texto lido é necessário compreendê-lo.

- Exemplo 10: “As asas de Ícaro” reproduz uma das mais antigas e mais bonitas histórias de todos os tempos. Na sua opinião podemos considerar Ícaro um herói? Por quê? (LD, p. 18, atividade 6)

Essas categorias foram utilizadas em nossas análises e são apresentadas na íntegra no anexo 2. As duas próximas seções descrevem, respectivamente, o LD e as provas escritas referentes ao

---

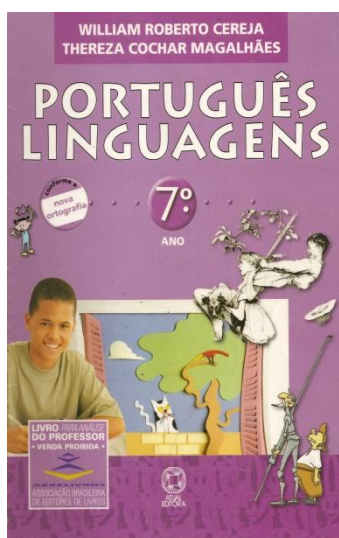
<sup>9</sup> 1ª prova parcial, 1ª etapa, questão 06.

7º ano. Destacam-se, em relação à organização do volume, os textos e os enunciados presentes nas atividades de compreensão. Nas provas escritas, são observados: a organização de cada uma delas, a apresentação dos textos e a estrutura de seus enunciados. Tal procedimento visa possibilitar uma visão global da estruturação de cada instrumento, bem como destacar a concepção de língua e de leitura assumidas por eles.

### 2.3 Estruturação do livro didático

O volume *Português: Linguagens 7º* é organizado em quatro unidades, que tratam de temas “Herói”, “Viagem pela palavra”, “Eu e os outros”, “Medo, terror e aventura”. Nos três capítulos que compõem cada unidade são explorados os gêneros: mito, crônica, poema, conto, reportagem, depoimento, diário<sup>10</sup>.

Figura 1 – Apresentação da capa do LD



7º ano – *Português Linguagens*, 2006.

O PNLD 2005 avaliou favoravelmente a coleção *Português Linguagens*, tendo como base os objetivos gerais de ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, sugeridos pelos PCNS, e os princípios e critérios de avaliação que orientam a avaliação de livros didáticos. Tal constatação apóia-se nos muitos pontos positivos destacados na resenha do GUIA, principalmente no que se refere ao trabalho com a leitura, produção escrita e conhecimentos linguísticos.

<sup>10</sup> O Quadro 5, no próximo capítulo, apresenta uma lista completa dos gêneros de cada capítulo.

A resenha destaca que o trabalho desenvolvido pela coleção centra-se nos aspectos temáticos, estruturais, linguísticos, funcionais e discursivos dos gêneros (GUIA PNLD 2005, p. 189). No entanto, foram apontadas algumas ressalvas, no tocante aos aspectos referentes à oralidade. O GUIA destaca, ainda, que o trabalho sistemático com a oralidade não é enfatizado. As atividades que exploram os aspectos da fala e suas diferenças na escrita são pouco significativas. O estudo dos gêneros orais, que se configuram através de debates, seminários, mesa-redonda, não são atividades representativas na coleção como um todo.

Especificamente, sobre as atividades de leitura, o GUIA indica que essas contribuem para o desenvolvimento do leitor competente, uma vez que promovem a realização de inferências, utilização de conhecimentos prévios, apreensão do conteúdo global do texto e checagem de hipóteses. O material textual da coleção é variado, pois abrange textos literários, jornalísticos e publicitários, de autores e fontes diversos, valorizando-se textos de diferentes linguagens. As sugestões de fontes de pesquisas e as sequências didáticas sugeridas também são apontadas com ponto forte da coleção (GUIA PNLD 2005, p.191).

A coleção é apresentada com outros pontos positivos em relação à produção de textos e conhecimentos linguísticos. Segundo o GUIA, há a preocupação, nas atividades de produção textual, de fornecer as condições de produção, isto é destinatário, objetivo, tema, gênero, registro linguístico e os aspectos importantes para que o aluno possa avaliar seu próprio texto. Na abordagem dos conhecimentos linguísticos, a coleção consegue associar os estudos da gramática normativa tradicional aos das ciências da linguagem, o que leva o aluno a observar os conteúdos gramaticais aplicados ao texto e não de forma isolada (p. 193). O bom trabalho da coleção em relação ao Manual do Professor também é ressaltado no GUIA, por indicar claramente a concepção interacionista em que se baseiam as várias atividades. O manual fornece fundamentos teóricos sobre os quais a coleção se sustenta, principalmente, na parte destinada aos gêneros, trazendo também orientações teórico/práticas fundamentais à concretização da proposta de ensino apresentada na obra.

Em síntese, o que se pode observar pela análise apresentada no GUIA do PNLD 2005 é que a coleção é considerada satisfatória por desenvolver um trabalho contextualizado nos aspectos referentes à leitura, a produção escrita e aos conhecimentos linguísticos. Destaca-se, ainda, que as atividades de leitura favorecem a produção de inferências e a aplicação de estratégias de leitura e que o enfoque em gêneros variados permite o estudo da língua associado ao seu uso.

Na coleção, as unidades estruturam-se em três capítulos e uma seção intitulada *Intervalo*, que encerra a unidade. Os capítulos são subdivididos em seções e subseções. Esses capítulos seguem a mesma linha metodológica: texto principal, estudo do texto, produção textual, estudos linguísticos e aspectos notacionais da língua. Na seção *Intervalo*, é proposta uma revisão do tema focalizado na unidade por meio de projetos, que são desenvolvidos em grupos.

Na abertura de cada unidade, na seção *De olho na imagem*, são oferecidos textos, imagens e atividades. Esses têm a finalidade de chamar a atenção para a temática a ser desenvolvida durante toda a unidade, ampliando assim, os conhecimentos de mundo do leitor. E também, realizar o trabalho de ativação dos conhecimentos prévios, o que facilita o processo inferencial do aluno/leitor.

Figura 2 – Apresentação da seção “De olho na imagem”

The image shows a page from a textbook with the heading "De olho na imagem". On the left, there is a photograph of two children on a wooden raft on a body of water. One child is standing and holding a large net, while the other is sitting. On the right, there is a list of questions in Portuguese. Below the questions, there is a small illustration of a boat with a yellow sail on a green background.

**De olho na imagem**  
Observe esta fotografia.

- A foto registra um momento em que algumas crianças realizam um tipo de atividade.
  - Quantas crianças participam da atividade?
  - Em que tipo de lugar elas estão?
  - O que elas estão fazendo?
  - Que tipo de vínculo ou relacionamento você acha que há entre elas?
- Observe os elementos que compõem a jangada.
  - Que tipos de material foram utilizados na construção dela?
  - Como são as madeiras que compõem a base da jangada?
  - Com que se prende o pano de que foi feita a vela?
  - Levante hipóteses. Por quem e com que finalidade foi feita a jangada?
- Um dos meninos está em pé, enquanto os outros permanecem sentados. Observe o que está fazendo, note suas roupas e levante hipóteses.
  - O que está fazendo o menino em pé?
  - Por que eles não estão com roupa de banho?
  - O que faz supor que eles estejam prontos para navegar?
  - Para onde os meninos sentados estão olhando? O que isso significa?
  - Nesse momento, está ventando? Justifique sua resposta.
  - Qual parece ser o desejo de todas as crianças nesse momento?
- O espaço que cabe a cada criança na jangada é pequeno. Além disso, quase não há lugar para segurar. Imagine que elas venham a enfrentar ondas altas e vento forte.
  - A jangada oferece segurança para isso? Nesse caso, o que pode ocorrer com as crianças?
  - Eles parecem estar preocupados com isso?
  - Na sua opinião, as crianças vão conseguir navegar de fato e chegar a águas mais profundas?
- Quase sempre, a aventura é acompanhada de ansiedade e medo. Na sua opinião, há ansiedade e medo nessa aventura? Por quê?
- Você também já participou, quando era pequeno, de uma aventura que envolvia algum tipo de risco? Se sim, conte para a classe.

Português Linguagens, 2006.

Após a apresentação do tema central da unidade, iniciando o capítulo e introduzindo o texto principal, há sempre um pequeno parágrafo contextualizando e chamando a atenção do leitor para a temática a ser abordada no texto, que tem a ver com o tema central da unidade. A figura 3 demonstra como o LD trabalha os aspectos, que favorecem a construção do sentido. Primeiramente, temos o título do capítulo *O avesso do avesso*. A seguir, o autor apresenta um pequeno texto com vários questionamentos, que conduzem o aluno a refletir sobre a temática do texto a ser lido. E quando a leitura apresentada é trecho de livro, há uma contextualização sobre a história para que o aluno/leitor possa compreender a narrativa. Neste exemplo o texto



principal é um trecho do livro *Viagem ao centro da Terra*. Antes de iniciá-lo o autor explica aspectos importantes dos fatos narrados, para só então apresentar o texto, que será trabalhado nas atividades de compreensão.

Figura 3 – Apresentação do texto principal do capítulo

**CAPÍTULO 1**

## O avesso do avesso do avesso\*

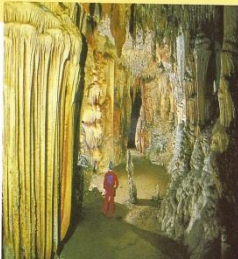
*O que existe atrás daquela montanha? O que há no fundo do mar? E além das estrelas? Se fizermos um buraco profundo na Terra, sairemos no Japão? O desconhecido sempre inquietou o homem, que, em busca de respostas, imaginou coisas que mais tarde se tornaram reais. O escritor francês Júlio Verne foi um desses homens. Sua notável imaginação criadora permitiu-lhe antever muitas invenções científicas, como o submarino, a televisão e as viagens espaciais.*

Você já ouviu falar do livro *Viagem ao centro da Terra*, de Júlio Verne? Esse conhecido livro narra as aventuras do professor Lidenbrock e de seu sobrinho Axel, que fazem uma fantástica viagem ao centro de nosso planeta.

A história começa pelo relato do que acontece antes da incrível viagem. O professor Lidenbrock tem duas grandes paixões, a mineralogia e os livros, principalmente os antigos, e mora com seu sobrinho Axel numa pequena casa, num velho bairro em Hamburgo, na Escócia. Um dia, ele compra um livro antigo, que fala de príncipes noruegueses, e, ao folheá-lo, faz desprender dele um pergaminho escrito em rúnico, antigo alfabeto germânico. De autoria do sábio islandês Arne Saknussemm, aquela escrita constitui um criptograma, o que desperta a curiosidade do professor. Depois de muito estudo, é Axel quem acaba decifrando o criptograma. O professor tem então uma ideia mirabolante e quer a participação do sobrinho. Axel hesita, mas acaba aceitando o convite do tio para o fascinante desafio: tentar chegar ao centro da Terra seguindo o relato de um cientista do século XII.

**A conquista do 8º continente**

O sonho de bater os 2 mil metros de profundidade na Terra era acalentado por "cavernistas" desde a metade do século XX. No dia 19/10/2005, entretanto, depois de explorar por quatro semanas o interior da caverna Krubera, na Geórgia, uma equipe liderada pelo ucraniano Yuri Kosjen atingiu a marca de 2 080 metros. A conquista dessa meta vem sendo chamada de "a conquista do 8º continente" e é equiparada à conquista dos polos Norte e Sul.



\* Título tomado de empréstimo de um dos versos da canção "Sampi", de Caetano Veloso.

Dirigem-se, então, ao vulcão adormecido Sneffels, na Islândia, no polo Norte, onde se iniciará a expedição. Ali, contratam João, um guia local, e partem para o desconhecido. Depois de muitas aventuras, eles se defrontam com um grande mar dentro da Terra e decidem conhecer a outra margem, usando uma jangada que eles mesmos constroem. Eis uma parte dessa aventura:

**Viagem ao centro da Terra**  
**Os peixes antediluvianos**

[...]

Por volta do meio-dia toda a terra saíra de vista e agora imensas algas boiavam à superfície. Embora fossem gigantescas, não chegavam a enterrar consideravelmente nossa marcha. Após o jantar dei-me ao pé do mastro e não tardei a adormecer.

Desde a partida do porto de Grauben, meu tio me encarregara do Diário de Bordô, no qual eu devia anotar as mínimas observações, registrar os fenômenos interessantes, os incidentes da nossa estranha navegação. Eis, a seguir, os registros que considero mais importantes:

SEXTA-FEIRA, 14 DE AGOSTO — Brisa de noroeste. A jangada avança rapidamente e em linha reta. Nada de horizonte. A intensidade da luz é invariável.

Ao meio-dia, João lança o anzol às águas, usando como isca um pedaço de carne. Durante duas horas nada apanha. Depois, a linha se agita. Puxa a corda.

— Um peixe! — exclama tio Lidenbrock.

— Um esturjão! — digo eu.

Meu tio discorda. O peixe tem a cabeça arredondada e a parte anterior do corpo recoberta de placas ósseas. A boca não tem dentes.

— Este peixe pertence a uma família extinta há séculos — diz meu tio. — Dele só se encontram restos fósseis em terrenos devonianos.

— Então apanhamos um exemplar antediluviano?

— Sem dúvida. Veja, ele é cego.

— Como?

— Sim, não tem o órgão da visão.

A princípio pensei que se tratasse de um caso particular. Mas nas horas seguintes João pescou vários peixes — alguns eram de famílias diferentes — e nenhum deles possuía olhos.

[...]

**Um combate de monstros**


SÁBADO, 15 DE AGOSTO — O mar continua monótono. Não há qualquer indicio de terra. [...] Notei que o professor parece preocupado e faço-lhe perguntas.

— Não estou preocupado, mas impaciente.

— Mas andamos tão depressa...

— É que não estamos descendo. Tudo isto é tempo perdido. Nem ao menos sei se estamos seguindo o caminho de Saknussemm... Tenho um objetivo e o que me importa é atingi-lo o mais breve possível. [...]

DOMINGO, 16 DE AGOSTO — O mar parece infinito. Talvez seja tão grande quanto o Mediterrâneo. Talvez tenha a largura do Atlântico. Meu tio sonda a profundidade, com uma picareta amarrada à ponta de uma corda de 200 braças. Não encontra o fundo. Quando a picareta é recolhida, João aponta para as fortes marcas em sua superfície.



Português Linguagens, 2006.

Assim, de acordo com a proposta LD, o aluno somente inicia o trabalho com as questões de interpretação após uma fase inicial de ativação de seus conhecimentos prévios, que são evocados na seção *Estudo do texto*. Essa seção está organizada em três momentos: *Compreensão e interpretação* – contém a atividade principal de leitura; *A linguagem do texto* – tem por objetivo focalizar o estudo dos vários sentidos que uma palavra pode assumir, levando-se em consideração o contexto empregado, bem como as especificidades do uso da língua; *A leitura expressiva do texto* – é o tópico que finaliza o trabalho de leitura do texto de abertura do capítulo. Esta se subdivide em: *Cruzando linguagens* - é um tópico que não



aparece em todo o capítulo. Propõe-se realizar um estudo comparativo entre o texto de abertura do capítulo e outro texto, que apresenta um tipo de linguagem diferente do primeiro; *Trocando ideias* – tem por objetivo desenvolver a capacidade de expressão e argumentação do aluno; *Ler é* – tópico que finaliza os trabalhos com a leitura. Objetiva desenvolver o gosto pela leitura e estimular a reflexão.

A seção *Produção de texto* visa trabalhar com diferentes gêneros do discurso, gêneros que segundo os autores, possuem ampla circulação social. Está dividida em duas partes: a primeira desenvolve o conteúdo do ponto de vista teórico. Ao passo que a segunda, intitulada *Agora é a sua vez*, apresenta propostas de produção textual que permitem a aplicação dos aspectos teóricos desenvolvidos na primeira parte.

*Para escrever com adequação/coerência/coesão/expressividade*, é uma seção que aborda aspectos essenciais à textualidade e ao discurso. Já a seção *A língua em foco* está dividida em quatro subseções - *Construindo o conceito*, *Conceituando*, *A categoria gramatical estudada na construção do texto* e *Semântica e discurso* – todas voltadas para o ensino de gramática associado à leitura e a construção do sentido textual.

Como penúltima seção, enfocando os problemas notacionais da língua, tem-se o *De olho na escrita*, seguido da seção *Divirta-se* – que aborda atividades lúdicas, estimulando o raciocínio do aluno - fechando o capítulo. Ao longo de todas as unidades, existem *boxes*, que, apesar de não constituírem uma seção, trazem informações complementares aos assuntos discutidos nas seções e subseções.

Em todos os volumes da coleção, há o correspondente para o professor, contendo sugestões e observações sobre a melhor forma de realizar as tarefas, ou mesmo leitura dos textos. Cada proposta de exercício vem acompanhada por uma sugestão de resposta. Apresenta ainda, no final, o suplemento “Manual do Professor (MP)”. Esse suplemento tem a finalidade de orientar o professor quanto à estrutura e metodologia da obra, descrevendo e esclarecendo o propósito pedagógico de cada uma das seções do livro do aluno. Há, ainda, propostas didáticas de leitura extraclasse, produção de texto, com orientações teóricas e práticas, enfoque sobre a importância de o ensino gramatical ser voltado para a situação comunicativa e aspectos importantes sobre os conceitos de avaliação com instrumento, avaliação diagnóstica e a avaliação da produção de texto.

O Manual do Professor (p.16) declara que o ensino dos aspectos gramaticais, da leitura e da produção textual deve ocorrer sob a mesma perspectiva de língua - instrumento de comunicação, de ação e interação social. Isto é, sob uma perspectiva textual e enunciativa. Seguindo a perspectiva dos PCNLP, compreendem o ensino da leitura com atividade que envolve as habilidades de seleção, antecipação, inferências, entre outras. Os autores consideram que a coleção toma o texto como um evento comunicativo, que está inserido em um dado contexto (MP, p. 17).

A coleção deixa clara sua adesão aos princípios das teorias de gêneros do discurso, mais precisamente os da teoria bakhtiniana. Defendem o ensino de língua centrado na teoria dos gêneros, uma vez que “além de ampliar sobremaneira a competência linguística e discursiva dos alunos, aponta-lhes inúmeras formas de participação social que eles, como cidadãos, podem ter fazendo uso da linguagem” (*Português Linguagens*, 2006 – MP, p. 10).

#### **2.4 Estruturação do instrumento prova**

As provas analisadas foram aplicadas em uma escola da rede particular de ensino, localizada na região metropolitana de Belo Horizonte. Por ser uma escola pequena, contendo somente uma turma de cada série, uma professora é responsável pelo segmento do 6º ao 8º ano e a outra pelo 9º ao 3º ano do Ensino Médio.

Pela leitura de documentos oficiais da escola, como o seu regimento escolar e do manual de condutas do professor, foi possível verificar alguns pontos importantes quanto à visão da instituição em relação ao processo avaliativo e às perspectivas de ensino priorizadas por ela. A concepção de língua adotada será evidenciada mediante as análises das provas.

Segundo o regimento escolar e o manual de condutas do professor, a avaliação é um processo contínuo, sendo a prova um dos instrumentos de avaliação do processo de aprendizagem do aluno. Sob essa ótica, cabe ao professor primeiramente, realizar uma avaliação diagnóstica a fim de conhecer o contexto real de sua turma. E, diante dos resultados, traçar metas e objetivos para o ano que se inicia. A escola destaca ainda, que seu corpo docente deve priorizar o desenvolvimento de competências e habilidades.

O ano letivo é dividido em três etapas de avaliações, as duas primeiras valem 30 pontos cada e a terceira, 40 pontos, totalizando assim, 100 pontos. O aluno só será aprovado se obtiver o mínimo de 60% do total distribuído, isto é, 60 pontos. É institucionalizado que em cada etapa,

o aluno deve fazer duas provas parciais e cinco atividades avaliativas diferentes. O manual de condutas do professor ressalta ainda, que as atividades avaliativas devem ser diferentes do instrumento prova, para que o aluno tenha a oportunidade de ser avaliado em outras capacidades. Porém, o que se percebe na prática, com relação às atividades avaliativas, embora essas não sejam o foco da pesquisa, é uma tendência de as professoras privilegiarem, nessas atividades, provas escritas de conteúdo gramatical. Provas essas, que priorizam unicamente os aspectos linguísticos, com frases soltas e descontextualizadas. Isto é, as atividades avaliativas, que deveriam abordar capacidades diferentes das privilegiadas em prova, enfatizam nomenclaturas gramaticais isoladas, priorizando conteúdos e nomenclaturas em detrimento das competências e capacidades de uso efetivo da língua que se revelariam em propostas de compreensão e de produção de textos (orais e escritos). Tal postura em relação às avaliações evidencia que a concepção de ensino de língua que ancora a produção dos instrumentos de avaliação é diferente da concepção declarada pelo livro didático. Enquanto as provas desenvolvem o estudo linguístico desconsiderando as situações concretas dos usos da língua, do discurso e do domínio do texto, o LD, de acordo com o Manual do professor, defende que:

... o trabalho linguístico não pode se limitar à frase. (...) Deve também ser considerado *o domínio do texto* e, mais que isso o do *discurso*, ou seja, o texto inserido numa situação concreta e única, já que *o que se fala* e *a forma como se fala* estão relacionados diretamente com certos aspectos situacionais como *para quem se fala e com que finalidade se fala*. (*Português Linguagens*, 2006 – Manual do professor, p. 5)

A divisão dos pontos de cada etapa é exemplificada no quadro 4:

Quadro 4  
Distribuição de pontos por etapa

<b>1ª etapa</b> 1º de fevereiro a 7 de maio	<b>2ª etapa</b> 10 de maio a 28 de agosto	<b>3ª etapa</b> 30 de agosto a 30 de novembro
1ª prova parcial - 10 pontos 2ª prova parcial - 10 pontos 5 atividades avaliativas <sup>11</sup> 3 leituras paradidáticas	1ª prova parcial - 10 pontos 2ª prova parcial - 10 pontos 5 atividades avaliativas 3 leituras paradidáticas	1ª prova parcial - 15 pontos 2ª prova parcial - 15 pontos 5 atividades avaliativas 3 leituras paradidáticas

Sobre as leituras paradidáticas, é institucionalizado que os alunos devem ler três livros por etapa. Em cada etapa o professor deve desenvolver projetos com esses livros. Fizemos um

<sup>11</sup> As atividades avaliativas, segundo o manual de conduta do professor, devem contemplar recursos e estratégias diferentes das utilizadas em provas. As atividades podem ser seminários, resumos, trabalhos em grupo, peça teatral, entre outros. O importante é a adoção de cinco atividades diferentes no valor de 2 pontos cada, perfazendo um total de 10 pontos.

levantamento dessas leituras, desenvolvidas ao longo do ano, e constatamos que todo o trabalho com os livros extraclasse era desenvolvido através de provas. Outro aspecto importante é o fato de as leituras não terem nada a ver com a temática desenvolvida pelo LD.

No período de coleta para esta pesquisa, fevereiro a novembro de 2010, isto é 1ª, 2ª e 3ª etapas, no que se refere às atividades avaliativas, foram aplicadas em cada etapa: três provas de conteúdo gramatical, uma prova referente à verificação de leitura extraclasse, isto é leitura paradidática. Dois pontos foram atribuídos aos “Para Casa” e aos exercícios realizados em sala.

Analisamos, neste trabalho, somente os enunciados de compreensão presentes nas provas parciais. Tal escolha justifica-se pelo fato de que nos demais enunciados não havia objetivo de avaliar a compreensão textual. As provas parciais são realizadas em todas as etapas. Em média, a 1ª parcial é aplicada em torno de 30 dias após o início da etapa e a 2ª parcial ocorre 18 dias após a realização da 1ª parcial. As provas são constituídas por 10 questões no valor de um ponto cada, totalizando 10 pontos, sendo seis discursivas e quatro objetivas. Na última etapa o número de questões continua o mesmo, porém, cada questão passa a valer 1,5, perfazendo o total de 15 pontos. Essas provas parciais<sup>12</sup> possuem, em média, de dois a três textos, aproximadamente seis questões de compreensão textual, duas a três questões referentes à leitura paradidática e duas a três questões de conteúdo gramatical.

A **primeira prova** parcial do 7º ano, correspondente à primeira etapa, está dividida em tópicos: *Texto I* – apresenta uma música do Chico Buarque, que retrata o cotidiano de um pivete do Rio de Janeiro. Fato que só é possível inferir se o leitor tiver algum conhecimento prévio sobre a cidade. É repleto de gírias, o que confere maior veracidade e dinamismo ao texto. O leitor poderá ter dificuldade em construir o sentido textual, se não conhecer alguns dos significados e não for capaz de construir esses significados pelo contexto. O texto é explorado com seis questões: uma questão de identificação do sentido das gírias empregadas, uma questão que pede apenas para identificar em que esporte Edson Arantes do Nascimento, Mané Garrincha e Emerson Fittipaldi consagraram-se, uma questão de associação entre os desportistas e o pivete, duas questões que exploram as ações e o comportamento do pivete e outra para identificar aspectos composicionais do texto. No tópico: *Questões relacionadas ao livro* – a leitura paradidática, *Irmão negro* é trabalhada com três perguntas: duas referentes ao enredo e uma para relacionar a personagem do Texto I e da leitura paradidática. A última

---

<sup>12</sup> As provas encontram-se no Anexo 1

questão da prova não tem nenhuma ligação temática com o Texto I, vem acompanhada de uma tira descontextualizada, que serviu de pretexto para o trabalho de identificação dos aspectos gramaticais referentes à pessoa, tempo e o modo verbal.

A **segunda prova** parcial corresponde à primeira etapa, está dividida em tópicos: *Texto I* – traz o relato de um homem que sobreviveu a um naufrágio e se tornou herói por isso. Como na prova anterior, não traz nenhuma informação, que contextualize o texto que será lido. Na primeira questão, é pedido para que o aluno comente sobre o estado físico e mental do protagonista. É uma pergunta que não favorece a interpretação, o aluno não precisa das informações presentes no texto para respondê-la. Há ainda, duas questões sobre o posicionamento do protagonista em relação ao heroísmo; *Texto II* - traz uma campanha para incentivar a preservação do meio ambiente, cuja temática não estabelece relação com o texto anterior e também, não é oferecido dados para a contextualização. É explorado com duas questões de interpretação; *Texto III* - formado por apenas uma frase. Não apresenta relação temática com os demais textos, nem oferece informações necessárias à contextualização, apresenta duas questões referentes a aspectos linguísticos. No tópico: *Questões relacionadas ao livro* – a leitura paradidática é trabalhada com três perguntas relacionadas ao enredo. A leitura paradidática *Cuidado, não olhe para traz!* não apresenta semelhança temática com os demais textos.

A **terceira prova** corresponde à 1ª parcial, que pertence à segunda etapa, está dividida em tópicos: *Texto I* – conta a história dos habitantes de um lugarejo, que reclamavam por qualquer motivo. O texto é explorado com cinco questões de interpretação e uma de reconhecimento do tempo e modo verbal empregados em alguns trechos da narrativa; *Texto II* apresenta uma tira, que retrata a conversa entre dois amigos sobre as atitudes dos professores e dos alunos. É explorado com uma questão de interpretação, três de classificação e sentido dos elementos sintáticos. Tanto o texto I, quanto o II não apresentam textos introdutórios, que motivem o aluno/ leitor a realizar inferências.

A **quarta prova** corresponde à 2ª parcial, que pertence à segunda etapa, está dividida em tópicos: *Texto I* – traz um poema de Manuel Bandeira. Nesse texto, o eu-lírico demonstra toda a sua indignação pela falta de compromisso dos políticos com as demandas da população, através de uma carta-poema. O texto é explorado com cinco questões: três de interpretação, uma de transcrição e uma questão de metalinguagem. O tópico, *Questões relacionadas ao livro*, é trabalhado com três perguntas sobre o enredo da leitura paradidática *Quarto de*

*despejo*. O *Texto II* apresenta uma tirinha de Calvin com seu amigo Haroldo. Não ocorre semelhança temática com o Texto I e nem com a leitura paradidática, é focado com apenas uma questão de interpretação. Já o *Texto III*, foi utilizado de pretexto para abordar os aspectos sintáticos da língua, com duas questões.

A **quinta prova** parcial do 7º ano, correspondente a 1ª parcial da terceira etapa, está dividida em tópicos: *Texto I* – apresenta o trecho da leitura paradidática, no entanto não é sinalizado para o aluno/leitor essa informação. Ele só chegará a essa conclusão se ler a referência bibliográfica. O texto é explorado com seis questões: quatro questões de interpretação e duas questões que abordam conhecimentos linguísticos. No tópico: *Questões relacionadas ao livro* – a leitura paradidática, *Meninos sem pátria* é trabalhada com três perguntas referentes ao enredo. O *Texto II* apresenta uma charge sobre a falta de emprego no Brasil e suas consequências para a população carente. Essa charge é trabalhada com uma questão de interpretação.

A **sexta prova** parcial corresponde à terceira etapa, está dividida em tópicos: *Texto I* – apresenta uma crônica, sobre acontecimentos do cotidiano, que passam despercebidos. O texto é trabalhado com seis questões, sendo cinco de interpretação e uma de conhecimento linguístico. No tópico: *Questões relacionadas ao livro* – a leitura paradidática é trabalhada com quatro perguntas relacionadas ao enredo. A leitura paradidática *Estrelas tortas* não apresenta semelhança temática com o texto I O *Texto II* – traz uma tira de Calvin com o pretexto de trabalhar elementos linguísticos.

No próximo capítulo, apresentamos e discutimos as análises realizadas com o livro didático e as provas.

### CAPÍTULO 3 – OS ENUNCIADOS NAS PROVAS E NO LIVRO DIDÁTICO DO 7º ANO

Este capítulo tem por objetivo apresentar e discutir os resultados das análises empreendidas neste trabalho. Na primeira seção, figuram os dados obtidos na observação do LD de Língua Portuguesa do 7º ano do Ensino Fundamental, os gêneros que esse instrumento utiliza, as capacidades que as questões exploram e uma análise dos enunciados propostos nas questões. A segunda seção apresenta, na mesma ordem que a primeira, os gêneros, capacidades e enunciados das 6 provas parciais de uma mesma turma. A última seção do capítulo coloca em confronto dados do LD e das provas de modo a permitir uma comparação entre eles.

#### 3.1 O livro didático do 7º ano: gêneros, capacidades, enunciados das questões

Na análise do LD, percebemos que uma preocupação constante desse instrumento, é o enfoque de temas diversos. O tema abordado ocorre sob diferentes enfoques nos três capítulos da unidade e numa mesma unidade há mais de um gênero tomado como objeto de ensino. Fizemos primeiramente um levantamento da ocorrência dos gêneros.

##### 3.1.1 Os gêneros no LD

Quadro 5  
Gêneros dos textos no LD

Unidade/Capítulo	Tema abordado	Gêneros Abordados
Unidade I Capítulo 1	<u>Texto 1</u> : A fuga de Ícaro de Dédalo do labirinto de Greta	Mito
Unidade I Capítulo 2	<u>Texto 1</u> : A batalha de um dos cavaleiros da Tavóla Redonda.	Mito
	<u>Texto 2</u> : Fragmentos do livro “Dom Quixote”, que narra o ataque de Dom Quixote aos moinhos de vento.	
Unidade I Capítulo 3	<u>Texto 1</u> : A figura do pai herói reconstruída na imaginação do filho.	Crônica
Unidade II Capítulo 1	<u>Texto 1</u> : O eu-lírico apresenta para Leonardo a ternura do reino da infância.	Poema
Unidade II Capítulo 2	<u>Texto 1</u> : Diálogo entre o pai e a professora sobre o gosto repentino do filho para com a leitura.	Conto
	<u>Texto 2</u> : A associação da figura do livro a de um amigo.	

Unidade II Capítulo 3	<u>Texto 1</u> : A transformação de um objeto que se incorpora à natureza.	Conto
	<u>Texto 2</u> : A arte de aprender a ver a vida com subjetividade.	Crônica
	<u>Texto 3</u> : Apresenta uma brincadeira entre o sentido real e o literal da palavra guardar.	Poema
Unidade III Capítulo 1	<u>Texto 1</u> : A dificuldade do ser humano em aceitar o diferente.	Conto
Unidade III Capítulo 2	<u>Texto 1</u> : A inveja do sucesso do outro.	
Unidade III Capítulo 3	<u>Texto 1</u> : Depoimento de vítimas que sofreram com o <i>bullying</i> .	Depoimento
	<u>Texto 2</u> : Aspectos importantes sobre o <i>bullying</i> .	Reportagem
	<u>Texto 3</u> : Conselhos para livrar-se do <i>bullying</i> .	Reportagem
Unidade IV Capítulo 1	<u>Texto 1</u> : Fragmentos do livro "Viagem ao centro da terra". Narra as aventuras de dois cientistas que viajam até o centro da terra.	Diário
Unidade IV Capítulo 2	<u>Texto 1</u> : Fragmentos do livro "A ilha do tesouro", que narra as aventuras de um garoto que enfrenta vários perigos em busca de um tesouro perdido.	Conto
Unidade IV Capítulo 3	<u>Texto 1</u> : Fragmentos do livro "Frankenstein", que narra a angústia da criatura que é rejeitada por seu criador.	Conto

O mito, a crônica, o poema, o conto, o depoimento, a reportagem e o diário são os gêneros abordados na atividade principal de leitura. Podemos constatar que esse material abrange diversas esferas de circulação da atividade humana. Assim, há a ocorrência predominante de textos da esfera literária, cotidiana e jornalística. Ocorre também, o enfoque de autores representativos no cenário nacional como Luís Fernando Veríssimo, Júlio Verne, Carlos



Drummond de Andrade, Manuel de Barros; e a referência a obras importantes da literatura como "O santinho", "Viagem ao centro da Terra", "Dom Quixote de la Mancha", entre outros.

De acordo com os estudos de Kleiman (2008b) e de Solé (1998), apresentados no capítulo 1, a compreensão de um texto está associada à ativação dos conhecimentos prévios do leitor, bem como ao estabelecimento de objetivos para a leitura. Logo, as informações oferecidas pelo LD antes de o aluno iniciar a leitura do texto, propriamente dita, podem contribuir para como esse texto será compreendido. Como no LD os textos são tirados de seu suporte original, é importante que eles se apresentem contextualizados, com referências bibliográficas bem marcadas, com uma formatação que resgate a do suporte em que circulou socialmente. Considerando isso, buscamos observar como os textos são apresentados aos alunos no LD procurando observar se há esse tipo de contribuição que pode ajudar na construção de sentidos.

Percebemos que todos os 12 textos destinados à atividade principal de leitura apresentam parágrafos que lhes antecedem. Esse parágrafo introdutório é um pequeno texto que possibilita ao aluno levantar hipóteses sobre os aspectos que serão abordados no texto tomado como objeto das atividades de compreensão. Por meio dele, também, é possível ao aluno/leitor conhecer a temática e o gênero que serão abordados no capítulo. Esse recurso pode ser auxiliar para o aluno na ativação de seus conhecimentos prévios e no estabelecimento de objetivos para leitura a ser realizada, pois quando lemos mobilizamos vários conhecimentos para relacioná-los às informações que o texto traz. A forma como o texto é apresentado para o leitor, a familiaridade desse leitor com o tema e com o gênero também são fundamentais no processo de compreensão.

Na página reproduzida a seguir, é possível identificar pontos importantes para a construção do sentido textual que são fornecidos ao aluno pela LD. O primeiro é o parágrafo introdutório, chamando a atenção do leitor para alguns aspectos que compõem a narrativa. O segundo é a presença de esclarecimentos ao leitor sobre as informações que serão apresentadas. Na página analisada, há a indicação de que o trecho a ser lido é um fragmento de um livro de ficção, do autor Júlio Verne.

Figura 4 – Apresentação dos elementos ativadores do conhecimento prévio

# CAPÍTULO 1

## O avesso do avesso do avesso\*

*O que existe atrás daquela montanha? O que há no fundo do mar?  
E além das estrelas? Se fizermos um buraco profundo na Terra, sairemos no Japão?  
O desconhecido sempre inquietou o homem, que, em busca de respostas, imaginou  
coisas que mais tarde se tornaram reais. O escritor francês Júlio Verne foi um  
desses homens. Sua notável imaginação criadora permitiu-lhe antever muitas  
invenções científicas, como o submarino, a televisão e as viagens espaciais.*

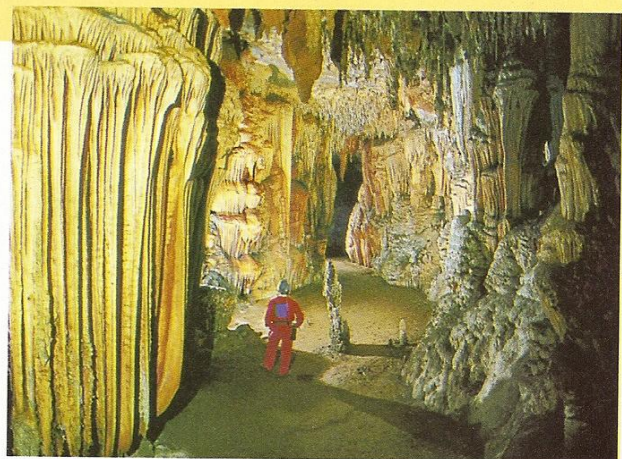
Você já ouviu falar do livro *Viagem ao centro da Terra*, de Júlio Verne? Esse conhecido livro narra as aventuras do professor Lidenbrock e de seu sobrinho Áxel, que fazem uma fantástica viagem ao centro de nosso planeta.

A história começa pelo relato do que acontece antes da incrível viagem. O professor Lidenbrock tem duas grandes paixões, a mineralogia e os livros, principalmente os antigos, e mora com seu sobrinho Áxel numa pequena casa, num velho bairro em Hamburgo, na Escócia. Um dia, ele compra um livro antigo, que fala de príncipes noruegueses, e, ao folheá-lo, faz desprender dele um pergaminho escrito em rúnico, antigo alfabeto germânico. De autoria do sábio islandês Arne Saknussemm, aquela escrita constitui um criptograma, o que desperta a curiosidade do professor. Depois de muito estudo, é Áxel quem acaba decifrando o criptograma. O professor tem então uma ideia mirabolante e quer a participação do sobrinho. Áxel hesita, mas acaba aceitando o convite do tio para o fascinante desafio: tentar chegar ao centro da Terra seguindo o relato de um cientista do século XII.

### A conquista do 8º continente

O sonho de bater os 2 mil metros de profundidade na Terra era acalentado por “cavernistas” desde a metade do século XX.

No dia 19/10/2005, entretanto, depois de explorar por quatro semanas o interior da caverna Krubera, na Geórgia, uma equipe liderada pelo ucraniano Yuri Kasjan atingiu a marca de 2 080 metros. A conquista dessa meta vem sendo chamada de “a conquista do 8º continente” e é equiparada à conquista dos polos Norte e Sul.



Adriano Garbarini

\* Título tomado de empréstimo de um dos versos da canção “Sampa”, de Caetano Veloso.

O terceiro elemento é a presença de um pequeno trecho contextualizando a história e seus personagens, para que o leitor possa compreender a narrativa a partir do ponto que será apresentada. Esse aspecto adquire também a função de despertar no aluno o interesse por ler a obra por completo.

Há ainda a presença de um quarto elemento, que fornece ao leitor informações adicionais, contextualizando através de dados e acontecimentos reais aspectos que serão apontados na narrativa. Isso pode facilitar a associação de ideias e a construção do sentido.

No entanto, essa não é uma constante em todos os textos presentes no LD. Após termos analisado os 12 parágrafos introdutórios, podemos afirmar que desses, 5 não direcionam o leitor ao gênero que será abordado no texto. Logo, dos 12 parágrafos introdutórios, 7 conduzem a vinculação do gênero aos objetivos de leitura e, em 5, isso não ocorre. Essa constatação revela que ainda, em alguns casos, o LD direciona a leitura do texto sem levar em conta o gênero. Os trechos a seguir dão evidências disso.

*Às vezes, podemos estranhar e até não compreender as pessoas que vivem à nossa volta. Mas será que temos o direito de não aceitá-las? Temos o direito de ser cruéis com o outro somente porque ele é diferente de nós?*

*Português Linguagens, 2006, p.128*

*A menina magricela chamam de “Olívia Palito”; ao gordinho chamam de “baleia” ou “orca”; ao outro, que começou a usar óculos, chamam de “quatro olhos” ou “nerd”. Será que não há lugar para o respeito pelas características e pelos sentimentos de cada um?*

*Português Linguagens, 2006, p.186*

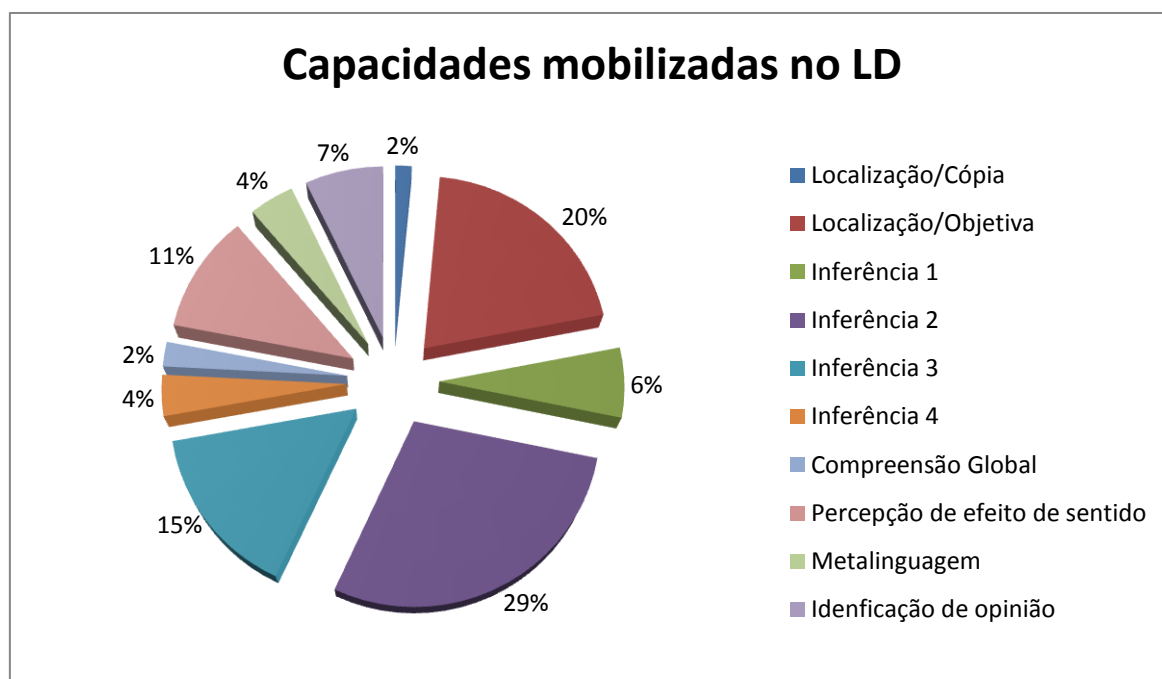
Podemos observar que nos dois fragmentos há elementos que direcionam para a temática que será abordada no texto. O que pode favorecer a ativação dos conhecimentos prévios do leitor. O primeiro tem como tema a aceitação do diferente, ao passo que o segundo apresenta como tema o *bullying*. Contudo, nenhum deles traz informação sobre qual gênero será empregado no texto, o que pode conduzir o aluno a realizar a leitura dos dois textos da mesma forma, já que não foram estabelecidos objetivos de leitura.

### 3.1.2 As capacidades de leitura exploradas no LD

A construção de um leitor proficiente depende de sistematicamente, os alunos serem instigados a pensar e a estabelecer associações. Capacidades que envolvem o reconhecimento de informações explícitas no texto, apenas, não promovem o desenvolvimento de um leitor proficiente. O leitor só terá possibilidade de avaliar o que compreendeu se for conduzido a pensar nos aspectos oferecidos pelo texto sob vários ângulos. As capacidades que promovem a localização de informações são importantes na leitura, mas não conduzem à reflexão sobre o texto.

Assim, como a capacidade de leitura é determinante para a formação do leitor proficiente, realizamos um levantamento das atividades de compreensão, que promovem o estudo do texto principal de cada capítulo, o que totalizou 269 questões. Esse levantamento teve por objetivo verificar com quais capacidades essas atividades trabalharam, conforme as categorias que estabelecemos no capítulo 2. Os dados foram representados no gráfico 1, as tabelas com as análises completas encontram-se no Anexo 2.

Gráfico 1 – Capacidades mobilizadas no LD



No gráfico 1 podemos observar que as capacidades privilegiadas pelo LD são as de inferência 2 e as de localização de informação/ objetiva. 29% das perguntas do LD exploram a comparação entre partes do texto, e, em 20% das perguntas, os alunos terão de identificar,

citar, localizar informações. As capacidades menos exploradas pelas atividades foram a de compreensão global (quando o aluno tem de compreender o texto comum um todo) e a de cópia. Apenas 2% das perguntas do LD exploraram essas capacidades.

O baixo índice das questões de cópia pode ser considerado um aspecto positivo, principalmente por se tratar de um 7º ano. Entretanto, a baixa ocorrência de perguntas que levam o aluno a desenvolver a capacidade de compreensão global evidencia que o LD, na atividade principal de compreensão, não está privilegiando questões fundamentais para orientar o aluno na compreensão do todo.

### 3.1.3 A construção dos enunciados no LD

Já dissemos neste trabalho, que a forma como um texto é apresentado ao aluno pode interferir no processo de compreensão textual. Sendo assim, por acreditarmos que os enunciados das questões são também textos que precisam ser lidos e compreendidos pelo aluno para responder o que lhe está sendo proposto, decidimos analisar como eles são apresentados ao aluno/ leitor. Em nossa análise buscamos identificar, no enunciado da questão, se há algum elemento que pode dificultar o entendimento da tarefa solicitada.

Para nossa análise, selecionamos os enunciados de questões contempladas nas subseções *Compreensão e interpretação* e *A linguagem do texto*, presentes no LD, na seção *Estudo do texto*. Em seguida avaliamos cada um verificando sua construção linguística, seu vocabulário, a clareza quanto ao objetivo da questão. Para exemplificar os tipos questões que são mais recorrentes, reproduzimos, abaixo, algumas delas.

*2. Para fugir com o filho do labirinto, Dédalo fabrica um par de asas para ele e para Ícaro.*

*a) Porque ele busca uma saída pelo céu?*

*b) Com que finalidade ele usa penas de aves nas asas que faz?*

*Português Linguagens, 2006, p.17*

O texto que serviu de base para essa questão pertence à esfera literária, tratando-se do gênero mito. Antes da formulação de duas perguntas há uma contextualização que situa o aluno em que parte do texto ele vai buscar sua resposta. Observamos a presença das palavras - *labirinto, Dédalo, Ícaro*. Esses são elementos chaves para que o aluno estabeleça relações e realize inferências.

As duas perguntas são de natureza inferencial tipo 2. A pergunta *a)* objetiva que o aluno infira a razão pela qual a personagem busca uma saída pelo céu. Já a pergunta *b)* objetiva que o aluno explique a finalidade do uso das penas de ave para a fuga.

No vocabulário empregado na questão, a única palavra que poderia – mas achamos pouco provável – gerar dúvidas, para a faixa etária do 7º ano seria *finalidade*.

O texto que serviu de base para a questão a seguir pertence também à esfera literária, trata-se do gênero poema. Nesta abordagem, para que o aluno compreenda os aspectos pedidos, precisa ter familiaridade com a estrutura e o funcionamento desse gênero.

*3. O eu-lírico menciona três meios de chegar ao reino de claridão e alegria. De que modo se pode chegar a ele, de acordo.*

*a) com a 3ª estrofe?*

*b) com a 4ª estrofe?*

*c) com a 5ª estrofe?*

*Português Linguagens, 2006, p.77*

A proposta contendo a instrução da questão vem logo abaixo, para que o aluno tenha a oportunidade de organizar e realizar as inferências dos momentos que são contextualizados no poema. Nas três instruções o aluno é conduzido a desenvolver a capacidade inferencial (tipo 2). Quanto ao vocabulário, observamos a dificuldade que o emprego do termo *eu-lírico* pode impor. Caso o aluno não conheça esse conceito utilizado nos poemas terá dificuldade de realizar a contextualização solicitada e identificar quem é a figura do eu-lírico.

Num segundo momento, para realizar a tarefa pedida nas três opções, o aluno terá que acionar o conhecimento de que o poema organiza-se em estrofes. Nesse caso, conhecer o funcionamento de gênero é fator determinante para realizar a compreensão.

O exemplo a seguir teve como texto base uma reportagem. Diferentemente das outras questões do LD essa não apresenta uma contextualização para a realização da tarefa. Contudo, as questões anteriores podem servir de base para construção dos aspectos enfocados no texto. No enunciado principal, existem as iniciais *M. F. B.* e o termo *“Só tem palhaço porque tem*

*gente que dá risada*” entre aspas, esses são recursos muito utilizados na esfera jornalística para sinalizar efeitos de sentido como ironia, humor ou para trazer um depoimento de envolvidos no fato narrado.

*5. Segundo a estudante M. F. B., “Só tem palhaço porque tem gente que dá risada”.*

*a) O que quer dizer essa frase no contexto?*

*b) Portanto, que estratégia a estudante sugere para neutralizar aqueles que praticam bullying?*

*Português Linguagens, 2006, p.169*

Caso o aluno não conheça o funcionamento do gênero reportagem, não reconheça o papel desse recurso linguístico, não compreenderá que empregar o depoimento dos envolvidos no assunto, que está sendo abordado, é um recurso comum do gênero, com a finalidade de dar veracidade ao texto. Portanto, não entenderá que o termo entre aspas indica a fala de um dos envolvidos.

Outro recurso empregado, e comum a esse gênero, é o uso de iniciais para resguardar o anonimato da vítima, que no caso é representado pelas letras M, F e B. Sem a identificação desses elementos, o aluno terá dificuldade para responder a questão. As opções *a)* e *b)* envolvem a capacidade inferencial tipo 2, sendo os elementos acima indicados essenciais para sua realização. No que se refere ao vocabulário, o enunciado parece não apresentar nenhuma palavra que possa impor dificuldade aos alunos.

Dos 144 enunciados analisados no LD, 131 apresentaram algum tipo de contextualização antes da tarefa específica que o aluno teria de realizar, mesmo que essa (a contextualização) se restringisse apenas ao tema. Do restante, 13 ofereceram enunciados diretos sem nenhum elemento prévio ao comando da tarefa.

### **3. 2 As provas parciais do 7º ano: gêneros, capacidades, enunciados das questões**

Depois de analisado o LD, o passo seguinte do nosso estudo foi analisar o instrumento prova. Tendo por base as reflexões teóricas apresentadas no capítulo um, analisamos as 06 provas parciais da turma observando nelas também os gêneros que selecionam, as capacidades avaliadas e como os enunciados são apresentados.



### 3.2.1 Os gêneros nas provas

Nosso primeiro objetivo foi verificar a ocorrência dos gêneros no instrumento prova. Após esse levantamento, constatamos que os textos das provas apresentam gêneros diversos. Nele encontramos letra de música, poema, relato, campanha publicitária, conto, quadrinhos, charge e crônica, que abrangem as esferas literária, cotidiana e publicitária. Os textos abordados nas provas apresentam diversidade quanto aos autores e as obras.

Quadro 6  
Gêneros dos textos nas provas

Prova Parcial	Tema abordado	Gêneros Abordados
1ª parcial 1ª etapa	<u>Texto 1:</u> O cotidiano dos pivetes.	Poema
2ª parcial 1ª etapa	<u>Texto 1:</u> O relato de um naufrago.	Relato
	<u>Texto 2:</u> Anúncio de conscientização e preservação da natureza.	Campanha publicitária
1ª parcial 2ª etapa	<u>Texto 1:</u> A insatisfação do ser humano.	Conto
	<u>Texto 2:</u> A convivência entre alunos e professores na escola.	Quadrinhos
2ª parcial 2ª etapa	<u>Texto 1:</u> Reivindicação ao prefeito para melhorias em uma determinada cidade.	Poema
	<u>Texto 2:</u> Viver em segurança X viver perigosamente.	Quadrinhos
1ª parcial 3ª etapa	<u>Texto 1:</u> A difícil adaptação em outro país.	Conto
	<u>Texto 2:</u> A dura realidade do povo brasileiro.	Charge



2ª parcial 3ª etapa	<u>Texto 1:</u> Reflexão sobre fatos do cotidiano.	Crônica
	<u>Texto 2:</u> Conversa entre pai e filho sobre o seu desempenho na escola.	Quadrinhos

Na análise das provas, observamos como esse instrumento conduz o aluno para a realização da leitura dos textos. Percebemos que dos nove textos destinados às atividades de compreensão, apenas quatro apresentaram algum tipo de introdução à questão, como indicam os exemplos:

Leia o poema a seguir. (O texto I, da 2ª prova parcial/ 2ª. etapa)

A questão 8 refere-se ao Cartum a seguir. Leia-o e observe-o com atenção. (O texto II, da 2ª prova parcial/ 2ª etapa)

Analise a charge, publicada no Correio Popular de Campinas, em 21/04/07. (O texto II, da 1ª prova parcial/ 3ª etapa)

Leia o texto a seguir e responda o que se pede (O texto I, da 2ª prova parcial/ 3ª etapa)

É possível perceber que informações como essas, no início das questões, não possibilitam ao leitor estabelecer objetivos para a leitura. Como podemos observar, esses parágrafos introdutórios dão pouca informação. Eles não possibilitam ao leitor o levantamento de hipóteses, a ativação dos conhecimentos prévios, nem elementos que permitam a identificação do tema abordado no texto. Em apenas dois casos foi possível identificar, através do parágrafo introdutório, que os gêneros charge e poema seriam trabalhados.

A figura 5 exemplifica a forma como a maioria dos textos é apresentada para o aluno na prova. A seguir analisamos três pontos importantes que não foram apresentados neste texto para o aluno/leitor e que provavelmente dificultará a construção do sentido textual.

Figura 5: Apresentação de um dos textos nas provas

**TEXTO I**

**O MARINHEIRO QUE SE TORNOU UM HERÓI**

Nunca pensei que um homem se transformasse em herói por ficar dez dias numa balsa, suportando a fome e a sede. Eu não podia fazer outra coisa. Se a balsa fosse abastecida com água, biscoitos empacotados, bússola e instrumentos de pesca, certamente estaria tão vivo como agora. Mas com uma diferença: não teria sido tratado como um herói. De maneira que o heroísmo, no meu caso, consiste exclusivamente não ter me deixado morrer de fome e sede durante dez dias.

Não fiz nenhum esforço para ser herói. Tudo o que fiz foi para me salvar. Mas como a salvação veio envolta numa auréola, premiada com o título de herói como um bombom com surpresa, não tive outro recurso senão suportar a salvação, como havia chegado, com heroísmo e tudo.

As pessoas me perguntam como é que um herói se sente. Nunca sei o que responder. De minha parte, sinto o mesmo que antes. Não mudei nem por dentro nem por fora. As queimaduras do sol deixaram de doer. A ferida do joelho cicatrizou. Sou outra vez Luís Alexandre Velasco. E isso me basta.

(Disponível em <<http://www.uoltextos.com.br>> Acesso em 09 abril. 2010)

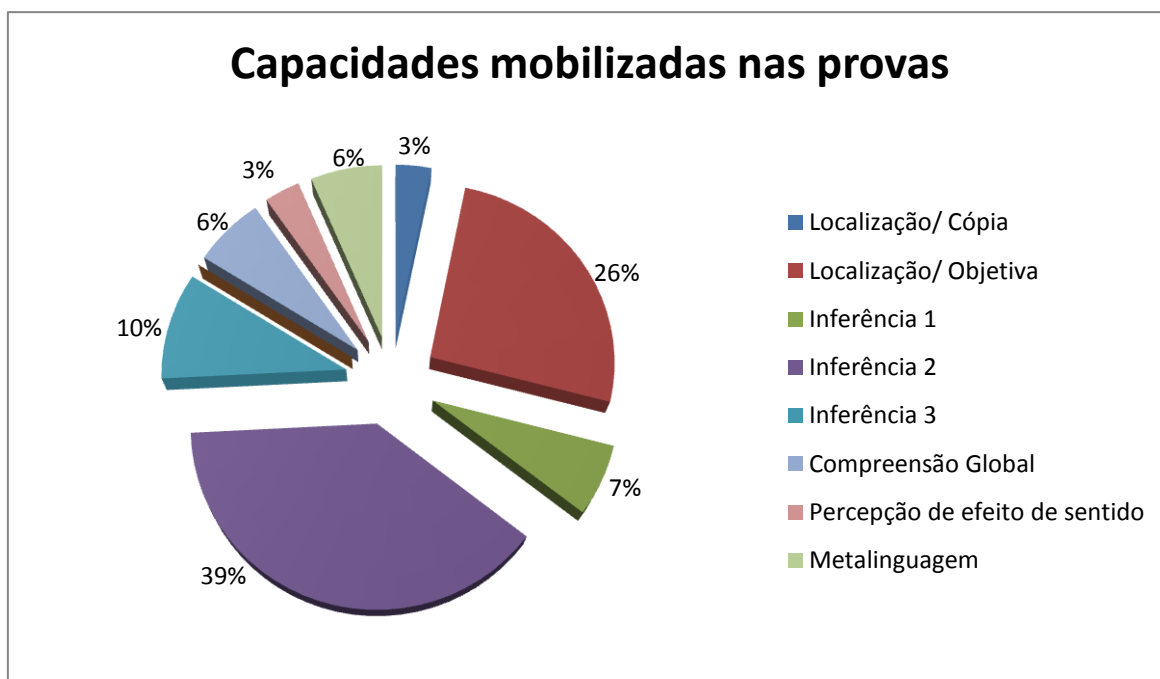
O primeiro é a falta de um parágrafo introdutório para ativar os conhecimentos prévios sobre o que será lido. O segundo diz respeito a não contextualização da história, relatando o que aconteceu antes até o ponto em que a narrativa se inicia. O terceiro ponto, como não há informações sobre a situação concreta em que o fato aconteceu, faltam dados que esclareçam se o texto aborda um fato verídico ou fictício. A única referência aponta que se trata de um texto tirado da internet, mas não se tem como saber se é um depoimento de alguém que realmente viveu uma experiência de dez dias numa balsa, ou se é um trecho de uma narrativa literária.

Podemos constatar que o instrumento prova não fornece ao aluno elementos que podem favorecer a ativação dos conhecimentos prévios sobre o tema, nem o reconhecimento da função social do texto.

### **3.2.2 As capacidades de leitura avaliadas nas provas**

Nosso segundo objetivo foi o de verificar a ocorrência das capacidades de leitura avaliadas pelas questões no instrumento prova, através do levantamento das atividades que compõe o estudo do texto. Esse levantamento permitiu-nos verificar quais capacidades de leitura foram abordadas nesse instrumento. Os resultados desse levantamento podem ser visto no gráfico a seguir, as análises completas encontram-se no Anexo 2.

Gráfico 2 – Capacidades mobilizadas nas provas



No gráfico 2, podemos observar que as capacidades privilegiadas pelas provas são as de inferência do tipo 2: há 39% de questões que avaliam essa capacidade; e Localização/Objetiva: há 26% de questões. As outras capacidades são avaliadas em um número bem menor de questões. Inferência (tipo 4) e identificação de opinião não se encontram no gráfico porque não houve nenhuma questão de prova que contemplasse essas capacidades.

### 3.2.3 A construção dos enunciados nas provas

Para verificar a construção dos enunciados que compõem as provas, como no LD, analisamos os enunciados da atividade principal de leitura. Nas provas, fizemos um levantamento das questões que objetivavam a compreensão textual. Em seguida, avaliamos cada enunciado verificando os aspectos referentes à sua construção e à forma como eles são redigidos, o vocabulário utilizado e a clareza quanto o objetivo da questão. Para exemplificar os aspectos mais recorrentes, reproduzimos, abaixo, alguns deles.

*Questão 01.*

*RECONHEÇA o estado físico e mental de Velasco ao final de dez dias.*

*2ª prova parcial / 1ª Etapa – Anexo 1 p.100*

O texto que serviu de base para essa questão pertence à esfera jornalística, tratando-se do gênero relato. Não ocorrem elementos que conduzam o aluno a uma contextualização e conseqüentemente ativação das ideias apresentadas no texto, ou que o permitam inferir sobre o estado físico e mental da personagem.

Observamos na instrução a presença de “*estado físico e mental*”, mas é possível questionar: o que esse dado representa para o aluno? Até que ponto esses termos lhe são familiares por reconhecerem o conceito que eles tematizam? Entender o que significam é o ponto chave para resolução da questão. O enunciado da questão é direto, privilegiando a capacidade inferencial do tipo 3, ou seja, o aluno precisa acessar um conhecimento que é distante dele, tem de buscar uma informação que pode não fazer parte de seu conhecimento.

O texto que serviu de base para a questão a seguir pertence à esfera publicitária, tratando-se do gênero campanha publicitária. Nesta abordagem, se o aluno tiver familiaridade com gêneros da publicidade poderá ter maior facilidade para compreender. Na questão não há elementos que conduzam a uma contextualização. É uma questão de múltipla escolha em que se pede como resposta a proposição negativa. A presença da negativa no enunciado pode confundir o aluno, principalmente os da faixa etária em estudo.

*Questão 04.*

*De acordo com o texto, NÃO são conseqüências do desmatamento*

- a) destruição de nascentes.*
- b) diminuição do oxigênio.*
- c) extinção de animais e pássaros.*
- d) proliferação de pragas e doenças.*

*2ª prova parcial / 1ª Etapa – Anexo 1 p.101*

Vale destacar que o LD não enfatiza o trabalho com as questões de múltipla escolha, sendo que quando elas ocorrem, é solicitado ao aluno a identificação da informação correta e não incorreta como ocorreu nessa questão. No que diz respeito à composição do enunciado, ele é direto, não apresentando problemas quanto ao vocabulário. A capacidade de leitura avaliada foi a inferencial de tipo 2.

O exemplo a seguir teve como texto base um quadrinho. Essa questão não apresenta elementos de contextualização, nem informações que conduzam o aluno a observar os aspectos gráficos, isso seria fundamental na leitura do gênero quadrinho. Há apenas a instrução para a realização da tarefa de assinalar a opção incorreta.

*Questão 07.*

*ASSINALE a alternativa incorreta.*

- a) O amigo de Felipe quer bater nos professores.*
- b) O amigo de Felipe não quer apanhar dos professores.*
- c) O amigo de Felipe quer que os professores apanhem.*
- d) O amigo de Felipe defende os bons professores.*

*1ª prova parcial / 2ª Etapa - Anexo p.105*

Para que o aluno responda a questão terá que prestar atenção à fala das personagens, seus gestos, expressões e aspectos gráficos destacados. Caso ele não tenha familiaridade com o gênero não conseguirá realizar as inferências necessárias para construir a compreensão. Como no exemplo, anterior é uma questão de múltipla escolha em que se pede como resposta a proposição negativa. O enunciado é direto, não apresentando problemas quanto ao vocabulário e privilegia a capacidade inferencial tipo 2.

Os aspectos, aqui apontados, objetivaram ressaltar as características dos enunciados que podem interferir no processo de compreensão do que o aluno tem de fazer no momento da prova. Das 63 questões analisadas no conjunto das 06 provas do corpus de pesquisa, 58 ofereceram enunciados diretos sem nenhum elemento prévio à instrução.

Diante dos aspectos expostos, fica evidente, que o instrumento prova não considera as informações dadas, antes das instruções da questão, como um elemento auxiliador para o processo de compreensão, diferentemente do livro didático.

### **3.3 Livro didático X provas**

Pensando nas reflexões teóricas apresentadas no capítulo 1, defendemos a ideia de que durante a leitura o leitor emprega seus conhecimentos de mundo aos aspectos lidos para construir o significado do texto. Fazendo naturalmente e sem perceber previsões sobre os próximos

acontecimentos. Essas previsões ocorrem inconscientemente antes, durante e depois da leitura de um texto, sendo parte do processo de compreensão. Geralmente, só tomamos consciência delas quando percebemos que não compreendemos a mensagem lida.

Por isso a necessidade de que as atividades de leitura sejam baseadas na ênfase das capacidades e estratégias de leitura. Através delas o aluno poderá verificar o que compreendeu e o que falta compreender sobre os aspectos lidos, assim ele estará processando as informações para chegar ao final a uma interpretação. Formular perguntas, levantar os dados referentes às ilustrações, títulos, conhecimentos a respeito do autor e de outros indicadores fornecidos pelo texto são passos que favorecem o agrupamento de hipóteses e a compreensão.

Analisando os textos apresentados pelo LD e pelas provas constatamos que há uma diferença referente à concepção de leitura adotada por esses instrumentos. O LD entende a leitura como um processo de construção. Por isso, fornece ao leitor, elementos que possam favorecer a construção de sentido. Mesmo que não realize um trabalho ideal de leitura, pois poderia haver um trabalho mais intenso com fixação de objetivos, levantamento de hipóteses, por exemplo, as informações dadas antes do texto, os verbetes introduzidos, as perguntas introdutórias e as ilustrações no LD podem favorecer a compreensão.

Já as provas não se pautam na concepção sociointeracionista de leitura. O que se evidencia é a existência da ideia de conceber o texto como algo pronto, quando na verdade, o texto é algo que se (re)constrói a cada leitura. Sob essa ótica, é importante fornecer ao leitor dados que o auxiliem nessa (re)construção.

Percebemos através da análise das provas que não há a preocupação em fornecer ao leitor dados que permitam que ele identifique o gênero e sua função social, estabelecer objetivos para a leitura, nem elementos que o permita acionar os conhecimentos prévios sobre os aspectos que serão abordados no texto. Das seis provas analisadas, apenas uma apresenta um verbete contendo os significados para palavras. A maioria não oferece informações, ilustrações ou mesmo textos introdutórios, que possam auxiliar no processo de compreensão.

Diante disso, fica evidente que o instrumento prova desconsidera a natureza do processo de leitura. Ao aluno, resta apenas, processar o texto sem levar em conta informações que são relevantes para sua compreensão como, por exemplo, qual é o gênero? Onde o texto circulou?

Em que contexto surgiu? Quais são seus objetivos? Assim, o leitor realiza a leitura de uma carta com os mesmos objetivos estabelecidos para a leitura de uma bula de remédio.

Bakhtin (1997) defende que os gêneros se estabilizam em função das intenções comunicativas do falante. Por essa característica, identificar o gênero e sua função social pode auxiliar o leitor na construção do sentido. De acordo com Kleiman (2008b), identificar o gênero textual também auxilia o aluno na elaboração de objetivos específicos para a leitura do texto.

### **3.3.1 Comparação entre os gêneros textuais abordados nas provas e no LD**

Analisando o LD e as provas do 7º ano do Ensino Fundamental, por meio de levantamento dos gêneros, constatamos que nesses instrumentos há uma diversidade significativa quanto à abordagem dos gêneros textuais. Contudo, percebemos, nos quadros cinco e seis, que não há um consenso entre os períodos de abordagem dos gêneros. O quadro 7 ajuda a explicar essa percepção. Esse quadro retoma os gêneros do LD e os das provas, neste capítulo já apresentados, e os coloca em confronto. Chama atenção no quadro que há diferenças entre os gêneros abordados no LD e nas provas.

Na análise desse quadro fica claro que, ao longo do ano escolar, o LD abordou um gênero e o instrumento prova outro. Além de haver gêneros que foram avaliados, mas que não apareceram nem uma vez no LD, há também um descompasso em algumas etapas do tempo escolar: um gênero é trabalhado no LD na primeira etapa e somente vai ser avaliado na 3ª. Essa diferença pode ser um fator que dificulta a interação do leitor com o texto. Isso porque, cada gênero é produzido com finalidades diferentes, apresentando particularidades e características próprias porque têm funções sociais distintas, exigem, assim, uma leitura também diferenciada, ou um conjunto de estratégias de compreensão que são diferentes.

Quadro 7 : Gêneros nas provas e no LD

Provas / Etapa			Livro Didático		
Prova Parcial	Conteúdo abordado	Gêneros Abordados	Unidade/Capítulo	Conteúdo abordado	Gêneros Abordados
1ª parcial 1ª etapa	Texto 1: O cotidiano dos pivetes.	Poema	Unidade I Capítulo 1	Texto 1: A fuga de Ícaro de Dédalo do labirinto de Greta	Mito
			Unidade I Capítulo 2	Texto 1: A batalha de um dos cavaleiros da Tavola Redonda. Texto 2: Fragmentos do livro "Dom Quixote", que narra o ataque de Dom Quixote aos moinhos de vento.	Mito
2ª parcial 1ª etapa	Texto 1: O relato de um naufrago.	Relato	Unidade I Capítulo 3	Texto 1: A figura do pai herói reconstruída na imaginação do filho.	Crônica
	Texto 2: Anúncio de conscientização e preservação da natureza.	Campanha publicitária	Unidade II Capítulo 1	Texto 1: O eu-lírico apresenta para Leonardo a ternura do reino da infância.	Poema
1ª parcial 2ª etapa	Texto 1: A insatisfação do ser humano.	Conto	Unidade II Capítulo 2	Texto 1: Diálogo entre o pai e a professora sobre o gosto repentino do filho para com a leitura.	Conto
				Texto 2: A associação da figura do livro a de um amigo.	
	Texto 2: A convivência entre alunos e professores na escola.	Quadrinhos	Unidade II Capítulo 3	Texto 1: A transformação de um objeto que se incorpora à natureza. Texto 2: A arte de aprender a ver a vida com subjetividade. Texto 3: Apresenta uma brincadeira entre o sentido real e o literal da palavra guardar.	Conto Crônica Poema
2ª parcial 2ª etapa	Texto 1: Reivindicação ao prefeito para melhorias em uma determinada cidade.	Poema	Unidade III Capítulo 1	Texto 1: A dificuldade do ser humano em aceitar o diferente.	Conto
	Texto 2: Viver em segurança X viver perigosamente.	Quadrinhos	Unidade III Capítulo 2	Texto 1: A inveja do do sucesso do outro.	
1ª parcial 3ª etapa	Texto 1: A difícil adaptação em outro país.	Conto	Unidade III Capítulo 3	Texto 1: Depoimento de vítimas que sofreram com o bullying.	Depoimento
				Texto 2: Aspectos importantes sobre o bullying. Texto 3: Conselhos para livrar-se do bullying.	Reportagem Reportagem
2ª parcial 3ª etapa	Texto 2: A dura realidade do povo brasileiro.	Charge	Unidade IV Capítulo 1	Texto 1: Fragmentos do livro "Viagem ao centro da terra". Narra as aventuras de dois cientistas que viajam até o centro da terra.	Diário
	Texto 1: Reflexão sobre fatos do cotidiano.	Crônica	Unidade IV Capítulo 2	Texto 1: Fragmentos do livro "A ilha do terouro", que narra as aventuras de um garoto que enfrenta vários perigos em busca de um tesouro perdido.	Conto
2ª parcial 3ª etapa	Texto 2: Conversa entre pai e filho sobre o seu desempenho na escola.	Quadrinhos	Unidade IV Capítulo 3	Texto 1: Fragmentos do livro "Frankenstein", que narra a angústica da criatura que é rejeitada por seu criador.	Conto



No LD, no dia a dia escolar, o aluno desenvolve capacidades para a leitura de um gênero e no instrumento prova é exigida a leitura de gêneros diferentes dos abordados em sala. O que significa dizer também que os alunos desenvolvem objetivos de leitura para um gênero e na prova é exigido o entendimento de um gênero diferente.

Com essa observação não estamos afirmando que as provas, referentes a determinado período, só podem cobrar os gêneros que foram trabalhados em sala no mesmo período. Estamos chamando a atenção para o fato de não haver um equilíbrio entre os dois instrumentos que deveriam estar em sintonia.

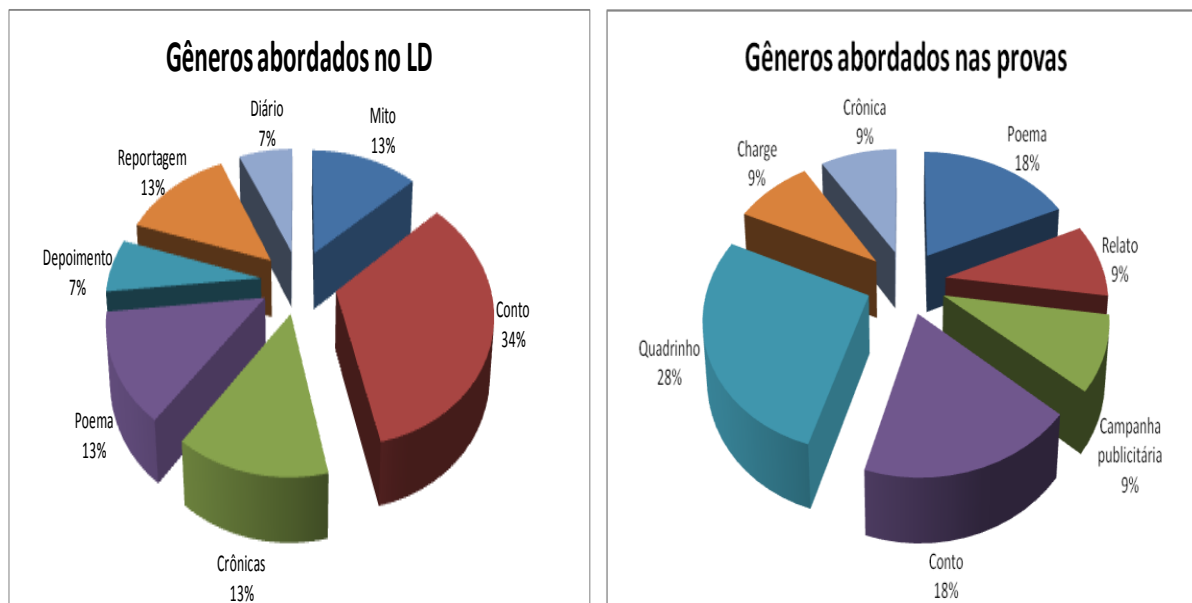
Como podemos demandar de um aluno a leitura de uma letra de música, como foi feito na primeira etapa, sendo que no LD foi desenvolvido, nesse mesmo período o trabalho com mito? Ler uma letra de música de Chico Buarque (como a da 1ª. Parcial da primeira etapa) exige conhecimentos que o aluno pode não ter. A música foi produzida em 1978 e por isso traz informações significativas àquela época, que podem não ser recuperadas hoje. O gênero “letra de música” poderia ser comparado com o poema, na observação da rima, no tratamento dos versos, mas, como o quadro indica, o trabalho no LD ocorre no fim da primeira etapa e a prova avalia no início.

A prova pode abordar gêneros que já foram estudados durante o ano letivo, não havendo nenhum prejuízo para o aprendizado, pois o aluno/leitor já desenvolveu capacidades para a leitura do gênero exigido. Assim, nada impede que o instrumento aborde poema na segunda etapa, por exemplo, uma vez que a leitura desse gênero já foi explorada na primeira etapa como se vê no quadro sete.

Pela leitura do gráfico 3, é possível visualizar, em porcentagem, os gêneros ensinados pelo LD e os avaliados pelo instrumento prova. Apesar de haver uma diversidade de gêneros, chama a atenção o fato de que a prova exige gêneros que não foram trabalhados no LD: relato, campanha publicitária, charge e quadrinhos são avaliados nas provas parciais e não aparecem nenhuma vez como objeto de ensino no LD.

Destaca-se também o fato de que no período correspondente à primeira etapa, dos quatro capítulos abordados pelo LD, dois desenvolveram o trabalho com o mito. Apesar disso, esse gênero não foi explorado em nenhum momento no instrumento prova.

Gráfico 3 – Gêneros no LD e nas provas



O conto é um gênero bastante explorado no LD (34%) e também nas provas (18%). Esse é o único gênero que, pelo menos uma vez, aparece ensinado e avaliado na mesma etapa de ensino. Veja-se, no quadro 7 que esse gênero foi tratado pelo LD na segunda etapa em dois textos e avaliado na primeira parcial dessa etapa. A crônica também é explorada nos dois instrumentos. Ela aparece no LD na primeira etapa e vai ser avaliada em prova na 2ª parcial da 3ª Etapa. Apesar de a crônica não ter sido trabalhada e avaliada numa mesma etapa escolar, pode se considerar que não haveria prejuízo para o aluno, pois primeiro ela foi ensinada e depois avaliada.

### 3.3.2 As capacidades de leitura encontradas no LD e nas provas

O LD apresentou um total de 269 questões de compreensão enquanto as provas apresentaram um total de 63 exercícios. Nem tudo que se ensina é avaliado, nesse sentido vai haver diferenças mesmo tanto na quantidade de gêneros ensinados, quanto na de tarefas que visam contribuir para o desenvolvimento de capacidades. O buscar observar na comparação aqui empreendida é se as capacidades que as provas avaliam foram de algum modo propiciadas pelas atividades do LD. O quadro 8 permite fazer essa comparação.

**Quadro 8: Capacidades desenvolvidas nas provas e no LD**  
**Localização de informação e inferência**

Provas / Etapa		Livro Didático											
Prova Parcial	Localização de informações		Inferência				Unidade Capítulo	Localização de informações		Inferência			
	Cópia	Objetiva	1	2	3	4		Cópia	Objetiva	1	2	3	4
1ª parcial 1ª etapa			X	X	X		Unidade I Capítulo 1		X	X	X	X	X
							Unidade I Capítulo 2	X	X	X	X	X	
2ª parcial 1ª etapa		X		X	X		Unidade I Capítulo 3	X	X	X	X	X	
							Unidade II Capítulo 1	X	X	X	X	X	
1ª parcial 2ª etapa		X		X			Unidade II Capítulo 2		X		X	X	X
							Unidade II Capítulo 3		X	X	X	X	
2ª parcial 2ª etapa	X	X					Unidade III Capítulo 1	X	X	X	X	X	
							Unidade III Capítulo 2		X	X			X
1ª parcial 3ª etapa		X		X			Unidade III Capítulo 3		X		X	X	
							Unidade IV Capítulo 1		X		X	X	
2ª parcial 3ª etapa		X	X	X			Unidade IV Capítulo 2		X		X	X	
							Unidade IV Capítulo 3		X		X	X	X

As marcações com um X indicam presença de questões que contemplam a capacidade, as células achuradas indicam ausência de questões.

O Quadro 8 evidencia que tanto no LD quanto nas provas as questões objetivas e as inferenciais são bastante trabalhadas. Chama atenção o fato de o LD trabalhar muito pouco com inferências que se relacionam ao processo de referenciação, visto que compreender como no texto os referentes são retomados para fazê-lo progredir são muito importantes. Nas provas essa capacidade não foi avaliada em nenhuma questão.

A Tabela 1 aponta a quantidade de questões que, de algum modo, mobilizam as capacidades de localização e de inferências no LD e nas provas. A análise completa, como já se dissemos, está no Anexo2.

Tabela 1: Quantidade de questões que mobilizam capacidades de localização e inferência nas provas e no LD

Prova Parcial	Provas / Etapa						Livro Didático						
	Localização de informações		Inferência				Unidade Capítulo	Localização de informações		Inferência			
	Cópia	Objetiva	1	2	3	4		Cópia	Objetiva	1	2	3	4
1ª parcial 1ª etapa			1	2	3		Unidade I Capítulo 1		6	5	1	4	1
							Unidade I Capítulo 2	1	4	2	9	1	
2ª parcial 1ª etapa		2		2	1		Unidade I Capítulo 3	1	3	2	10	2	
							Unidade II Capítulo 1	1	3	3	6	2	
1ª parcial 2ª etapa		2		3			Unidade II Capítulo 2		5		6	3	3
							Unidade II Capítulo 3		3	1	9	4	
2ª parcial 2ª etapa	1	2					Unidade III Capítulo 1	1	5	1	13	4	
							Unidade III Capítulo 2		6	3			2
1ª parcial 3ª etapa		2		2			Unidade III Capítulo 3		7		4	1	
							Unidade IV Capítulo 1		7		4	6	
2ª parcial 3ª etapa		1	1	3			Unidade IV Capítulo 2		3		3	6	
							Unidade IV Capítulo 3		3		12	8	2
<b>TOTAL</b>	<b>1</b>	<b>9</b>	<b>2</b>	<b>12</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>55</b>	<b>17</b>	<b>77</b>	<b>41</b>	<b>8</b>

Em apenas duas questões, no universo das 6 provas realizadas, o aluno foi avaliado sobre sentidos que as palavras tomam a partir do contexto do texto. Essa capacidade foi, no entanto explorada no LD em todas as etapas do ano letivo (note-se que há questões em praticamente todas as etapas que propõe inferências do tipo 1, no LD). As inferências de tipo 2, aquelas que exigem comparação entre partes do texto (como definido em nossas categorias no capítulo 2) são muito trabalhadas no LD (houve 77 questões) e são bastante avaliadas na provas (em 12 questões).

No LD, 77 questões lidam com a capacidade de mobilizar conhecimentos remotos para compreender (inferência tipo 3). Isso significa que o aluno vai aprender a desenvolver estratégia para ir em busca da informação que pode ajudá-lo a compreender. Vai perceber que muitas vezes essa informação está num tempo ou num espaço distantes, por exemplo. O que se pode questionar quando observamos que há 4 questões de prova que exigem esse mesmo tipo de capacidade é que na situação em que o aluno se encontra no momento da prova ele

pode não ter como ir em busca da informação. Se o conhecimento necessário é distante de sua realidade, se ele não pode consultar ou perguntar ao professor, não pode discutir com os colegas, o aluno pode estar fadado a errar a resposta dessas quatro questões. Aqui é bom lembrar o exemplo de Pelé, Mané e Emersão, da primeira prova parcial da 1ª Etapa, comentado no capítulo 2 deste trabalho.

A Tabela 2, a seguir, mostra a quantidade de questões que contemplam em provas e LD a compreensão global e efeitos de sentido.

**Tabela 2: Quantidade de questões que mobilizam capacidades de Compreensão Global e percepção de efeito de sentido nas provas e no LD**

Provas / Etapa			Livro Didático		
Prova Parcial	Compreensão Global	Percepção de efeito de sentido	Unidade Capítulo	Compreensão Global	Percepção de efeito de sentido
1ª parcial 1ª etapa			Unidade I Capítulo 1		
			Unidade I Capítulo 2		
2ª parcial 1ª etapa			Unidade I Capítulo 3		
			Unidade II Capítulo 1	1	
1ª parcial 2ª etapa	1		Unidade II Capítulo 2	1	2
			Unidade II Capítulo 3		1
2ª parcial 2ª etapa	1	1	Unidade III Capítulo 1		4
			Unidade III Capítulo 2	4	4
1ª parcial 3ª etapa			Unidade III Capítulo 3		3
			Unidade IV Capítulo 1		9
2ª parcial 3ª etapa			Unidade IV Capítulo 2		2
			Unidade IV Capítulo 3		4
<b>TOTAL</b>	<b>2</b>	<b>1</b>		<b>6</b>	<b>29</b>

No LD das 269 questões examinadas, 06 aborda questões de caráter global, correspondendo a um percentual de 0,5. Ainda considerando as 269 questões analisadas, 29 trata da capacidade de percepção de efeito de sentido, o que representa 10,78%. Contudo, como no LD só foram observadas a seção *Estudo do texto* e subseções *Compreensão e interpretação* e *Linguagem do texto*, é bem provável que as questões de compreensão global e percepção de sentido sejam

também analisadas em outras seções. Nas provas, no entanto, não podemos dizer o mesmo, pois todas as questões foram analisadas e agrupadas de acordo com o enfoque: textual e linguístico. Assim, das 63 questões de provas, analisadas, apenas duas abordam a capacidade de compreensão global, o que significa que apenas 3,17% do instrumento prova avaliam essa capacidade. E apenas uma questão abrange a percepção de efeito de sentido, correspondendo a 1,58%.

O baixo índice, nas provas, dessas questões chama a atenção. Das 63 questões analisadas, apenas uma avalia a capacidade de percepção de efeito de sentido. O enfoque nessa capacidade motiva os alunos a perceberem aspectos além do texto, sentidos que estão implícitos em recursos gráficos, sinais de pontuação e os múltiplos significados que uma expressão pode assumir, na relação estabelecida pelo contexto comunicativo.

A Tabela 3 mostra a quantidade de questões que exploram metalinguagem e identificação de opinião nas provas e no LD.

**Tabela 3: Quantidade de questões que mobilizam capacidades de metalinguagem e identificação de opinião nas provas e no LD**

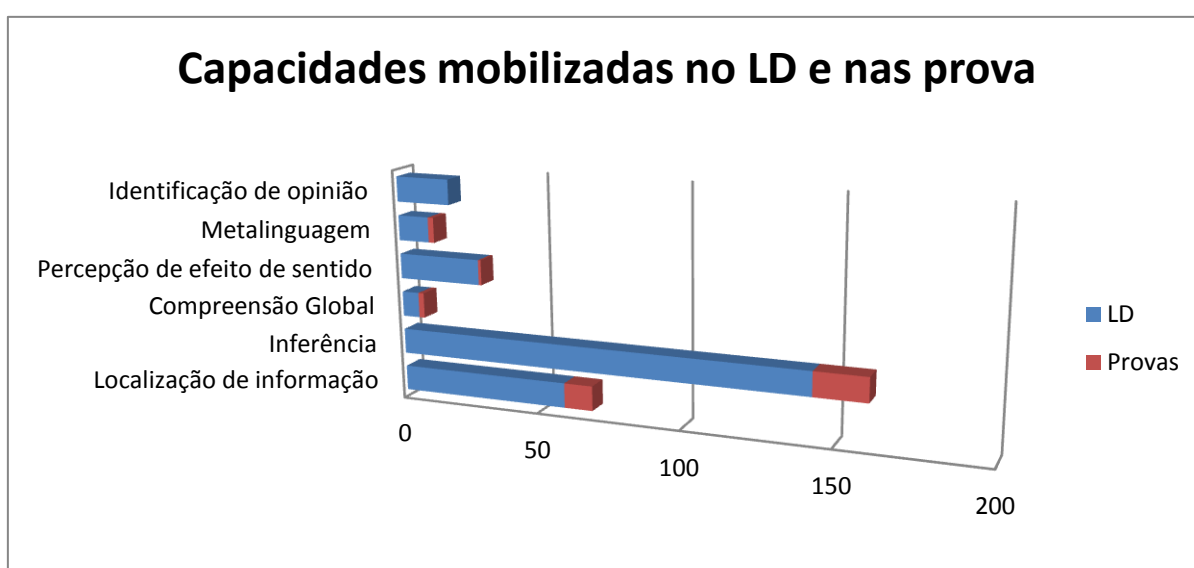
Provas / Etapa			Livro Didático		
Prova Parcial	Metalinguagem	Identificação de opinião	Unidade Capítulo	Metalinguagem	Identificação de opinião
1ª parcial 1ª etapa	1		Unidade I Capítulo 1	2	3
			Unidade I Capítulo 2		2
2ª parcial 1ª etapa			Unidade I Capítulo 3	2	2
			Unidade II Capítulo 1	2	1
1ª parcial 2ª etapa			Unidade II Capítulo 2	1	
			Unidade II Capítulo 3	2	2
2ª parcial 2ª etapa	1		Unidade III Capítulo 1		2
			Unidade III Capítulo 2		
1ª parcial 3ª etapa			Unidade III Capítulo 3		
			Unidade IV Capítulo 1		
2ª parcial 3ª etapa			Unidade IV Capítulo 2	2	4
			Unidade IV Capítulo 3		3
<b>TOTAL</b>	<b>2</b>	<b>0</b>		<b>11</b>	<b>19</b>

A Tabela 3 apresenta as ocorrências de questões que avaliam as capacidades de metalinguagem e identificação de opinião. Marcuschi (2005, p. 57) não as considera como “questões de compreensão”. Ele acredita que questões dessa natureza revelam “falta de clareza” e “critério para organizar os exercícios de compreensão”. No entanto, apesar de serem questionadas, consideramos as questões de metalinguagem importantes, mesmo não sendo de compreensão, por abrangerem aspectos estruturais do texto. Já as questões de identificação de opinião são relevantes por promoverem a capacidade de argumentação dos alunos.

De acordo com Moretto (2008, p. 62), “cada sujeito pensa e fala dentro do contexto dos conhecimentos construídos por meio de suas próprias experiências.” Ao elaborar resposta para questões opinativas, o educando tomará por base seus conhecimentos e vivências, por isso qualquer contestação é válida. Não há o certo e o errado, uma vez que diversos fatores, próprios desse leitor, contribuíram para que ele chegasse a essa resposta. O importante é que a resposta seja bem fundamentada, sendo que posteriormente promoverá discussões e a troca de experiências, que auxiliaram na ampliação do conhecimento de mundo.

No gráfico 4, a seguir, podemos observar que todas as capacidades de leitura são abordadas nas questões do LD e das provas. Exceto a capacidade de identificação de opinião, que em nenhum momento foi abordada no instrumento prova.

Gráfico 4 – Capacidades mobilizadas no LD e nas provas



Acreditamos que as perguntas de compreensão tanto nos LD quanto nas provas tem por objetivo principal informar o grau de compreensão obtido pelos alunos durante o processo de leitura. A princípio se o aluno respondeu de acordo com o esperado, significa que ele compreendeu os aspectos lidos.

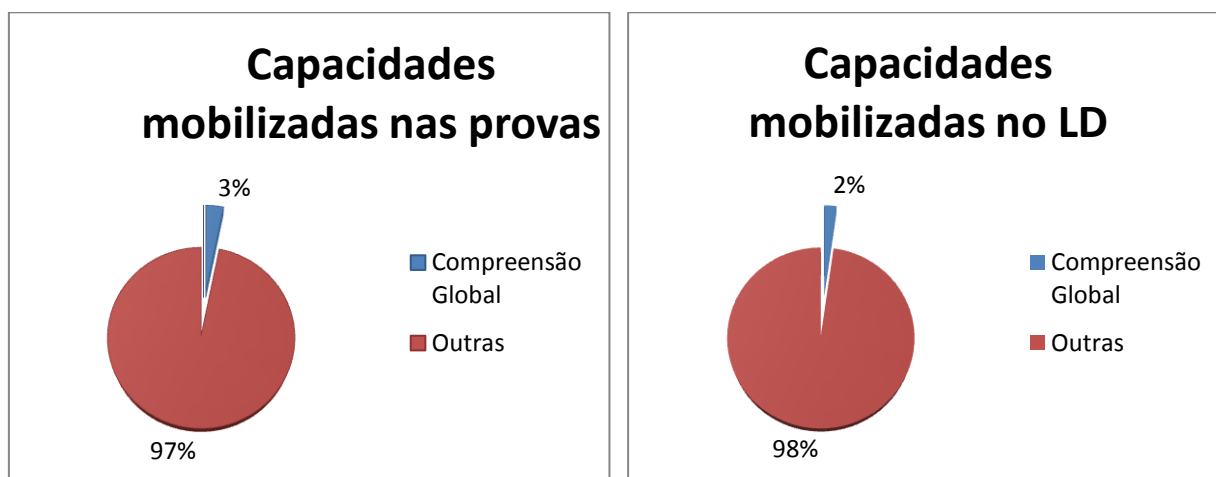
Pelo número de questões de interpretação destinado ao trabalho com o texto, que as provas e o LD apresentam, em ambos as atividades de compreensão são tomadas como parte importante no processo de leitura. Contudo, de acordo Marcuschi (2005, p. 51), “o problema não é a ausência deste tipo de trabalho”, mas sim os tipos de capacidades que são valorizadas nessas atividades.

Quando as perguntas de compreensão valorizam os aspectos de localização de informação, não podemos avaliar se realmente o aluno compreendeu os aspectos lidos, uma vez que essas questões priorizam, de acordo com Marcuschi (2005, p. 58), a identificação de “fatos e dados objetivos do texto”.

As perguntas de interpretação, de um modo geral, deveriam conduzir os alunos a um raciocínio global, dirigindo-os à reflexão e ao inter-relacionamento das ideias apresentadas pelo texto. Conduzidas dessa forma possibilitariam a ampliação das capacidades leitoras dos alunos, auxiliando na formação de leitores críticos.

No entanto, através da análise dos dados oferecidos pela tabela dois, observamos que as perguntas que abordam a capacidade de compreensão global apresentam baixa incidência nas provas e no LD, conforme apresentado no gráfico 5.

Gráfico 5 – Percentual de ocorrência da capacidade de Compreensão Global





### 3.3.3 A construção dos enunciados no LD e nas provas

O último confronto que realizamos entre o LD e as provas foi referente à construção dos enunciados. Por aderirmos às reflexões apontadas por Marcuschi (2008), no capítulo 1, acreditamos que o leitor, para compreender um texto, precisa agir sobre ele, evocando também seus conhecimentos anteriores no processo de produção do sentido. Sob essa ótica, o leitor só compreenderá se relacionar informações do texto e do seu conhecimento prévio.

Constatamos que as provas, diferentemente do LD, não atentam para o fato de que os textos circulam num dado contexto social. Isso pode ser percebido pela ausência de informações sobre onde os textos circulam, quem os produziu e quando foram produzidos. Nos enunciados das questões também há diferenças: não existe uma frase que situa a questão no texto, os verbos de comando são genéricos (comente, explique, elabore um parágrafo), nem sempre as palavras usadas nos enunciados fazem parte do vocabulário do aluno e muitas questões são de “exceto” ou apresentam enunciados na negativa.

Na construção dos enunciados das provas não existe uma frase que situa a questão no texto, chamando a atenção para o momento da narrativa que ela abordará. “Elaborar um contexto não é apenas inventar uma história” é fornecer ao aluno elementos que o possibilitem “buscar dados no texto e, a partir deles responder à questão.” Moretto (2008, p.100).

*6. Segundo a última estrofe do poema, no reino Leonardo será homem como o pai, mas com diferenças, pois carrega consigo a infância.*

*a) Interprete. Qual a diferença entre o reino de Leonardo e aquele em que vive seu pai?*

*b) A infância é comparada à rosa de flama ardendo no coração. Como você explica essa imagem?*

*Português Linguagens, 2006, p.77*

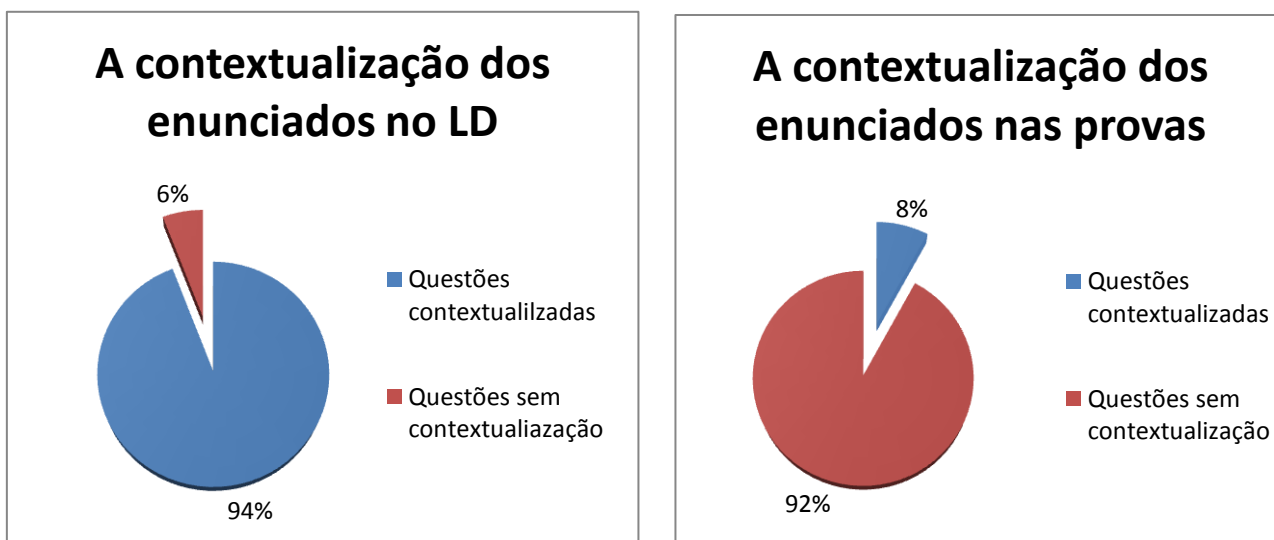
Como podemos perceber no exemplo, a contextualização é importante para que o aluno/leitor possa direcionar sua atenção às informações mais relevantes do momento evocado. O enunciado da questão direciona o aluno à última estrofe do poema, em especial para o fato de que quando Leonardo crescer ele será um rei diferente por carregar a inocência e a bondade, elementos esses, expressos pela palavra infância. A instrução da questão vem em seguida,

mas antes dela, foi possibilitado ao aluno retomar no texto parte importante que será necessária para elaboração da resposta das opções *a)* e *b)*.

Acreditamos, que a forma como os enunciados são apresentados para o aluno nas provas, não permite que ele construa sentido e nem, possibilita que ele explore as significações possíveis para o que a questão toma como foco. O gráfico 6, a seguir, demonstra a porcentagem das questões que são contextualizadas e as não contextualizadas no livro didático e no instrumento prova.

Nele podemos perceber que as provas fazem o inverso do livro didático. Enquanto 94% dos enunciados do LD apresentam contextualização para as questões, 92% do instrumento prova não apresentam contextualização para elas. No LD apenas 6% das questões são descontextualizadas, ao passo que nas provas somente 8% das questões são contextualizadas.

Gráfico 6 – Percentual de ocorrência de questões contextualizadas e não contextualizadas



Ao confrontarmos o enunciado do LD com o da prova, percebemos outras diferenças que podem dificultar a (re)construção do sentido pretendido pela questão. Conforme observamos, no quadro a seguir, é fornecido ao aluno a frase: “*Sou outra vez Luís Alexandre Velasco. E isso me basta.*”. Em seguida a instrução: *COMENTE o sentido da frase dita pelo protagonista.*

*Questão 03.*

***“Sou outra vez Luís Alexandre Velasco. E isso me basta.”***

***COMENTE*** o sentido da frase dita pelo protagonista.

*2ª prova parcial / 1ª Etapa – Anexo 1 p.100*

Quem é o Luís Alexandre Velasco? Essa informação não é contextualizada no texto apresentado pela prova e nem no enunciado da questão. Constatação que evidencia que as provas não atentam para o fato de que os textos circulam num dado contexto social. De que forma o aluno poderá comentar o sentido da frase dita pelo protagonista se não há elementos no texto que o possibilite inferir quem é Luís Alexandre Velasco. O verbo de comando comentar foi empregado em um sentido genérico, amplo. É para comentar sobre o quê? Não basta dizer “comente” é preciso deixar claro para o aluno o objetivo da questão.

No exemplo a seguir, o LD também utiliza o verbo de comando comentar, no entanto percebemos que o enfoque da questão é diferente. Antes da instrução contendo o verbo comentar, há uma contextualização, chamando a atenção do aluno para o ponto da narrativa que a questão focaliza. Moretto 2008 chama isso de parâmetro. O aluno recebe no enunciado um parâmetro para tecer sua resposta.

*8. No texto 2, “A noite das confusões”, nota-se que Sancho Pança é bastante diferente de seu patrão. Com base na luta contra os moinhos de vento, comente. Qual é a principal diferença entre os dois?*

*Português Linguagens, 2006, p.43*

A questão deixa clara a existência de uma diferença entre Sancho Pança e o patrão. É baseado na luta contra os moinhos de vento, que o aluno vai estabelecê-la, para em seguida apontá-la. O destaque não está no verbo de comando, como ocorre na prova, mas sim no objetivo da questão: Apontar a principal diferença entre os dois. Sendo que essa diferença deve ser estabelecida com base na luta contra os moinhos de vento. Podemos perceber que, diferentemente das provas, o uso do verbo de comando é associado ao objetivo da questão.

O emprego de um vocabulário desconhecido ao aluno, tanto nos textos quanto nos enunciados das provas é outro ponto que chama a atenção na diferença entre as provas e o LD. O texto *Petição ao prefeito* utilizado na 2ª prova parcial/2ª etapa possui uma linguagem difícil e formal, há o emprego excessivo de pronomes de tratamento conferindo ao texto características

da esfera política e jurídica, elementos esses que podem dificultar a compreensão. Após a leitura do texto, que apresenta palavras incomuns à faixa etária do 7º ano o aluno se depara com uma questão do tipo:

*Questão 01.*

**EXPLIQUE** o objetivo do homem que escreve a carta.

*2ª prova parcial / 2ª Etapa – Anexo 1 p.108*

Esse enunciado não fornece elementos que possibilitem ao aluno buscar no texto dados que auxiliem na (re)construção do sentido. O aluno pode não compreender o emprego da palavra carta na instrução da questão, devido ao enunciado que antecede o texto I: Leia o poema a seguir. Ele pode se perguntar: “Não era um poema? De onde apareceu a carta?” A palavra carta ficará sem sentido, pois o aluno poderá ter dificuldade, em um momento de prova, perceber que o texto na realidade se trata de uma carta estruturada no formato de um poema.

O uso constante do enunciado negativo ou da palavra “exceto” nas provas ressalta mais uma diferença entre a prova e o LD.

*Questão 04.*

*De acordo com o texto, NÃO são consequências do desmatamento*

- a) destruição de nascentes.*
- b) diminuição do oxigênio.*
- c) extinção de animais e pássaros.*
- d) proliferação de pragas e doenças.*

*2ª prova parcial / 1ª Etapa – Anexo 1 p.101*

*Questão 05.*

*Em todos os enunciados abaixo, está implícita a ideia de que a natureza está sendo destruída, EXCETO.*

- A) “Ajude a devolver o verde de nossa terra”.*
- B) “Dê um click e plante uma árvore”.*
- C) “Não deixe a natureza ir embora”.*
- D) “Nosso oxigênio também está indo embora”.*

*2ª prova parcial / 1ª Etapa – Anexo 1 p.101*

As questões de múltipla escolha, quando abordadas no LD, não trabalham com o uso de palavras negativas. Fizemos um levantamento com o objetivo de verificar a construção dos enunciados nas questões de múltipla escolha, comparando-os com os enunciados das questões de múltipla escolha da prova. A atividade de leitura do LD não trabalha com questões dessa natureza. Das 269 questões analisadas, apenas uma tinha o caráter de múltipla escolha.

*1. Na cidade havia uma “doída”.*

*a) As pessoas conheciam bem essa mulher e o seu passado?*

*b) Entre os trechos a seguir, indique aqueles que confirmam sua resposta.*

- *“Como era mesmo a cara da doída, poucos poderiam dizê-lo.”*
- *“Mas era bom passar pela casa da doída e provocá-la.”*
- *“Sabia-se confusamente que a doída tinha sido moça igual às outras”*
- *“Corria, com variantes, a história de que fora noiva”*

*Português Linguagens, 2006, p.131*

A questão deixa clara a diferença existente na construção do enunciado e do comando. O enunciado principal através de uma linha direciona a atenção do leitor à informação mais relevante. Em seguida, de forma direta, conduz o aluno a refletir e inferir uma informação. O comando da questão em marcar mais de uma alternativa vem logo abaixo. Percebemos que as provas fazem o inverso do livro didático, nelas o aluno só pode marcar uma alternativa. Através dessas comparações, entendemos que o aluno no dia a dia realiza as atividades de leitura com a estruturação do enunciado de uma forma e nas provas é avaliado com a estruturação dos enunciados de outra forma.

Neste capítulo, analisamos os textos apresentados na atividade principal de leitura do LD e os textos destinados às atividades de compreensão, presente no instrumento prova. Identificamos os gêneros desenvolvidos por essas atividades no LD e nas provas. Através do estudo do texto, seção presente no LD, levantamos as principais capacidades abordadas e privilegiadas por esse instrumento.

Vimos também, quais foram as capacidades abordadas e enfatizadas nas provas. Ao contrastar as provas e o livro didático fica clara a diferença na apresentação do texto para a atividade de compreensão e a diferença entre a época em que os gêneros são enfocados. Sendo, na maioria das vezes, abordados nas provas gêneros que não foram trabalhados pelo LD. Observamos

que as provas e o LD dão pouco enfoque às capacidades de localização/cópia, que exigem operações cognitivas simples. Por outro lado, ambos não priorizam, na atividade com o texto, a capacidade de compreensão global, que exigem operações cognitivas mais elaboradas. No que se refere a construção dos enunciados, nas provas prevalece o enfoque de questões de múltipla escolha, que privilegiam as proposições negativas, enunciados sem contextualização, com o emprego genérico dos verbos de comando, que não possibilita a clareza quanto ao objetivo da questão.

No próximo capítulo são abordadas as considerações finais deste trabalho.

## **CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste capítulo, apresentamos uma síntese da pesquisa realizada e as considerações finais sobre ela, além disso, apontamos algumas contribuições teóricas e práticas, que decorrem das observações feitas.

A teoria que serviu de suporte para este trabalho entende a língua como um sistema que se modifica, que se transforma em função dos usos que dela são feitos dentro de situações concretas de comunicação. O texto é visto não apenas como sequências de palavras escritas, mas como parte de um processo que se insere em um dado contexto sócio comunicativo. A leitura, por conseguinte, é compreendida como um processo de construção do sentido, que inclui ações cognitivas e sociais do leitor. Por isso podemos dizer que ler é entrar em contato com outro por meio do texto.

Concebendo a leitura desse modo, ensinamos ao aluno a ir além das informações apresentadas no papel, de modo a buscar o que está nas entrelinhas, se posicionando ativamente diante do texto. Defendemos, então, que ensinar a ler vai além do ensinar a decodificar. Significa ensinar estratégias que devem ser mobilizadas em função das muitas demandas sociais que se impõem ao leitor no momento em que lê. Nesse sentido, formar um leitor proficiente é propiciar ao aluno o desenvolvimento de capacidades para lidar com os diferentes textos. A partir dessas concepções, buscadas em Dell’Isola (2007), Kleiman (2008) e outros desenvolvemos a pesquisa que nos conduziu a estas considerações.

### **4.1 A pesquisa**

No decorrer deste trabalho, buscamos pesquisar as capacidades de leitura abordadas na atividade de leitura do livro didático e as exigidas em prova. Tomamos por base situações de ensino em que foi usado somente o LD, isto é, ele norteou todos os conteúdos desenvolvidos no dia-a-dia escolar. Nosso objetivo foi verificar se existe sintonia entre aquilo que o LD ensina e o que as provas de leitura avaliam e apontar as diferenças e semelhanças entre os enunciados de LD e de provas.

A partir desse objetivo levantamos algumas perguntas. O problema está no aluno, que não consegue entender o objetivo da questão? Está no enunciado da pergunta que está exigindo capacidades não desenvolvidas pelo aluno? Ou, ainda, está relacionado a diferenças na

formulação dos enunciados: o aluno aprende a lidar com um tipo de enunciado e, na prova, aparecem enunciados com outra formulação?

Partimos de duas hipóteses; a primeira é que existe diferença entre o ensino de leitura desenvolvido por meio do livro didático e a avaliação de leitura nas provas. Com isso, os alunos aprendem de um jeito e são avaliados de outro. Como segunda hipótese, acreditamos que a composição dos enunciados presentes nas provas, muitas vezes, deixam lacunas, que dificultam a compreensão.

Para atingir o objetivo a que nos propusemos, iniciamos esta pesquisa fazendo um levantamento dos gêneros textuais abordados nas provas e no livro didático para verificar se são os mesmos. Em seguida analisamos os enunciados das atividades de compreensão presentes nas provas e no LD, identificando quais capacidades esses enunciados buscam verificar. A partir dessa verificação, comparamos as capacidades das provas com as encontradas no LD, visando observar semelhanças e/ou diferenças entre elas. Então confrontamos os enunciados desses instrumentos estabelecendo diferenças entre eles. Por último identificamos quais os fatores presentes nos enunciados podem interferir na compreensão dos alunos para a execução da tarefa.

Conforme os PCNs (Brasil 1998), o ensino de língua deve ter como unidade básica o texto, sendo que esse se organiza em um determinado gênero. Para que o aluno possa construir o sentido textual ele precisa saber empregar aquilo que ele lê para solucionar seus problemas cotidianos. A partir dos dados que coletamos, percebemos evidências de um descompasso entre o que se ensina e o que se avalia.

Em relação aos gêneros, concluímos diante da observação de nossos dados, que ambos os instrumentos (LD e prova) propiciam aos alunos contato com os variados gêneros. No entanto, a abordagem dos gêneros está ocorrendo em tempos diferentes, não há um equilíbrio entre os dois instrumentos. Os alunos desenvolvem objetivos de leitura para um gênero e na prova é exigido o entendimento de outro gênero. Percebemos também, a ocorrência de gêneros que foram avaliados, mas não aparecem na atividade de leitura do LD. Essa diferença dificulta a interação do leitor com o texto, principalmente no caso desta pesquisa, onde o LD norteia o ensino dos gêneros. Tal dificuldade é ocasionada pelo fato de cada gênero ser produzido com finalidades diferentes, apresentando particularidades e características próprias, isso porque cada gênero possui funções sociais distintas, que exigem uma leitura também



diferenciada, ou ainda, um conjunto de estratégias de compreensão que são diferentes. O gênero conto é bastante explorado no LD (34%) e também nas provas (18%). Esse é o único gênero que, pelo menos uma vez, aparece ensinado e avaliado na mesma etapa de ensino. Em contra partida, o relato, a campanha publicitária, a charge e os quadrinhos são avaliados nas provas parciais e não aparecem nenhuma vez como objeto de ensino no LD.

Reconhecemos que explorar a leitura de diversos gêneros favorece o desenvolvimento de leitores proficientes. No entanto, é importante ressaltar que o aluno terá maior facilidade em realizar as inferências, a utilização de conhecimentos prévios, a apreensão de conteúdo global e a checagem de hipóteses se tiver familiaridade com o gênero lido. Durante a atividade de leitura, no cotidiano escolar, de um gênero pouco conhecido pelos alunos, o professor pode mediar e conduzir a leitura. Fato que não ocorre durante a aplicação de uma prova.

Sobre as capacidades exploradas foi possível observar que o aluno desenvolve, em sala, capacidades de leitura para a compreensão de um gênero, contudo, nas provas são avaliadas capacidades de leitura de outros gêneros. O que mostra que não há consonância entre o instrumento avaliativo e o cotidiano escolar.

A capacidade de localização de informação apresenta ocorrência nos dois instrumentos, principalmente a capacidade objetiva. Através dos dados do gráfico 4 da página 80, concluímos que essa é a segunda capacidade mais abordada nos dois instrumentos. Em um universo de 63 questões, uma avalia a capacidade cópia e 9 avalia a capacidade objetiva. No LD, em um total de 269 questões 4 avalia a primeira capacidade sendo que 55 avalia a segunda.

Ainda tomando por base o gráfico 4 percebemos que a capacidade de fazer inferências tipo 1, em que o aluno busca sentidos que as palavras tomam a partir do contexto do texto, foi explorada pelo LD em todas as etapas do ano letivo. Já no instrumento prova, em um universo de 6 provas realizadas durante o ano, apenas 2 foram destinadas a essa capacidade. As inferências de tipo 2, aquelas que exigem comparação entre partes do texto, frequentemente, são trabalhadas e avaliadas, ao longo do ano, em ambos instrumentos. A inferência tipo 3, que lida com a capacidade de mobilizar conhecimentos remotos, que estão em tempo e espaço distantes, conhecimentos que necessitam ser consultados para a responder a pergunta, foi avaliada em 4 questões, sendo no LD abordadas em 77 questões. Por outro lado, as inferências tipo 4, que se relacionam ao processo de referência, elemento importante na

progressão textual, em ambos os instrumentos não são valorizadas. Ao longo do ano essa capacidade não foi avaliada nas provas e no LD, apenas 8 enunciados a desenvolveram.

Questões que exploram capacidades de caráter global e percepção de sentido obtiveram um baixo índice em ambos os instrumentos. A capacidade de metalinguagem aparece em poucas questões nas provas e no LD. Por último, questões que mobilizam capacidade de identificação de opinião, têm baixa ocorrência no LD e não foram abordadas em nenhum momento nas provas.

Ainda considerando o gráfico 4, podemos constatar que há um equilíbrio entre as capacidades mobilizadas no LD e nas provas, conforme comprova a tabela 4, a seguir. No entanto, para que o aluno possa construir o sentido para o texto, precisa primeiramente reconhecer a funcionalidade do gênero em que o texto foi produzido. Isso é um dos fatores determinantes no processo de compreensão.

**Tabela 4: Capacidades mobilizadas no LD e nas prova**

Capacidades mobilizadas	LD	Provas
Localização / cópia	2	3
Localização / objetiva	20	26
Inferência 1	6	7
Inferência 2	29	39
Inferência 3	15	10
Inferência 4	4	0
Compreensão global	2	6
Percepção de efeito de sentido	11	3
Metalinguagem	4	6
Identificação de opinião	7	0

Há evidências também de que os enunciados das provas, diferentemente do LD, não atentam para o fato de que os textos circulam num dado contexto social. Isso é evidenciado pela ausência de informações sobre onde os textos circulam, quem os produziu e quando foram produzidos. Nos enunciados das questões também há diferenças: nas provas não existe uma

frase que situa a questão no texto; os verbos de comando são genéricos, não deixando claro o objetivo da questão; nem sempre as palavras usadas nos enunciados fazem parte do vocabulário do aluno e nas questões de múltipla escolha os enunciados apresentam-se na negativa ou há o destaque da palavra “exceto”. Esses fatores são indícios e nos levam a acreditar que a não compreensão dos enunciados, pelos alunos, é motivada por essas observações.

Acreditamos que tais dados são importantes indicativos, conforme apontado por Kleiman (2008a), de que a atividade de leitura está sendo realizada de maneira uniforme, sem levar em consideração a natureza do texto e o contexto em que está inserido. A prática de leitura é colocada em segundo plano, priorizando-se o roteiro de perguntas das atividades de compreensão. Independente do gênero lido a atividade de leitura ocorre da mesma forma. Primeiro acontece a leitura superficial, em seguida a resolução das questões de interpretação e para finalizar a atividade com o texto, ocorre a abordagem, nos exercícios, de conteúdos gramaticais.

#### **4.2 Implicações para o ensino de Língua Portuguesa**

As discussões e os resultados apresentados nesta pesquisa sugerem respostas aos questionamentos feitos. Acreditamos que a dificuldade em compreender o enunciado da questão está relacionada a diferença existente entre a formulação dos enunciados do LD de das provas. E também, ao fato de o aluno aprender as características e o funcionamento de um gênero e nas provas serem exigidos a leitura de gêneros diferentes.

Assim, em relação as nossas hipóteses, apresentadas na introdução, é possível dizer que existe uma provável diferença entre o ensino de leitura desenvolvido por meio do livro didático e a avaliação de leitura nas provas. Vale ressaltar que nós observamos apenas o LD, pode ser que durante a “aula” o professor aborde materiais diferentes desse. Contudo, tivemos o cuidado de tomar por base situações em que o livro didático norteia os conteúdos desenvolvidos no dia-a-dia escolar. Para dar continuidade a esta pesquisa seria importante observar o que o professor faz com o LD, como faz a mediação e conduz as atividades de leitura, e ainda, que outros instrumentos de avaliação utiliza.

Como contribuição teórica este trabalho aponta que há diferentes tipos de inferência. Diferentes recursos cognitivos são exigidos do leitor quando realizam inferências do tipo 1, 2 e 3. Na referenciação também são de naturezas diferentes as inferências, dependendo do

referente que está sendo buscado. Essas operações precisam ser melhor estudadas de modo a se deixar mais claro a natureza de cada uma delas. Esclarecemos que não é nossa pretensão criticar a prática pedagógica, mas sim promover algumas reflexões que conduzam a ações que efetivamente ensinem o aluno a ler e não só que os avalie.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. SP: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: BATISTA, A. A. G. & ROJO. H. R. (Orgs.). *Livro didático de Língua Portuguesa: letramento e cultura escrita*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2003, p. 25-67.

BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos PNLD 2005: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC, 2004. (Anos Finais do Ensino Fundamental).

BRASIL. Secretária da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretária de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998

BRITTO, L.P.L. Leitor Interditado. In: MARINHO, M.; SILVA, C.S.R. (Orgs.). *Leituras do professor*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras: ALB, 1998, p. 61-78.

CALDEIRA, Ana Cristina M. *Avaliação da Aprendizagem em Meios Digitais: novos contextos* In: [WWW.abed.org.br/congresso2004/porthtm/33-TC.A.4.htm](http://WWW.abed.org.br/congresso2004/porthtm/33-TC.A.4.htm), 2004 (acessado em 20 de dezembro de 2011)

CAFIERO, Delaine. *Leitura como processo do formador*. Belo Horizonte: Ceale/FAE/UFMG, 2005.

COSTA VAL, Maria da Graça. *Texto, textualidade e textualização*. In: *Pedagogia Cidadã. Caderno de formação – Língua Portuguesa*. São Paulo: UNESP, v.1, 2004.

DELL'ISOLA, R. L. P. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

\_\_\_\_\_. *Leitura: inferências e contexto sócio-cultural*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução Sandra Netz. 2ª edição. Porto Alegre, RS: Bookman, 2004.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação: Mito e Desafio: uma perspectiva construtivista*. 27ª edição. Porto Alegre: Mediação, 1999.

\_\_\_\_\_. *O jogo do contrário em avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

JURADO, Shirley Goulart de Oliveira Garcia. *Leitura e letramento escolar no ensino médio: um estudo exploratório*. Dissertação de mestrado. Programa de Linguística Aplicada. São Paulo: PUC- SP, 2003.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de Leitura: teoria e prática*. 12ª edição. Campinas, São Paulo: Pontes: 2008a

\_\_\_\_\_. *Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*. 12ª edição. Campinas, São Paulo: Pontes, 2008b.

LUCKESI, Carlos Cipriano. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *O Livro Didático de Português: múltiplos olhares*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 48-61.

\_\_\_\_\_. *Produção textual análise de gêneros e compreensão*. 3ª edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19- 36.

MOLINA, O. *Quem engana quem: professor x livro didático*. Campinas, SP: Papyrus, 1987.

MORETTO, Vasco Pedro. *Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas*. 8ª edição. Rio de Janeiro, 2008.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

ROJO, H. Roxane. O perfil do livro didático de língua portuguesa para o ensino fundamental (5ª a 8ª séries). In: BATISTA, A. A. G. & ROJO, H. Roxane. (Orgs.). *Livro Didático de Língua Portuguesa: letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003a, p. 69-99.

ROJO, H. Roxane; BATISTA, A. A. G. Cultura da escrita e livro escolar: proposta para o letramento das camadas populares no Brasil (Apresentação). In: BATISTA, A. A. G. & ROJO, H. Roxane. (Orgs.). *Livro Didático de Língua Portuguesa: letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003b, p. 7-24.

SAVIOLI, F. R. Livro didático: liberdade ou opressão? In: GREGORIN, M. R. V., LEONEL, M. C. M. (Org.). *O que quer o que pode esta língua? Brasil/ Portugal: o ensino de língua portuguesa e de suas literaturas*. Araraquara, SP: FCL – UNESP – Ar, 1997, p. 113-126.

SILVA, E.T. *Criticidade e leitura: ensaios*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998.

SOARES, Magda B. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: A. A. M. EVANGELISTA, H. M. B. BRANDÃO, M. Z. V. MACHADO (orgs.). *A escolarização da leitura literária – o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001.

SOARES, Magda B. *O que é letramento?* In: *Presença pedagógica*, v. 2, n. 10, jul/ago.1996, seção “Dicionário crítico da educação”.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. 6ª edição. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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

VASCONCELLOS, Celso S. *Superação da lógica classificatória e excludente da avaliação: Do “é proibido reprovar” ao é preciso garantir a aprendizagem*. São Paulo: Libertad, 1998.

## ANEXO 1

## Provas parciais aplicadas ao 7º ano no período de fevereiro a novembro de 2010

7º ANO 1ª PROVA PARCIAL/ 1ª ETAPATEXTO I

## PIVETE

No sinal fechado  
 Ele vende chiclete  
 Capricha na flanela  
 E se chama Pelé  
 Pinta na janela  
 Batalha algum trocado  
 Aponta um canivete  
 E até  
 Dobra a Carioca, olerê  
 Desce a Frei Caneca, olará  
 Se manda pra Tijuca  
 Sobe o Borel  
 Meio se maloca  
 Agita numa boca  
 Descola uma mutuca  
 E um papel  
 Sonha aquela mina, olerê  
 Prancha, parafina, olará  
 Dorme gente fina  
 Acorda pinel  
 Zanza na sarjeta  
 Fatura uma besteira  
 E tem as pernas tortas  
 E se chama Mané

Arromba uma porta  
 Faz ligação direta  
 Engata uma primeira  
 E até  
 Dobra a Carioca, olerê  
 Desce a Frei Caneca, olará  
 Se manda pra Tijuca  
 Na contramão  
 Dança pára-lama  
 Já era pára-choque  
 Agora ele se chama Emersão  
 Sobe no passeio, olerê  
 Pega no Recreio, olará  
 Não se liga em freio  
 Nem direção  
 No sinal fechado  
 Ele transa chiclete  
 E se chama pivete  
 E pinta na janela  
 Capricha na flanela  
 Descola uma bereta  
 Batalha na sarjeta  
 E tem as pernas tortas.

Chico Buarque. Encarte doLP *Chico Buarque*, Polygram, 1978

QUESTÃO 01 – Valor: 1,0

Em todas as alternativas, o significado das palavras sublinhadas está corretamente interpretado, **EXCETO**:

- A) “Meio se maloca, agita numa boca” (maloca = esconde)
- B) “descola uma mutuca e um papel” (mutuca = pequena quantidade de maconha enrolada)
- C) “Zanza na sarjeta, fatura uma besteira” (besteira = quantia insignificante)
- D) “Batalha na sarjeta e tem as pernas tortas” (sarjeta = escoadouro de águas; vala, valeta)



**QUESTÃO 02 – Valor: 1,0**

Observe o trecho a seguir:

"E se chama **Pelé**"  
"E tem as pernas tortas  
E se chama **Mané**"  
"Já era pára-choque  
Agora ele se chama **Emersão**"

**Pelé**, **Mané** e **Emersão** são referências a três famosos desportistas brasileiros: Edson Arantes do Nascimento, Mané Garrincha e Emerson Fittipaldi. **CITE** em que esportes esses três homens se consagraram.

---

---

**QUESTÃO 03 – Valor: 1,0**

**INDIQUE** a relação entre os três desportistas e o pivete, no momento em que os nomes são citados.

---

---

**QUESTÃO 04 – Valor: 1,0**

**COMPARE** os trechos seguintes:

"Aponta um canivete  
E até  
Dobra a Carioca, olerê  
Desce a Frei Caneca, olará  
Engata uma primeira  
E até  
Dobra a Carioca, olerê  
Desce a Frei caneca, olará"

Os versos "Aponta um canivete" e "Engata uma primeira" mostram duas ações do pivete: o roubo de algo não identificado e o furto de um carro. Após essas ações, o que faz o pivete? **JUSTIFIQUE** sua resposta.

---

---

---

**QUESTÃO 05 – Valor: 1,0**

A leitura do texto só **NÃO** permite inferir:

- A) O locutor do texto manifesta a sua revolta com a marginalização social.
- B) O comportamento do pivete evolui da legalidade para as transgressões.
- C) O Rio de Janeiro é o espaço urbano onde acontecem os fatos narrados.
- D) A impunidade às infrações cometidas pelo personagem permeia todo o texto.

**QUESTÃO 06 – Valor: 1,0**

Assinale a alternativa que **NÃO** apresenta recurso usado na construção do texto:

- A) Utilização de gírias.
- B) Emprego da conotação ou sentido figurado.
- C) Uso de vocabulário complexo.
- D) Presença de ideias opostas.

**QUESTÕES RELACIONADAS AO LIVRO “*Irmão Negro*”****QUESTÃO 07 – Valor: 1,0**

**RELACIONE** a história do livro “Irmão negro” ao texto “Pivete”, **INDICANDO** as semelhanças entre as personagens principais.

---

---

---

---

---

**QUESTÃO 08 – Valor: 1,0**

“Irmão Negro”, de Walcyr Carrasco trata de um tema difícil: o racismo. A crítica ao preconceito racial é sempre bem-vinda numa sociedade que, não admitindo ser racista, acaba por aprofundá-la.

**APONTE** duas situações de discriminação vivenciadas por Sérgio ao longo da narrativa.

---

---

---

---

---

**QUESTÃO 09 – Valor: 1,0**

Todas as alternativas abaixo estão de acordo com o enredo **EXCETO**:

- A) Leonardo, por ser filho único, sempre sonhou ter um irmão, pois passava muito tempo sozinho.
- B) A mãe de Sérgio não podia ter outro filho, pois demorou a tratar de um pequeno tumor no útero
- C) No primeiro encontro entre Sérgio e Leo, houve uma quebra de expectativa devida à cor do primo.
- D) Sérgio tinha pavor de música alta, pois se lembrava de quando era espancado pelo pai, na Bahia.

**QUESTÃO 10 – Valor: 1,0**



(Nova escola, março/ 2009)

**TRANSCREVA** da tira:

A) Um verbo na 1ª pessoa do presente do indicativo: \_\_\_\_\_

B) Um verbo na 3ª pessoa do presente do indicativo: \_\_\_\_\_

C) Um verbo no infinitivo: \_\_\_\_\_

D) Um verbo no pretérito perfeito do indicativo: \_\_\_\_\_

E) Um verbo pertencente à primeira conjugação: \_\_\_\_\_

**7º ANO 2ª PROVA PARCIAL/ 1ª ETAPA****TEXTO I****O MARINHEIRO QUE SE TORNOU UM HERÓI**

Nunca pensei que um homem se transformasse em herói por ficar dez dias numa balsa, suportando a fome e a sede. Eu não podia fazer outra coisa. Se a balsa fosse abastecida com água, biscoitos empacotados, bússola e instrumentos de pesca, certamente estaria tão vivo como agora. Mas com uma diferença: não teria sido tratado como um herói. De maneira que o heroísmo, no meu caso, consiste exclusivamente não ter me deixado morrer de fome e sede durante dez dias.

Não fiz nenhum esforço para ser herói. Tudo o que fiz foi para me salvar. Mas como a salvação veio envolta numa auréola, premiada com o título de herói como um bombom com surpresa, não tive outro recurso senão suportar a salvação, como havia chegado, com heroísmo e tudo.

As pessoas me perguntam como é que um herói se sente. Nunca sei o que responder. De minha parte, sinto o mesmo que antes. Não mudei nem por dentro nem por fora. As queimaduras do sol deixaram de doer. A ferida do joelho cicatrizou. Sou outra vez Luís Alexandre Velasco. E isso me basta.

(Disponível em <<http://www.uoltextos.com.br>> Acesso em 09 abril. 2010)

**QUESTÃO 01 – Valor: 1,0**

**RECONHEÇA** o estado físico e mental de Velasco ao final de dez dias.

---

---

---

**QUESTÃO 02 – Valor: 1,0**

**IDENTIFIQUE** o sentimento do protagonista em relação ao heroísmo.

---

---

---

**QUESTÃO 03 – Valor: 1,0**

**“Sou outra vez Luís Alexandre Velasco. E isso me basta.”**

**COMENTE** o sentido da frase dita pelo protagonista.

---

---

---

**TEXTO II****Não deixe a natureza ir embora.**

[www.clickarvore.com.br](http://www.clickarvore.com.br)

Instituto Ambiental Fundação S.O.S Mata Atlântica **VIDÁGUA**

Pássaros, plantas e animais que sempre habitaram nossas florestas estão sendo extintos ou isolados em pequenas manchas de verde, cercadas de cidade por todos os lados. Nosso oxigênio também está indo embora. É um adeus invisível, mas sensível. Sem árvores, nossas fontes estão secando, silenciosas, vítimas da erosão provocada pelo desmatamento. Você pode ajudar a reverter esse quadro através do site [www.clickarvore.com.br](http://www.clickarvore.com.br), um programa de reflorestamento inédito no país. Você dá um click e uma muda de árvore nativa da Mata Atlântica é plantada em seu nome. Facilmente, gratuitamente. Dê um click e plante uma árvore agora mesmo. Antes que a natureza desapareça.

[www.clickarvore.com.br](http://www.clickarvore.com.br)

Ajude a devolver o verde da nossa terra.



(Disponível em <<http://www.uoltextos.com.br>> Acesso em 09 abril. 2010)

**QUESTÃO 04 – Valor: 1,0**

De acordo com o texto, **NÃO** são consequências do desmatamento

- A) destruição de nascentes.
- B) diminuição do oxigênio.
- C) extinção de animais e pássaros.
- D) proliferação de pragas e doenças.

**QUESTÃO 05 – Valor: 1,0**

Em todos os enunciados abaixo, está implícita a ideia de que a natureza está sendo destruída, **EXCETO**:

- A) “Ajude a devolver o verde de nossa terra”.
- B) “Dê um click e plante uma árvore”.
- C) “Não deixe a natureza ir embora”.
- D) “Nosso oxigênio também está indo embora”.

**TEXTO III**

Leia a mensagem abaixo e responda às questões 5 e 6.

**"Se caminhar fizesse bem, o carteiro seria IMORTAL."**

Fonte: <http://www.belasmensagens.com.br/frases-engracadas.php> - 28/10/2009 - adaptado.

**QUESTÃO 06 – Valor: 1,0**

O modo subjuntivo constitui um termo verbal que não expressa certeza e sim uma dúvida (algo que pode acontecer), identificamos, no período acima, conjugado na terceira pessoa do singular, no pretérito imperfeito do subjuntivo, o verbo

- A) caminhar.
- B) fazer.
- C) morrer.
- D) ser.

**QUESTÃO 07 – Valor: 1,0**

O verbo ser, no modo indicativo (ação do que acontece na realidade, na prática) conforme período acima (... *seria imortal*), caracteriza-se a uma condição que evidencia uma *ironia*, pela relação com a frase anterior. **INDIQUE** o tempo verbal correspondente a esse verbo.

- A) Futuro do presente.
- B) Futuro do pretérito.
- C) Pretérito imperfeito.
- D) Pretérito perfeito.

**QUESTÕES RELACIONADAS AO LIVRO “*Cuidado, não olhe pra trás!* de Stella Carr.”****QUESTÃO 08 – Valor: 1,0**

**EXPLIQUE** o motivo que levou o protagonista da narrativa a escrever um diário.

---

---

---

**QUESTÃO 09 – Valor: 1,0**

“*Cuidado, não olhe para trás!*” afasta-se dos clássicos de suspense e enigma, pois brinca com o gênero humorístico. **COMENTE** como nossos heróis conseguiram “arrancar” a verdade de Gaspar.

---

---

**QUESTÃO 10 – Valor: 1,0**

Cada personagem apresenta uma particularidade. **ELABORE** um parágrafo caracterizando seu Jacó.

---

---

**7º ANO 1ª PROVA PARCIAL/ 2ª ETAPA****TEXTO I****A CIDADE DOS RESMUNGOS**

Era uma vez um lugar chamado Cidade dos Resmungos, onde todos resmungavam, resmungavam, resmungavam. No verão, resmungavam que estava muito quente. No inverno, que estava muito frio. Quando chovia, as crianças resmungavam porque não podiam sair. Quando fazia sol, reclamavam que não tinham o que fazer. Os vizinhos queixavam-se uns dos outros, os pais queixavam-se dos filhos, os irmãos das irmãs. Todos tinham um problema, e todos reclamavam que alguém deveria fazer alguma coisa.

Um dia chegou à cidade um mascate carregando um enorme cesto às costas. Ao perceber toda aquela inquietação e choradeira, pôs o cesto no chão e gritou:

— Oh cidadãos deste belo lugar! Os campos estão abarrotados de trigo, os pomares carregados de frutas. As cordilheiras são cobertas de flores espessas, e os vales banhados por rios profundos. Jamais vi um lugar tão abençoado por tantas conveniências e tamanha abundância. Por que tanta insatisfação? Aproximem-se, e eu lhes mostrarei o caminho para a felicidade.

Ora, a camisa do mascate estava rasgada e puída. Havia remendos nas calças e buracos nos sapatos. As pessoas riam ao pensar que alguém como ele pudesse mostrar-lhes como ser feliz. Mas enquanto todos riam, ele puxou uma corda comprida do cesto e a esticou entre dois postes na praça da cidade.

Então, segurando o cesto diante de si, gritou:

— Povo desta cidade! Aqueles que estiverem insatisfeitos escrevam seus problemas num pedaço de papel e ponham dentro do cesto. Trocarei seus problemas por felicidade!

A multidão se aglomerou ao seu redor. Ninguém hesitou diante da chance de se livrar dos seus problemas. Todo homem, mulher e criança da vila rabiscaram sua queixa num pedaço de papel e jogaram no cesto.

Eles observaram o mascate pegar cada problema e pendurá-lo na corda. Quando ele terminou, havia problemas tremulando em cada plegada da corda, de um extremo a outro. Então ele disse:

— Agora, cada um de vocês deve retirar desta linha mágica o menor problema que encontrar.

Todos correram para examinar os problemas, procuraram, manusearam os pedaços de papel e ponderaram, cada qual tentando escolher o menor problema. Depois de algum tempo a corda estava vazia.

Eis que cada um segurava o mesmíssimo problema que havia colocado no cesto. Cada pessoa havia escolhido o seu próprio problema, julgando ser ele o menor da corda.

Daí por diante, o povo daquela cidade deixou de resmungar o tempo todo. E sempre que alguém sentia o desejo de resmungar ou reclamar, pensava no mascate e na sua corda mágica.

(BENNET. William J. *O livro das virtudes II - O compasso moral*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.).

**QUESTÃO 01 – Valor: 1,0**

Em relação ao texto, coloque **V**(verdadeiro) ou **F**(falso):

- ( ) O mascate chegou à cidade revoltado com o povo.
- ( ) O mascate mostrou aos habitantes as belezas e fartura do lugar.
- ( ) O povo achava que poderia resolver sozinho seus problemas.
- ( ) O mascate e sua corda mágica ficaram na lembrança do povo.
- ( ) Ninguém duvidou da chance de se livrar dos problemas.

A sequência correta se encontra a opção:

- A) V-V-F-V-V.
- B) V-F-V-V-V.
- C) F-F-V-V-V.
- D) F-V-F-F-V.

**QUESTÃO 02 – Valor: 1,0**

**EXPLIQUE** o motivo de as pessoas não acreditarem que o mascate pudesse ajudá-las.

---

---

**QUESTÃO 03 – Valor: 1,0**

Há uma frase no texto que mostra que as pessoas, de modo geral, ficam sempre esperando que a solução de seus problemas venha por intermédio de outra pessoa, em vez de elas próprias buscarem as soluções. A frase que revela essa atitude é

- A) “... ninguém hesitou diante da chance de se livrar dos problemas.”.
- B) “... quando fazia sol, reclamavam que não tinham o que fazer.”.
- C) “... os vizinhos queixavam-se uns dos outros...”.
- D) “... todos reclamavam que alguém deveria fazer alguma coisa.”.

**QUESTÃO 04 – Valor: 1,0**

A história anterior é uma narrativa de ficção cujo objetivo é passar um ensinamento. A lição de vida que se pode depreender do texto é:

- A) Ninguém se preocupa com o seu próximo e muito menos com os problemas alheios.
- B) Indivíduos que têm o que há de bom na vida, só sabem reclamar de tudo todo o tempo.
- C) Cada pessoa supõe que suas dificuldades são sempre superiores às das outras pessoas.
- D) Aquele que deseja mais do que precisa possuir, acaba não tendo coisa alguma.

**QUESTÃO 05 – Valor: 1,0**

Depois de todos os “problemas” terem sido pendurados, o mascate pediu que cada habitante retirasse da corda aquele que julgasse ser o menor. **COMENTE** a aprendizagem adquirida através dessa ação.

---

**QUESTÃO 06 – Valor: 1,0**

**INDIQUE** o **tempo e modo** dos verbos sublinhados, respectivamente.

- I) “... cada um segurava o mesmíssimo problema...”.
- II) Se não resmungassem tanto, teriam menos problemas.
- III) Aprendemos sobre a insignificância dos nossos problemas.
- IV) “Trocarei seus problemas por felicidade!”

A sequência correta é:

- A) Indicativo - pretérito imperfeito, indicativo – pretérito perfeito, subjuntivo – pretérito imperfeito, indicativo – futuro do presente.
- B) Indicativo - pretérito imperfeito, subjuntivo – pretérito imperfeito, indicativo – pretérito perfeito, indicativo – futuro do presente.
- C) Indicativo – pretérito imperfeito, indicativo – futuro do presente, indicativo – pretérito perfeito, subjuntivo – pretérito imperfeito.
- D) Indicativo – pretérito imperfeito, subjuntivo – pretérito imperfeito, indicativo – futuro do presente, indicativo – pretérito perfeito.



**TEXTO II**

Disponível em <<http://mrsgeo.blogspot.com/2007/09/mafalda-e-escola-pensenisso.html>>. Acesso em 10 junho 2010.

**QUESTÃO 07 – Valor: 1,0**

**ASSINALE** a alternativa **INCORRETA** quanto ao que se pode inferir do conteúdo da tirinha acima.

- A) O amigo de Felipe quer bater nos professores.
- B) O amigo de Felipe não quer apanhar dos professores.
- C) O amigo de Felipe quer que os professores apanhem.
- D) O amigo de Felipe defende os bons professores.

**QUESTÃO 08 – Valor: 1,0**

**TRANSCREVA** e **CLASSIFIQUE** o sujeito da oração abaixo:

“É verdade que na escola os professores batem nas crianças, Felipe?”

Sujeito: \_\_\_\_\_

Classificação: \_\_\_\_\_

**QUESTÃO 09 – Valor: 1,0**

**RECONHEÇA** o sentido que os advérbios antes, hoje, agora (segundo quadrinho), sempre, nunca (quarto quadrinho), expressam na composição do texto.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**QUESTÃO 10 – Valor: 1,0**

“Agora são as crianças que batem nos professores?!!”

Observando a oração acima, complete:

A) Sujeito: \_\_\_\_\_

B) Núcleo: \_\_\_\_\_

C) Classificação: \_\_\_\_\_

D) Predicado: \_\_\_\_\_

## 7º ANO 2ª PROVA PARCIAL/ 2ª ETAPA

### TEXTO I

Leia o poema a seguir.

#### PETIÇÃO AO PREFEITO

Quando as vias normais não apresentam resultado, o negócio é apelar.

Governador desta cidade,  
Excelentíssimo Prefeito  
General Mendes de Moraes,  
ouça o que digo, e tenho que há de  
mover-se-lhe o sensível peito  
dado às coisas municipais!

Há no interior do quarteirão  
formado pelas avenidas  
Antônio Carlos, Beira-Mar,  
Wilson e Calógeras, tão  
bem traçadas e bem construídas,  
um pântano que é de amargar!

Não suponha que eu exagero,  
Excelência: é a verdade pura,  
Sem nenhum véu de fantasia.  
Já o pinteí uma vez: não quero  
Fabricar mais literatura  
Sobre tamanha porcaria!

*Reporters*, a quem nada escapa,  
escreveram sueltos diversos  
sobre esse foco de infecção.  
Fotógrafos bateram chapa...  
Coisas melhores que os meus versos  
de velho poeta solteirão!

Fiz, por sanear-se esta marema,  
uma carta desesperada  
ao seu ilustre antecessor,  
uma carta em forma de poema:

O homem saiu sem fazer nada...  
pelo martírio do Senhor,

Ponha o pátio, insigne Prefeito,  
limpo como o olhar da inocência,  
limpo, como — feita a ressalva  
da muita atenção e respeito  
devidos a Vossa Excelência —  
sua excelentíssima calva!

#### VOCABULÁRIO

Sueltos: pequenos artigos de jornais.  
Marema: terreno insalubre, pantanoso.  
Insigne: ilustre, distinto.  
Ressalva: exceção, restrição.

**QUESTÃO 01 – Valor: 1,0**

**EXPLIQUE** o objetivo do homem que escreve a carta.

---

---

**QUESTÃO 02 – Valor: 1,0**

O destinatário desta carta-poema é

- A) o governador do estado, general Mendes Morais.
- B) o prefeito antecessor da cidade, general Mendes Morais.
- C) o prefeito da cidade, general Mendes de Morais.
- D) o prefeito que largou o cargo sem nada ter feito.

**QUESTÃO 03 – Valor: 1,0**

O remetente da carta esclarece ao destinatário que já havia feito a mesma solicitação. **TRANSCREVA** os versos em que isso é mostrado.

---

---

**QUESTÃO 04 – Valor: 1,0**

As reclamações feitas pelo remetente ao prefeito anterior foram levadas em conta? **JUSTIFIQUE** sua resposta.

---

---

---

**QUESTÃO 05 – Valor: 1,0**

**ASSINALE** o comentário que encontra sustentação no poema de Manuel Bandeira:

- A) Ao redigir uma petição numa forma de linguagem de poema, o enunciador está ridicularizando o gênero apresentado: poesia.
- B) Ao utilizar formas de tratamento típicas do gênero das relações oficiais, o poeta quer enfatizar a gravidade do assunto e o respeito para com a autoridade.
- C) O título sugere uma forma de linguagem que é perfeitamente compatível com textos poéticos e em reivindicação ao poder público.
- D) Por meio de vários tipos de irreverência na linguagem, o poeta denuncia o estado de degradação da cidade e o descaso dos governantes.

**QUESTÕES RELACIONADAS AO LIVRO *Quarto de despejo* — Carolina de Jesus.**

**QUESTÃO 06 – Valor: 1,0**

“1 DE JANEIRO DE 1960 Levantei as 5 horas e fui carregar água”

Todas as seguintes afirmativas referentes à “Quarto de despejo”, de Carolina de Jesus, estão incorretas, EXCETO

- A) a autora conta o que viu e viveu, com artifícios e fantasias, convencendo ao leitor que viver na favela é saudável.
- B) a luta pela sobrevivência não é tema central na narrativa da escritora.
- C) a repetição diária dos mesmos gestos é expressão da riqueza econômica em que vive a narradora.
- D) o cotidiano cruel dos favelados se apresenta por ele mesmo, nas suas próprias palavras.

**QUESTÃO 07 – Valor: 1,0**

“Quarto de despejo”, o título do livro, é, na verdade, a expressão usada pela narradora para designar o espaço onde lhe cabia viver. Em várias passagens do diário, ela insiste em esclarecer os motivos dessa designação. **EXPONHA**-os com suas palavras, atentando para clareza e a objetividade em sua resposta.

---



---



---

**TEXTO II**

A questão 8 refere-se ao Cartum a seguir. Leia-o e observe-o com atenção.



Fonte: <http://depositocalvin.blogspot.com/2008/07/perfil-haroldo.html> - 28/10/2009 - adaptado.

**QUESTÃO 08 – Valor: 1,0**

Os meios de comunicação, conforme a *sátira* (uso de ironia para identificar e criticar alguma forma do comportamento humano) destacada no *Cartum* mostram-nos

- A) a não necessidade de observarmos a *linguagem não-verbal* (signos visuais sem palavras escritas ou ditas, como figuras, gestos, objetos, cores etc.).
- B) a não necessidade de observarmos o que realmente um indivíduo nos diz e uma informação em determinado momento.
- C) a necessidade de observarmos as conversas e as verdadeiras atitudes de cada indivíduo e a informação sobre o que é ou foi dito.
- D) a necessidade de observarmos as conversas realizadas entre as pessoas e a informação, pois relatam, de antemão, aquilo que realmente acontecerá no futuro.

As questões 9 e 10 referem-se à propaganda abaixo:

**TEXTO III****QUESTÃO 09 – Valor: 1,0**

Leia a frase:

A GENTE CUIDA DA SUA PAIXÃO.

IDENTIFIQUE na oração acima:

- A) SUJEITO: \_\_\_\_\_
- B) NÚCLEO: \_\_\_\_\_
- C) CLASSIFICAÇÃO \_\_\_\_\_
- D) PREDICADO: \_\_\_\_\_
- E) CLASSIFICAÇÃO: \_\_\_\_\_

**QUESTÃO 10 – Valor: 1,0**

**REESCREVA** a frase em destaque, substituindo o sujeito “A gente” pelo sujeito nós. **JUSTIFIQUE** as alterações ocorridas.

---

---

---

**7º ANO 1ª PROVA PARCIAL/ 3ª ETAPA****TEXTO I****ALLONS ENFANTS DE LA PATRIE**

O aeroporto de Orly, perto de Paris, pareceu-me como tantos outros aeroportos que já havia conhecido naquela andança toda. Bem maior que o de La Paz, ou de Santiago do Chile, mas com a mesma característica básica: a correria de sempre, a preocupação em não se perder o próximo vôo, os adeuses, os acenos de mãos, as recepcionistas e aeromoças cada uma mais produzida que a outra, mas também as lágrimas de despedidas, os executivos frios, sabendo que há uma ida e uma volta, a rotina. Para nós, no entanto, havia o clima de insegurança de sempre, um clima de desconfiança.

— Pai, para que é que a gente tá vindo morar aqui tão lonjão?— Ricardo perguntou, antes de descermos do avião.

Papai ficou sem resposta. Dizer o que em resposta? Que nós estávamos ali para curtir a civilização europeia, que estávamos ali a passeio?

— Bem, Rico — papai tentou contornar a situação. — A gente não quer, mas é preciso. Um dia, filho, você vai compreender tudo isso direitinho, entende? Um dia, tá? — e ele nos abraçou carinhosamente.

Tempos difíceis aqueles: ainda estava bem claro em minha mente os tempos de Canaviápolis, nós jogando bola na rua, despreocupados. De repente, começamos a nos despedaçar pela América do Sul, deixando um pouco de nós na Bolívia, um pouco no friorento Chile e, agora, íamos nos despedaçar pela Europa, em uma excursão forçada, tipo ida sem volta. (...)

Logo que chegamos à França, por exemplo, fomos ver o desfile do *14 Juillet*. Quatorze de julho é o dia da independência francesa, o 07 de Setembro deles, dia em que o povo, nos idos de 1789, na Revolução Francesa, derrubou o símbolo da monarquia, a prisão da Bastilha.

(PUNTEL, Luiz. *Meninos sem pátria*. 21ª ed. São Paulo: Ática, 2000.p.46-7.)

**QUESTÃO 01 – Valor: 1,0**

**IDENTIFIQUE** as personagens que participam desse texto.

---



---

**QUESTÃO 02 – Valor: 2,0**

Para o narrador, o aeroporto de Orly era como outros já frequentados por ele. **ENUMERE** três características que comprovem a afirmativa.

---



---

**QUESTÃO 03 – Valor: 2,0**

**EXPLIQUE** a semelhança existente entre 7 de Setembro e 14 de Julho.

---



---



**QUESTÃO 04 – Valor: 1,0**

O narrador afirma que de repente eles começaram a se **despedaçar** pela América do Sul, em vez de dizer que eles **viajaram** pela América do Sul. **JUSTIFIQUE** a afirmativa.

---



---



---



---

**QUESTÃO 05 – Valor: 1,0**

O governo da Bolívia **proibiu a circulação do jornal**.

Sintaticamente o termo em destaque é

- A) predicado nominal.
- B) predicado verbal.
- C) predicativo do sujeito.
- D) sujeito simples.

**QUESTÃO 06 – Valor: 1,0**

Observe o trecho a seguir:

“... nós estávamos ali para curtir a civilização europeia, que **estávamos** ali a passeio?”

**ASSINALE** a opção que justifica a classificação do verbo em destaque.

- A) O verbo se encontra na 1ª pessoa do plural do pretérito imperfeito, indicativo.
- B) O verbo se encontra na 1ª pessoa do singular do pretérito imperfeito, indicativo.
- C) O verbo se encontra na 3ª pessoa do plural do pretérito imperfeito, subjuntivo.
- D) O verbo se encontra na 3ª pessoa do plural do pretérito perfeito, indicativo.

**QUESTÕES RELACIONADAS AO LIVRO *Meninos sem pátria* — Luiz Puntel.****QUESTÃO 07 – Valor: 2,0**

Ao ler a história do livro “Meninos sem pátria”, você pôde conhecer um pouco mais sobre a família de Marcos. **RELATE** o motivo que levou Zé Maria a ter que fugir de Canaviópolis.

---



---



---



---

**QUESTÃO 08 – Valor: 2,0**

Claire, em um dos episódios do livro, escreve uma carta a Marcão. **INDIQUE** o conteúdo dessa carta.

---



---



---

**QUESTÃO 09 – Valor: 1,0**

De acordo com o enredo da narrativa, **ASSINALE** em V ou F as afirmativas abaixo:

- ( ) Zé Maria, o pai de Marcos, é ameaçado e foge disfarçado, vestindo a roupa do entregador de gás.
- ( ) Marcos e seus amigos organizaram uma aula sobre o Brasil, com mapas, gráficos e vários outros recursos.
- ( ) Com a queda do regime no Chile, são obrigados a pedir asilo na França, onde passam a morar.
- ( ) Apesar de a Anistia aos exilados não aprovada, a família de Marcos volta para o Brasil, sua terra natal.

A sequência correta é

- A) V,V,F,F.
- B) F,V,F,V.
- C) F,V,V,V.
- D) V,V,V,F.

**TEXTO II**

Analise a charge, publicada no Correio Popular de Campinas, em 21/04/07.



**QUESTÃO 10 – Valor: 1,0**

Assinale a alternativa correta:

- A) A charge destaca o papel da industrialização como o grande motor do desenvolvimento social brasileiro.
- B) O quadrinho da esquerda mostra que o personagem leva uma vida tranquila, pois de nada precisa além de seu jornal para uma boa leitura, ao passo que o quadro da direita indica as necessidades de uma família para sua alimentação.
- C) Os dois quadrinhos revelam que poucos são os que procuram emprego e muitos os que querem alimentar-se.
- D) Os quadrinhos apresentam duas faces do mesmo problema: a ausência de empregos e seus reflexos sociais.

**7º ANO 2ª PROVA PARCIAL/ 3ª ETAPA****TEXTO I**

Leia o texto a seguir e responda o que se pede.

**A ÚLTIMA CRÔNICA**

A caminho de casa, entro num botequim da Gávea para tomar um café junto ao balcão. Na realidade estou adiando o momento de escrever. A perspectiva me assusta. Gostaria de estar inspirado, de coroar com êxito mais um ano nesta busca do pitoresco ou do irrisório no cotidiano de cada um. Eu pretendia apenas recolher da vida diária algo de seu disperso conteúdo humano, fruto da convivência, que a faz mais digna de ser vivida. Visava ao circunstancial, ao episódico. Nesta perseguição do acidental, quer num flagrante de esquina, quer nas palavras de uma criança ou num incidente doméstico, torno-me simples espectador e perco a noção do essencial.

Sem mais nada para contar, curvo a cabeça e tomo meu café enquanto o verso do poeta se repete na lembrança: "assim eu queria o meu último poema". Não sou poeta e estou sem assunto. Lanço então um último olhar fora de mim, onde vivem os assuntos que merecem crônicas.

Ao fundo do botequim um casal de pretos acaba de sentar-se, numa das últimas mesas de mármore ao longo da parede de espelhos. A compostura da humildade, na contenção de gestos e palavras, deixa-se acentuar pela presença de uma negrinha de seus três anos, laço na cabeça, toda arrumadinha no vestido pobre, que se instalou também à mesa: mal ousa balançar as perninhas curtas ou correr os olhos grandes de curiosidade ao redor. Três seres esquivos que compõem em torno à mesa a instituição tradicional da família, célula da sociedade. Vejo, porém, que se preparam para algo mais que matar a fome.

Passo a observá-los. O pai, depois de contar o dinheiro que discretamente retirou do bolso, aborda o garçom, inclinando-se para trás da cadeira, e aponta no balcão um pedaço de bolo sob a redoma. A mãe limita-se a ficar olhando imóvel, vagamente ansiosa, como se aguardasse a aprovação do garçom. Este ouve concentrado, o pedido do homem e depois se afasta para atendê-lo. A mulher suspira, olhando para os lados, a reassegurar-se da naturalidade de sua presença ali. A meu lado o garçom encaminha a ordem do freguês. O homem atrás do balcão apanha a porção do bolo com a mão, larga-o no pratinho — um bolo simples, amarelo-escuro, apenas uma pequena fatia triangular.

A negrinha, contida na sua expectativa, olha a garrafa de coca-cola e o pratinho que o garçom deixou a sua frente. Por que não começa a comer? Vejo que os três, pai, mãe e filha, obedecem em torno à mesa a um discreto ritual. A mãe remexe na bolsa de plástico preto e brilhante, retira qualquer coisa. O pai se mune de uma caixa de fósforos, e espera. A filha aguarda também, atenta como um animalzinho. Ninguém mais os observa além de mim.

São três velinhas brancas, minúsculas, que a mãe espeta caprichosamente na fatia do bolo. E enquanto ela serve a coca-cola, o pai risca o fósforo e acende as velas. Com o gesto ensaiado, a menininha repousa o queixo no mármore e sopra com força, apagando as chamas. Imediatamente põe-se a bater palmas, muito compenetrada, cantando num balbucio, a que os pais se juntam, discretos: "parabéns pra você, parabéns pra você..." Depois a mãe recolhe as velas, torna a guardá-las na bolsa. A negrinha agarra finalmente o bolo com as duas mãos sôfregas e põe-se a comê-lo. A mulher está olhando para ela com ternura — ajeita-lhe a fitinha no cabelo crespo, limpa o farelo de bolo que lhe cai ao colo. O pai corre os olhos pelo botequim, satisfeito, como a se convencer intimamente do sucesso da celebração. De súbito, dá comigo a observá-lo, nossos olhos se encontram, ele se perturba, constrangido — vacila, ameaça abaixar a cabeça, mas acaba sustentando o olhar e enfim se abre num sorriso.

Assim eu queria a minha última crônica: que fosse pura como esse sorriso.

**QUESTÃO 01 – Valor: 1,0**

**IDENTIFIQUE** o fato do dia-a-dia que inspirou o autor:

---

---

---

**QUESTÃO 02 – Valor: 2,0**

O autor, durante a narrativa, critica algumas situações vividas pelas personagens. **COMENTE**.

---

---

---

**QUESTÃO 03 – Valor: 2,0**

**INDIQUE** qual das personagens é expectador dos acontecimentos retratados no texto. **JUSTIFIQUE** sua resposta.

---

---

---

**QUESTÃO 04 – Valor: 1,0**

O emprego do grau diminutivo sintético na língua portuguesa pode designar significados outros além da ideia tradicional de “diminuição”. O sufixo “-inho” (e suas formas flexionadas), por exemplo, pode atribuir sentidos variados aos substantivos, como podemos verificar nos seguintes fragmentos extraídos do texto I:

“(…) deixa-se acrescentar pela presença de uma **negrinha** de seus três anos, laço na cabeça, toda **arrumadinha** no vestido pobre, que se instalou também à mesa (…).”

“(…) a **menininha** repousa o queixo no mármore e sopra com força (…).”

“(…) ajeita-lhe a **fitinha** no cabelo crespo, limpa o farelo de bolo que lhe cai ao colo.”

**ASSINALE** o único significado que **NÃO** se faz presente nos substantivos diminutivos destacados acima:

- A) afetuosidade.
- B) infantilidade.
- C) inocência.
- D) ironia.

**QUESTÃO 05 – Valor: 2,0**

**EXPLIQUE** o motivo de o narrador dizer: “A perspectiva me assusta”.

---

---

---

**QUESTÃO 06 – Valor: 1,0**

"Assim eu **quereria** a minha última crônica: que **fosse** pura como este sorriso."

De acordo com o trecho lido, **ASSINALE** a série em que estão devidamente classificadas as formas verbais em destaque:

- A) futuro do pretérito, presente do subjuntivo
- B) futuro do pretérito, pretérito imperfeito do subjuntivo
- C) pretérito mais-que-perfeito, presente do subjuntivo
- D) pretérito mais-que-perfeito, pretérito imperfeito do subjuntivo

Baseado no livro *Estrelas Tortas*, de Walcir Carrasco, resolva às questões de 07 a 09:

**QUESTÃO 07 – Valor: 1,0**

No trecho abaixo, Marcella relata uma parte de sua vida.

“ Na fisioterapia, não tinha vontade de fazer nenhum esforço e, às vezes, me diziam: “Se você não quiser, nada vai acontecer”.

**COMENTE** o seu comportamento após o acidente.

---

---

**QUESTÃO 08 – Valor: 2,0**

Sobre a linguagem utilizada, você percebeu que é uma linguagem que, em geral, é de fácil entendimento, embora tenha sido adaptada as vozes de personagens de diferentes idades, vários narradores? Ou é uma linguagem rebuscada, isto é, que evita o uso de gírias e o uso da estrutura informal da língua? Ou será que a linguagem é um aspecto que não muda durante todo o livro em virtude de o narrador permanecer o mesmo do início ao fim do livro? **EXEMPLIFIQUE**.

---

---

---

**QUESTÃO 09 – Valor: 1,0**

Marque (V) para as sentenças verdadeiras ou (F) para as sentenças falsas e, em seguida, **ASSINALE** a alternativa que contém a sequência correta.

( F ) Gui foi o primeiro que se irritou com Marcella e, por isso, não atendeu mais aos seus pedidos.

( V ) Bira gostava de Marcella, mas não a aceitou em sua maior dificuldade.

( F ) Marcella parou de estudar e decidiu ser atleta em para-olimpíadas.

( F ) Aída se culpou pelo resto da vida, entrando em uma depressão profunda que a impediu de trabalhar.

A sequência correta é

A) F — F — V — F

B) F — V — F — F

C) F — V — F — V

D) V — V — V — V

**TEXTO II**

A tira abaixo para responder à questão 10.



disponível em <<http://www.novaescola.com.br>>. Acesso em 11/11/10 .

**QUESTÃO 10 – Valor: 2,0**

A) No 3º quadrinho, o termo “MUITO”, que acompanha o verbo, expressa circunstância de

A) dúvida.

B) modo.

C) intensidade.

D) negação.

B) **OBSERVE** a frase

“Ler e aprender não é divertido?”

ASSINALE a alternativa correta, levando em consideração a análise sintática.

A) “divertido” é predicativo do sujeito.

B) “Ler e escrever” é predicado verbal.

C) “Ler e escrever” é predicado nominal.

D) “não é divertido” é predicado verbal.

**ANEXO 2**

**Quadros com contagem das capacidades mobilizadas nas atividades de interpretação das provas parciais aplicadas ao 7º ano no período de fevereiro a novembro de 2010 e do livro didático *Português Linguagens*, 2006**



**Capacidades que englobam atividades de interpretação desenvolvidas nas provas e no LD**  
**Localização de Informação / Inferência**

Prova Parcial	Provas / Etapa						Livro Didático						
	Localização de informações		Inferência				Unidade Capítulo	Localização de informações		Inferência			
	Cópia	Objetiva	1	2	3	4		Cópia	Objetiva	1	2	3	4
1ª parcial 1ª etapa			Questão 1	Questão 3 Questão 4 Questão 5	Questão 2		Unidade I Capítulo 1		1a p. 16 1b p. 16 1c p. 16 1d p. 16 3a p. 17 5b p. 17	1e p. 16 4 p. 17 5a p. 17 2a p. 18 3 p. 18	3c p. 17	2a p. 17 2b p. 17 3b p. 17 6a p. 18	1 p. 18
							Unidade I Capítulo 2	2c p. 42	1 p. 42 2a p. 42 6 p. 42 9a p. 42	1 p. 43 3 p. 43	2b p. 42 3a p. 42 3b p. 42 4 p. 42 7 p. 42 8 p. 42 9bp .42 2ap. 43 2bp .43	5 p. 42	
2ª parcial 1ª etapa		Questão 4		Questão 1 Questão 2 Questão 3 Questão 5			Unidade I Capítulo 3	3 p.58	2c p. 58 4a p. 58 6a p. 59	1b p. 60 2 p. 60	5a p. 59 5b p. 59 6b p. 59 6c p. 59 7b p. 59 8b p. 59 8 c p. 59 8d p. 59 9a p. 60 9b p. 60	4b p. 58 1a p. 60	
							Unidade II Capítulo 1	5b p.77	3a p. 77 3b p. 77 3c p. 77	1a p. 77 1b p. 77 6b p. 77	4a p. 77 4b p. 77 4c p. 77 5a p. 77 6a p. 77 6c p. 77	2a p. 77 2b p. 77	
1ª parcial 2ª etapa				Questão 1 Questão 2 Questão 3 Questão 5 Questão 7			Unidade II Capítulo 2		1 p. 97 3b p. 97 4b p. 97 6b p. 97 6c p. 97		4b p. 97 4c p. 97 5 p. 97 6a p. 97 7a p. 97 7b p. 97	2a p. 97 2b p. 97 4a p. 97	2a p. 98 2b p. 98 2c p. 98
							Unidade II Capítulo 3		2a p.109 4a p. 109 7a p. 110	1 p.110	1a p. 109 2a p. 109 4b p. 109 4c p. 109 5 p. 109 6a p. 110 7b p. 110 8 p. 110 9a p. 110	3a p. 109 2a p. 110 2b p. 110 6 p. 110	
2ª parcial 2ª etapa	Questão3	Questão1 Questão2		Questão 4 Questão 5 Questão 8			Unidade III Capítulo 1	6 a p.132	2a p. 132 4a p. 132 4b p. 132 8a p. 132 8b p. 132	1 p.132	1a p. 131 1b p. 131 2b p. 131 3a p. 131 3b p. 131 5b p. 131 6b p. 132 6b p. 132 7a p. 132 7c p. 132 8c p. 132 9a p. 132 9b p. 132	5a p. 131 7b p. 132 10 p. 132 2b p.132	
							Unidade III Capítulo 2		2b p. 152 3 p. 152 4 p. 152 5c p. 152 5d p. 152 7a p. 153	1 p. 152 5a p. 152 7b p. 153		1a p.153 1b p.153	
1ª parcial 3ª etapa		Questão 1 Questão 2		Questão 3 Questão 4 Questão 10			Unidade III Capítulo 3		1 p. 168 2a p. 168 2b p. 168 3a p. 168 4a p. 169 4b p. 169 6b p. 169		2c p. 168 5a p. 169 5b p. 169 6a p. 169	3b p. 169	
							Unidade IV Capítulo 1		1a p. 189 3a p. 189 3b p. 189 4b p. 190 5a p. 190 5b p. 190 6a p. 190		2a p. 189 3c p. 189 5c p. 190 8 p. 191	5d p. 190 5e p. 190 6b p. 190 6c p. 190 7a p. 191 7b p. 191	4a p. 190 3a p. 191
2ª parcial 3ª etapa		Questão 1		Questão 2 Questão 3 Questão 5			Unidade IV Capítulo 2		2 p. 204 4a p. 204 5b p. 204		4b p. 204 5a p. 204 5c p. 204	3 p. 204 4c p. 204 4d p. 204 6a p. 204 6b p. 204 1 p. 205	
							Unidade IV Capítulo 3		5a p. 223 6a p. 223 6b p. 223		2 p. 223 3a p. 223 3b p. 223 4f p. 223 5b p. 223 7a p. 223 7b p. 223 8a p. 224 9a p. 224 9b p. 224 9c p. 224 11 p. 224	4a p. 223 4b p. 223 4c p. 223 4d p. 223 4e p. 223 7c p. 223 7d p. 223 8b p. 224	1 p. 222 4b p. 225

**Capacidades que englobam atividades de interpretação desenvolvidas nas provas e no LD**  
**Compreensão global e percepção de efeito de sentido**

Provas / Etapa			Livro Didático		
Prova Parcial	Compreensão Global	Percepção de efeito de sentido	Unidade Capítulo	Compreensão Global	Percepção de efeito de sentido
1ª parcial 1ª etapa		Questão 6	Unidade I Capítulo 1		
			Unidade I Capítulo 2		
2ª parcial 1ª etapa			Unidade I Capítulo 3		
			Unidade II Capítulo 1	7a p. 77	
1ª parcial 2ª etapa			Unidade II Capítulo 2	3a p. 97	3a p. 98 3b p. 98
			Unidade II Capítulo 3		5 p. 110
2ª parcial 2ª etapa			Unidade III Capítulo 1		2a p. 132 3 p. 133 4 p. 133 5 p. 133
			Unidade III Capítulo 2	4a p. 152 4b p. 152 8a p. 152 8c p. 152	2b p. 153 3a p. 154 3b p. 154 4 p. 154
1ª parcial 3ª etapa			Unidade III Capítulo 3		1 p.170 2 p. 170
			Unidade IV Capítulo 1		1b p. 189 1c p. 189 2b p. 189 1a p. 189 1b p. 189 1c p. 189 2a p. 189 2b p. 189 3a p. 189
2ª parcial 3ª etapa		Questão 4	Unidade IV Capítulo 2		2a p. 205 2b p. 205
			Unidade IV Capítulo 3		1 p. 224 2 p. 224 3 p. 225 4a p.224

**Capacidades que englobam atividades de interpretação desenvolvidas nas provas e no LD  
Metalinguagem e identificação de opinião**

Provas / Etapa			Livro Didático		
Prova Parcial	Metalinguagem	Identificação de opinião	Unidade Capítulo	Metalinguagem	Identificação de opinião
1ª parcial 1ª etapa	Questão 6		Unidade I Capítulo 1	2b p. 18 4 p. 18	6b p. 18 6c p. 18 7 p. 18
			Unidade I Capítulo 2		10a p. 42 10b p. 42
2ª parcial 1ª etapa			Unidade I Capítulo 3	3a p. 61 3b p. 60	7a p. 59 8a p. 59
			Unidade II Capítulo 1	1 p. 78 2 p. 78	7b p. 77
1ª parcial 2ª etapa			Unidade II Capítulo 2	1 p. 98	
			Unidade II Capítulo 3	3 p. 110 4 p. 110	6 b p. 110 9 b p. 110
2ª parcial 2ª etapa			Unidade III Capítulo 1		2c p. 131 9c p. 132
			Unidade III Capítulo 2		
1ª parcial 3ª etapa			Unidade III Capítulo 3		
			Unidade IV Capítulo 1		
2ª parcial 3ª etapa			Unidade IV Capítulo 2	3a p. 205 3b p. 205	7a p. 204 7b p. 204 7c p. 204 7d p. 204
			Unidade IV Capítulo 3		10a p. 224 10b p. 224 12 p. 224