



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO**

**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS Mestrado Profissional (PROFLETRAS)**

**JANNE FARIA TORRES BRAGA**

**ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS COMO AUXILIARES NO PROCESSO DA  
LEITURA: ANÁLISE E REVISÃO DE ENUNCIADO DE QUESTÕES DO 9º ANO DO  
SAERJINHO**

SEROPÉDICA, 2015.



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO**

**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS MESTRADO PROFISSIONAL (PROFLETRAS)**

**JANNE FARIA TORRES BRAGA**

**ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS COMO AUXILIARES NO PROCESSO DA  
LEITURA: ANÁLISE E REVISÃO DE ENUNCIADO DE QUESTÕES DO 9º ANO DO  
SAERJINHO**

Dissertação apresentada como requisito para conclusão do curso de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Orientador: Dr. Gerson Rodrigues.

SEROPÉDICA, 2015.

372.474

B813e

T

Braga, Janne Faria Torres, 1984-  
Estratégias metacognitivas como  
auxiliares no processo da leitura:  
análise e revisão de enunciado de  
questões do 9º ano do Saerjinho /  
Janne Faria Torres Braga - 2015.  
107 f.: il.

Orientador: Gerson Rodrigues da  
Silva.

Dissertação (mestrado) -  
Universidade Federal Rural do Rio de  
Janeiro, Curso de Pós-Graduação em  
Mestrado Profissional em Letras.

Bibliografia: f. 90-91.

1. Aprendizagem cognitiva - Teses.  
2. Leitura - Teses. 3. Compreensão na  
leitura - Teses. 4. Leitura - Estudo e  
ensino - Teses. 5. Leitura -  
Desenvolvimento - Teses. I. Silva,  
Gerson Rodrigues da, 1971-. II.  
Universidade Federal Rural do Rio de  
Janeiro. Curso de Pós-Graduação em  
Mestrado Profissional em Letras. III.  
Título.

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

**ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS COMO AUXILIARES NO PROCESSO DA  
LEITURA: ANÁLISE E REVISÃO DE ENUNCIADO DE QUESTÕES DO 9º ANO DO  
SAERJINHO**

**JANNE FARIA TORRES BRAGA**

Dissertação defendida em \_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

Aprovada em \_\_/\_\_/\_\_\_\_\_.

COMISSÃO EXAMINADORA:

---

PROF. DR. GERSON RODRIGUES (DLC/UFRRJ)  
ORIENTADOR

---

PROF.<sup>a</sup> DR.<sup>a</sup>. DEISE PINTO (DPTD/UFRRJ)  
MEMBRO EXTERNO

---

PROF.<sup>a</sup> DR.<sup>a</sup> RÍVIA FONSECA (DLC/UFRRJ)  
MEMBRO INTERNO

---

PROF.<sup>a</sup> DR.<sup>a</sup> ANDREA RODRIGUES (LETRAS/UFRRJ)  
MEMBRO EXTERNO (SUPLENTE)

---

PROF.<sup>a</sup> DR.<sup>a</sup> ROZA MARIA PALOMANES (DLC/UFRRJ)  
MEMBRO INTERNO (SUPLENTE)

## **Resumo**

O presente trabalho se propõe, por meio da teoria metacognitiva desenvolvida por alguns teóricos como Langacker, Vanin, Gombert e Leffa, a analisar o modo como os descritores referentes ao tópico de *Procedimento da Leitura* da matriz curricular do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) tratam da leitura e como essa é feita pelos alunos, no que tange à sua compreensão. Pretende-se, nesse caso, traçar um perfil dos tipos de enunciados usados nas questões e categorizá-los e, nas questões relacionadas aos descritores do *Procedimento de Leitura*, usar algumas estratégias cognitivas como *monitoramento, autoexplicação e justificativa* a fim de auxiliar os alunos durante o processo da leitura para que possam, ao longo de sua escolarização, realizar tal tarefa autonomamente.

## **Abstract**

This work aims , through meta-cognitive theory developed by some theorists as Langacker , Vanin , Gombert and Leffa , to examine how the descriptors related to the topic of reading Procedure curriculum SAEB ( System of Basic Education Evaluation ) deal with reading and how this is done by the students, with regard to their understanding . It is intended in this case to draw a profile of the types of statements used in questions and categorize them , and on issues related to reading procedure descriptors, use some cognitive strategies such as *monitoring*, *selfexplanation* and *justification* in order to assist students during the reading process so that, throughout his schooling , perform this task autonomously.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Porcentagem de assinalamento de questão por alternativa - questões do saerjinho.....	p. 63
Tabela 2: Porcentagem de assinalamento de questão por alternativa - questões propostas pela pesquisa.....	p. 64
Tabela 3: Percentual de assinalamento da questão 8 proposta pelo saerjinho.....	p. 67
Tabela 4: Percentual de assinalamento da questão 8 proposta pela pesquisa.....	p. 67
Tabela 5: Percentual de assinalamento da questão 2 proposta pelo saerjinho.....	p. 70
Tabela 6: Percentual de assinalamento da questão 2 proposta pela pesquisa.....	p. 71
Tabela 7: Percentual de assinalamento da questão 6 proposta pelo saerjinho.....	p. 72
Tabela 8: Percentual de assinalamento da questão 6 proposta pela pesquisa.....	p. 72
Tabela 9: Percentual de assinalamento da questão 1 proposta pelo saerjinho.....	p. 75
Tabela 10: Percentual de assinalamento da questão 1 proposta pela pesquisa.....	p. 75
Tabela 11: Percentual de assinalamento da questão 7 proposta pelo saerjinho.....	p. 76
Tabela 12: Percentual de assinalamento da questão 7 proposta pela pesquisa.....	p. 76
Tabela 13: Tabela comparativa do percentual de assinalamento das questões 5, 6 e 7 propostas pelo saerjinho.....	p. 77
Tabela: 14: Tabela comparativa do percentual de assinalamento das questões 5, 6 e 7 propostas pela pesquisa.....	p. 78
Tabela 15: Percentual de assinalamento da questão 3 proposta pelo saerjinho.....	p. 80
Tabela 16: Percentual de assinalamento da questão 3 proposta pela pesquisa.....	p. 80
Tabela 17: Percentual de assinalamento da questão 4 proposta pelo saerjinho.....	p. 81
Tabela 18: Percentual de assinalamento da questão 4 proposta pela pesquisa.....	p. 81
Tabela 19: Percentual de assinalamento da questão 9 proposta pelo saerjinho.....	p. 83
Tabela 20: Percentual de assinalamento da questão 9 proposta pela pesquisa.....	p. 84
Tabela 21: Percentual de assinalamento da questão 10 proposta pelo saerjinho.....	p. 85
Tabela 22: Percentual de assinalamento da questão 10 proposta pela pesquisa.....	p. 87

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1: Matriz de referência do Saerj relativa ao 9º ano, com ênfase nos verbos que reforçam os objetivos.....	p. 49
Quadro 2: Ilustração de textos e questões do Saerj.....	p. 56
Quadro 3: Ilustração de textos e questões conforme proposta da pesquisa.....	p. 59

## **LISTA DE ANEXOS**

ANEXO 1: 1ª versão do teste, com questões do saerjinho.....	p. 92
ANEXO 2: 2ª versão do teste, com questões sugeridas pela pesquisa.....	p. 99

## Sumário

1. Introdução .....	10
2. Pressupostos teóricos .....	17
2.1 Revisão da literatura .....	17
2.2. Fundamentação teórica .....	22
2.3. Semântica cognitiva .....	25
3. Do formato da prova, dos objetivos e da categorização de enunciados .....	29
3.1. Texto introdutório de leitura de texto .....	30
3.2. Objetivos da leitura e consciência metatextual .....	33
3.3. Da palavra ao texto e do texto à palavra.....	36
3.4. Categorização de enunciados.....	38
4. Metodologia .....	52
4.1. Proposta de intervenção .....	53
5. Análise dos dados.....	63
6. Considerações finais .....	88
7. Referências bibliográficas citadas.....	90
7.1. Webgrafia.....	92

Anexo

## 1. Introdução

Por conta de demandas externas, principalmente econômicas, os diferentes governos então no poder no Estado brasileiro tiveram que assumir compromissos que dessem conta de um crescimento que pudesse ser pautado em políticas claras no setor de educação, visto que a qualificação da mão de obra resultaria em uma segurança para a manutenção de um *status quo*. Dessa forma, o país tornou-se participante do *Programme for International Student Assessment (PISA)*, uma avaliação internacional de estudantes, para que os indicadores pudessem contribuir também para o crescimento econômico. Internamente foram criadas avaliações semelhantes, que passariam a indicar possíveis problemas nos sistemas de educação em nível federal, estadual e municipal, sempre se observando os currículos que, apesar disso, apresentam uma base comum que são os parâmetros curriculares nacionais.

O dado motivador da presente pesquisa é justamente a problemática que envolve leitura e compreensão de texto, tendo como base currículo e habilidades trabalhadas a partir dele. Entende-se aqui que muito do que se tem falado nos últimos anos sobre o processo da leitura se dá em torno do fato de que os alunos estão aquém do que se espera em nível de proficiência leitora, o que poderia ser constatado pelas provas em larga escala a que os governos federal, estaduais e municipais vêm se habituando a fazer.

A preocupação se faz oportuna na medida em que muito se discute, porém pouco ainda se tem como proposta real para buscar tentativas de fazer o aluno superar esse estigma de que “não sabe ler” através de práticas de leitura em sala de aula a fim de promover melhores condições ao aluno de se relacionar com o texto e compreendê-lo, em qualquer que seja a situação em que se encontre, na vida escolar ou social.

Como dito anteriormente, desde os anos 80 do século passado, a avaliação em larga escala vem fazendo parte da política educacional em vários países, por meio de testes unificados que aferem o desempenho dos alunos em diferentes graus de ensino. No Brasil, não é diferente. Já faz alguns anos que esses testes fazem parte da política educacional de estados e de municípios.

A aplicação desses testes tem a função não somente de controlar, por parte do Estado, a qualidade de ensino das escolas - por consequência, das redes como um todo, e, por extensão, a qualidade do ensino no Brasil -, mas também de reforçar a meritocracia, o individualismo e a competência, já que muitas redes de ensino optam por bonificar, em

função de uma política de metas, os professores das escolas que obtiveram ou ultrapassaram o desempenho esperado. Com isso, ainda não se tem claro o posicionamento a respeito do ato de avaliar, parece que, nesse caso, os testes em larga escala estão no campo do medir conhecimento, pois avaliar requer diagnose, tempo para pensar, refletir, é antes, uma qualificação, não, uma quantificação.

Fazendo um retrospecto das avaliações no Brasil, da década de 30 a 70, havia ênfase em testes padronizados para a medição de habilidades e aptidões dos alunos para verificar a produtividade e a eficiência do ensino. Na década de 80, começam a surgir modelos que levam em conta mais os aspectos qualitativos na avaliação do rendimento escolar. Na década de 90, o governo federal implementa duas avaliações em larga escala: o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), em 1994, e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), em 1998.

Já no novo século, mais avaliações são criadas, dentre elas a Prova Brasil, em 2005 que se relaciona ao Saeb. Em 2000, criou-se o Instituto Paulo Montenegro com a função de, através do Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), desenvolver e executar projetos educacionais. E em 2007, tem-se surgido o Índice de Desenvolvimento da Educação (Ideb), que objetiva medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino com base nos resultados do desempenho dos estudantes nas avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira (Inep), do qual o Saeb faz parte.

Como se pode perceber, os últimos vinte anos foram de grandiosos projetos educacionais que visam avaliar e medir a educação no país numa tentativa de traçar metas e melhorar a qualidade do ensino. Tais avaliações, no geral, objetivam, em Língua Portuguesa, medir o nível de leitura dos estudantes, no caso do Saeb, a cada dois anos para estudantes do 5º e 9º anos do ensino fundamental (EF) e do 3º ano do ensino médio; no caso do Enem, anualmente, apenas para os alunos do 3º ano; e, no caso da Prova Brasil, juntamente com o Saeb, porém abrangendo apenas estudantes da área urbana. Tanto o Saeb quanto a Prova Brasil focam a leitura, já o Enem tem além um compromisso com a escrita, já que há a prova de produção de texto. Contudo, o interesse da pesquisa se volta para os índices do 9º ano que englobam as provas do Saeb e Prova Brasil, já que as turmas acompanhadas na pesquisa são de escola de área urbana.

Além desses exames nacionais, o Brasil ainda integra o já mencionado Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), do qual vários países fazem parte e que tem como objetivo avaliar o desempenho dos estudantes de quinze anos - idade em que,

provavelmente, sem distorção idade/série, os alunos estariam terminando o ensino fundamental, ou seja, estariam no 9º ano. No Brasil, o Pisa é coordenado pelo Inep, que, por sua vez, também é responsável pelo Saeb e a Prova Brasil.

Com base nos últimos resultados<sup>1</sup>, o Brasil tem mostrado uma suave melhora no desempenho da leitura, mas ainda falta para alcançar os níveis desejados, tanto que, de acordo com o Inaf, em 2011, ainda há no final do EF, 1% de analfabetos, 25% de alfabetizados em nível rudimentar, 59% em nível básico e apenas 15% em nível pleno. Isso numa mostragem de 476 pessoas entre 15 e 64 anos. Segundo o Inaf, há os analfabetos funcionais que são os analfabetos (aqueles que não conseguem ler palavras e frases) e os alfabetizados em nível rudimentar (localizam informações explícitas em textos curtos e familiares) e os funcionalmente alfabetizados, os alfabetizados em nível básico (leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações com pequenas inferências) e nível pleno (leem textos mais longos, analisam e relacionam suas partes, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses).

De acordo com aos dados há 26% de analfabetos funcionais e apenas 15% são considerados plenamente alfabetizados. Urge uma mudança no sistema educacional, a sociedade da qual fazemos parte é letrada, no sentido mais amplo do termo e não se pode formar estudantes, no nível fundamental, que saibam apenas entender textos familiares e localizar informações explícitas desse texto.

Com relação às avaliações Saeb/Prova Brasil e Pisa, elas têm como foco de Língua Portuguesa a leituras e se pautam em critérios exclusivamente qualitativos, por meio de testes estandardizados e questionários socioeconômicos. Contudo, desconsideram os fatores sociais, culturais e econômicos que tanto interferem no desempenho dos alunos e, por extensão das escolas e dos municípios, pois não levam em conta a realidade local. O que se tem no final do processo são dados e méritos às escolas, municípios e estados, contudo, o principal, o que deveria ser o norte para melhorar a aprendizagem não é valorizado: conhecer onde está o fracasso para intervir de forma consciente e eficaz.

A questão da compreensão da leitura vem sendo muito pesquisada ultimamente por teóricos do assunto, tanto que órgãos internacionais, como a Organização para Cooperação

---

<sup>1</sup>Dados retirados dos sites: [http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/inaf2011\\_2012.aspx/](http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/inaf2011_2012.aspx/) e <http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>

e Desenvolvimento Econômico (OCDE), no que tange à educação, focam suas avaliações nos níveis de leitura dos estudantes, como é o caso do Pisa.

Em se tratando de Brasil, os testes nacionais têm como foco a leitura e o desenvolvimento de habilidades e competências que são entendidas como o conhecimento mínimo, básico que o estudante deve ter para desempenhar seu papel de cidadão, interagir com o próximo, entender a diversidade textual a que está exposto e (inter)agir sobre elas.

As habilidades e competências vêm dispostas em uma matriz, conhecida como Matriz de Referência de Língua Portuguesa.

A matriz vem dividida em seis tópicos que agrupam por afinidade um conjunto de habilidades indicadas pelos descritores; estes, por sua vez, associam o conteúdo curricular a operações cognitivas, indicando as habilidades que serão avaliadas por meio de um item; o item é uma questão utilizada nos testes em larga escala e avalia uma única habilidade indicada por um descritor da Matriz de Referência.

O *tópico I* avalia a capacidade de reconhecimento de novos sentidos atribuídos às palavras dentro de um texto, a fim de compreender o sentido literal e metaforizado, assim como compreender as ideias principais do texto, seus explícitos e implícitos, além de avaliar se o aluno é capaz de distinguir fato de opinião a fim de saber se é um acontecimento ou se é uma interpretação dada pelo autor.

O *tópico II* trata da interpretação de textos que conjugam linguagem verbal e não-verbal e o reconhecimento da finalidade do texto por meio de diferentes gêneros textuais. O *tópico III*, por sua vez, requer que o aluno assuma uma postura crítica e reflexiva ao reconhecer diferentes ideias apresentadas sobre o mesmo tema no mesmo texto ou em textos diferentes. Essa habilidade é fundamental para que o aluno entenda e construa as condições de produção, recepção e circulação dos textos.

O *tópico IV* trata de elementos que garantem a articulação entre as palavras de um texto, ou seja, elementos que garantem sua textualidade (KOCH, 2003), tais como coesão e coerência, contribuindo para a continuidade do texto. Essa habilidade avalia se o leitor compreende o texto como uma rede articulada com elementos que promovem ligação e relação entre as partes do texto e dão sentidos a ele.

O *tópico V* avalia a capacidade de o aluno construir novos significados ao observar recursos gráficos, como itálico e negrito, sinais de pontuação, além de reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de alguma expressão e identificar o humor em textos

variados. O último tópico trata da variação linguística no sentido de minimizar possíveis preconceitos linguísticos e possibilitar ao aluno contato com diversos usos da linguagem.

Optou-se, na pesquisa, pelo *tópico I - Procedimentos de leitura* por acreditar ser a base da compreensão textual, seria o conhecimento mínimo de forma generalizada que o aluno tem de terno primeiro contato que o estudante tem com o texto.

Torna-se primordial que, para o aluno dominar as competências relativas ao *tópico I*, seja necessário compreender de maneira global e também pormenorizada o texto, pois, assim, poder-se-á atribuir significados às informações explícitas, inferir sentidos, identificar o tema e, até, conseguir inferir os implícitos textuais. Partindo da compreensão desses, o aluno pode conseguir distinguir realmente um fato de uma opinião, pois compreende o sentido global do texto, constrói sentido de expressões, reconhece os explícitos e os implícitos.

No que tange aos descritores usados na pesquisa, entende-se que a competência avaliada no D1 (localizar informações explícitas em um texto) seja uma das mais elementares para a compreensão leitora e apresenta diversos níveis de complexidade, que vão desde a localização de informações em frases e em textos familiares ao aluno até a localização por meio de paráfrase em textos pouco familiares e maiores.

D3 (inferir o sentido de uma palavra ou expressão) e o D4 (inferir uma informação implícita em um texto) usam o conhecimento prévio e experiência de mundo do leitor aliado às pistas que o texto oferece para haver a realização do processo de inferência, que é a base desses descritores, pois, respectivamente, um agrupa as habilidades de inferir o sentido de uma palavra ou expressão através do contexto em que aparece e o outro envolve as habilidades de inferir uma informação a partir de outras presentes no texto.

A competência medida no D6 (identificar o tema de um texto) tem a ver com as habilidades que o leitor deve ter para perceber o texto como um todo significativo pela articulação entre suas partes, indo desde a identificação do tema indicado pelo título, como em textos informativos curtos, como notícias, até a identificação do tema em textos menos familiares por meio de inferências.

D14 (distinguir um fato da opinião relativa a esse fato) mede as habilidades relacionadas à identificação de trechos em que estão expressas opiniões e tese do texto, inclusive a localização de posições contrárias acerca de um assunto na comparação entre textos.

A aprendizagem desse tópico de *Procedimento de leitura* se torna essencial para os outros à medida que, por exemplo, o aluno conseguirá resolver questões referentes o descritor 21, que trata de reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema, ao ter o D14 dominado por ele. Ou conseguirá compreender questões que desenvolvem o descritor 16 (identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados) se conseguir compreender bem os descritores 1, 3, 4 e 6.

Objetiva-se com esse trabalho desenvolver habilidades de leitura que facilitem a compreensão do texto e auxiliem as aulas de Língua Portuguesa, mais especificamente, propõe-se definir estratégias metacognitivas que permitam ao aluno fazer uma leitura eficiente do texto, tomando como base objetivos e levantamento de hipóteses como auxiliares na promoção da compreensão.

Para tanto pensa-se haver estratégias metacognitivas que desenvolvam a competência leitora em Língua Portuguesa, tais como monitoramento, autoexplicação e justificativas. Grosso modo, o monitoramento estaria relacionado à elaboração de hipóteses sobre o texto, antes, durante e após a leitura, confirmando ou refutando-as; a autoexplicação se refere à geração de novas informações por meio de inferências, e as justificativas condizem com a regulação de explicações dadas às respostas relativas à compreensão do texto.

Nesta dissertação, será apresentada, no capítulo 2, a revisão da literatura confrontando alguns teórico no que tange o seu entendimento acerca da leitura e da construção do significado. No capítulo 3, há a fundamentação teórica a respeito de cognição e metacognição, que é o cerne da pesquisa. No capítulo 4, trata-se do formato da prova do saerj, dos objetivos de leitura e da tomada de consciência metatextual.

O capítulo 5 traz um proposta de categorização de enunciados das provas usadas na pesquisa, em que, a partir de sua análise, traçou-se um perfil com categorias que demonstram a forma como os enunciados trabalham as habilidades, sem considerar a reflexão, o pensamento e os conhecimentos prévios do aluno.

O capítulo 6 trata da metodologia usada na pesquisa, juntamente com a proposta de intervenção. No capítulo 7, trata-se da análise dos dados obtidos na pesquisa de intervenção, comparando os resultados obtidos na realização das questões sem alteração com os enunciados de questões alterados pela pesquisa. No capítulo 8, há as considerações finais sobre o assunto da pesquisa e alguns apontamentos acerca do assunto tratado.

Nos capítulos 9 e 10, há, respectivamente, as referências usadas na dissertação, ou seja, obras e autores citados; e as referências apenas consultadas como fonte de apoio à pesquisa, mas que não foram usadas diretamente. Por último, há os anexos em que se encontram as duas versões do que fora proposto pela pesquisa: 1ª versão, questões conforme constam no saerjinho; 2ª versão, questões alteradas pela pesquisa.

## **2. Pressupostos teóricos**

### **2.1. Revisão de literatura**

A forma como a leitura e o seu ensino é tratada nos últimos anos evoluiu de acordo com novos caminhos propostos pelos estudos linguísticos. Não se concebe mais a leitura como simples decodificação, em que o sujeito decifra o código, a língua, porém não atribui sentido ao que lê.

Para Geraldi (2013:91), a leitura é “um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto”, mesmo estando o autor físico ausente, sua presença se faz pelas palavras, cabendo ao leitor buscar significações, por meio de diálogos com o texto. A figura do autor fica diluída no texto, sendo quem imaginou os possíveis interlocutores e deu significações às palavras, já o leitor reconstrói o texto ao lê-lo, atribuindo-lhe significações, o que permite fazer diferentes leituras acerca de um mesmo texto, de acordo com o grau de maturidade do leitor. Leitor maduro seria aquele que a cada leitura desloca e altera o significado de tudo o que já leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes e da vida (LAJOLO, 1993)

Com relação ao ensino da leitura, Geraldi enfatiza o fato de evitar a simulação de leituras em sala de aula, permitindo ao aluno interagir com o texto, por meio de quatro posturas ante o texto: leitura como busca de informações, leitura como estudo do texto, leitura como pretexto e leitura como fruição do texto.

A leitura como busca de informações é a postura do leitor que quer extrair informações do texto. Essa busca pode ser previamente definida ou não. Muitas vezes os professores passam a leitura de um texto para, no final, haver um questionário com perguntas sobre o texto, em que os alunos devem responder para aferir se compreenderam o que leram. Tais perguntas, muitas vezes, trabalham apenas com a superficialidade do texto, não permitindo uma leitura mais profunda, nem seu relacionamento com outros textos ou outras informações e leituras.

A leitura como estudo do texto tem que ver com a exploração da estrutura do texto, por exemplo, em um texto dissertativo-argumentativo, estudar a tese, os argumentos, os pontos de vista, contra-argumentos, ou o modo como o autor escreve seus argumentos, em que parágrafo aborda tal ideia.

Como pretexto, seria a leitura de um texto como pretexto para uma atividade de redação, ou como pretexto para o estudo de algum conteúdo linguístico, ou para transformação de um gênero em outro. A leitura de texto como pretexto para outro parece que esvazia o sentido do texto, não permitindo ao leitor penetrar em suas palavras e atribuir significações, pois, nesse caso, isso seria secundário.

A leitura como fruição é muito criticada por Geraldi, pois, segundo o autor, o sistema capitalista não permite que se leia por prazer, por gosto. As atividades de leitura vêm, na maioria das vezes, com cobranças como prova, trabalhos, para aferir se o aluno leu, ou como castigo porque o aluno foi mal na prova. O autor, nessa postura de fruição, procura recuperar o gosto pela leitura gratuita, numa tentativa de incorporar na escola o prazer pelos livros.

Essas quatro posturas parecem interessantes, já que abarcam as possíveis finalidades de leitura, portanto pecam ao não abordarem diretamente o foco da questão: ensinar o aluno a ler. Buscar informações, estudar o texto, lê-lo como pretexto ou ler por prazer não garantem a leitura em sua essência, não trabalham estratégias que permitam o aluno a compreender o texto e não fazem o sujeito tornar-se autônomo nessa atividade.

Em outra abordagem, Antunes (op cit, 2010) faz lembrar que, tradicionalmente, durante muito tempo se olhou para o texto como criação puramente linguística, formado por palavras, reunidas em orações e períodos, constituídos sob regras sintáticas. A autora ressalta que a construção e a compreensão dos sentidos do texto possuem relação com o conhecimento de vários sistemas e as estratégias de processamento. Em outras palavras, não basta apenas conhecer o sistema linguístico para entender um texto, há a necessidade de ativar outros conhecimentos, tais como: conhecimentos linguístico, conhecimento de mundo, conhecimento referente a modelos globais de texto e conhecimento sociointeracional.

O conhecimento linguístico se refere à gramaticalidade, conhecer a língua no seu aspecto fonético-fonológico, morfológico, lexical e sintático. O conhecimento de mundo ou enciclopédico inclui cenários, protótipos, esquemas, modelos de esquemas e episódios em vigor nos grupos a que pertencemos. O conhecimento referente a modelos globais de texto está relacionado à estrutura dos textos, às regularidades de construções de sua tipologia e dos gêneros. O conhecimento sociointeracional trata do saber acerca da realização social das ações verbais ou de como as pessoas devem se comportar para interagir em diferentes situações sociais.

Esses quatro sistemas de conhecimentos elencados por Antunes envolvem operações cognitivas, estratégias e procedimentos que o leitor pode usar no contato com o texto, contudo, não tratam de operações metacognitivas que levariam o leitor a (re)pensar a sua leitura, ou melhor, o modo como faz a sua leitura, monitorando-se, autorregulando-se e criando estratégias que potencializem sua cognição.

Muitas vezes aliam-se à leitura atividades de interpretação de texto como se fossem atividades complementares, de modo que o aluno já esperaria que, após um texto, há exercícios de compreensão textual e que deve lê-lo para encontrar respostas para o questionário. O problema é que para o aluno fica a sensação de que a sua interpretação não vale, há sempre a necessidade de um estudo dirigido para que consiga interpretar e o texto deve ser lido para responder a algumas questões.

A autora supracitada critica algumas formas de exercício de interpretação de texto que trabalham com questões de mera localização de informações explícitas e com questões que podem ser respondidas independente da leitura do texto. Para ela, a análise de textos deve servir para desenvolver a capacidade de perceber as propriedades, as estratégias, os meios, os recursos, os efeitos, as regularidades implicadas no funcionamento da língua em processos comunicativos de sociedades concretas, até porque, atualmente, exige-se que os sujeitos sejam capazes de atuarem socialmente na análise, na discussão e na condução das diferentes situações sociais. Assim, o objetivo do estudo da língua recai para o seu uso reflexivo e social. Nessa perspectiva, abre-se caminho para novos rumos dos estudos da língua, em que se privilegiam mais a análise, as perguntas, as hipóteses e menos as respostas, principalmente, as prontas.

Entende-se que o trabalho com a leitura na escola pode, como os autores citados, partir de situações reais de comunicação para que o texto faça sentido como também sua compreensão. Os exercícios chamados de interpretação ou análise de texto deveriam ajudar o aluno, não apenas a compreender o que leu, mas subsidiá-lo em futuras leituras, para que possa sozinho ler um texto por prazer, necessidade ou obrigação e, lançando mão de estratégias que foram trabalhadas ao longo de sua vida escolar, consiga entender o texto superficial e profundamente.

Leffa (1996, p.53) conceitua leitura sob uma outra perspectiva, como um processo de representação, não por acesso direto à realidade, mas por intermediação de outros elementos da realidade, como se ler fosse um processo de reconhecimento do mundo através de espelhos, ou seja, ao olhar através do espelho, vê-se não a realidade, mas seu

reflexo. Assim seria a leitura, reconhece-se o mundo por meio de textos, espelhos da realidade.

A leitura se faz com a triangulação entre texto, leitor e mundo, de modo que, sem um dos vértices, não há leitura. Ou quando um leitor diz não entender um texto, provavelmente, um dos elementos não fora efetivado, houve apenas uma tentativa de leitura.

O autor em questão define restritamente a leitura em dois pólos antagônicos: a leitura como extração de significado e a leitura como atribuição de significado. No entanto, enfatiza a necessidade de uma terceira vertente para o processo.

Explica que ler para extrair significados é enfatizar o texto, de modo que a busca pelo significado se encontra dentro do texto e está associada à ideia de sentidos exatos, precisos e completos, que o leitor, cuidadosamente, apreende, e ao se deparar com palavras desconhecidas ou sentenças com mais truncadas, deve-se parar para procurar o sentido no dicionário e/ou reler várias vezes o trecho para tentar entender o que está escrito, para, depois, prosseguir e extrair o verdadeiro significado do texto. Esse tipo de leitura é bem linear, palavra por palavra, até completar a frase e, posteriormente, o texto.

O leitor, nessa concepção, fica subordinado ao texto, que sendo rico em informações, enriquecerá o leitor, caso contrário, o leitor perderá seu tempo, já que não poderá extrair nada dele. A compreensão seria o resultado do ato de leitura, enfatizando-se não o processo da compreensão na construção do significado, mas o produto final dessa compreensão.

A aceção da leitura como atribuição de significado põe como foco o leitor, podendo o mesmo texto provocar em cada leitor e em cada leitura uma visão diferente da realidade, dependendo do conhecimento de mundo prévio de cada sujeito. O texto não teria a realidade,mas refletiria segmentos dessa realidade com lacunas que o leitor vai preenchendo com suas experiências.

A qualidade de leitura não está relacionada à qualidade do texto em si, mas à qualidade da reação do leitor frente ao texto e suas experiências para poder processá-lo. O significado, portanto, não está subordinado ao texto, mas ao que desencadeia na mente do leitor, por isso a sua bagagem ser um componente essencial na interação com o texto. Nessa aceção, a leitura não precisa necessariamente ser feita na íntegra, palavra por palavra, a leitura pelo contexto é incentivada, como também não é entendida como um

procedimento linear, antes pode ser feito com levantamento de hipóteses para confirmação ou rejeição.

A compreensão é um processo que se desenvolve no momento em que a leitura é realizada. O foco recai não sobre o produto final, mas em como se dá a compreensão, que estratégias e recursos o leitor usou para atribuir significados ao texto. Contudo, para Leffa, a aceção da leitura como atribuição de sentidos também tem problemas, porque há um paradoxo no tocante à quantidade de informações de um texto, que pode ter mais ou menos, porém, dificilmente, tem a quantidade certa. Por vezes, o texto pode conter informações a mais e ser redundante, então cabe ao leitor saber explorar tal redundância; ou pode conter informações a menos, sendo o texto repleto de lacunas, no caso, o autor deixa o leitor preencher os espaços vazios.

O que se percebe é que o papel do leitor nesses dois momentos é o mesmo, o significado será obtido por sua contribuição, seja para selecionar as informações fornecidas pelo texto seja para preencher as lacunas.

Outro problema que Leffa (1996) levanta é com relação ao pressuposto de que um mesmo texto pode suscitar diferentes leituras em leitores diferentes e de que um mesmo leitor pode fazer leituras diferentes de um mesmo texto. Para o autor há a necessidade de se limitarem possíveis interpretações de um determinado texto, exemplificando que um poema satírico, se interpretado ao pé da letra, terá significado, contudo deixou-se perceber que o que estava sendo refletido pelo texto não era a realidade, mas um reflexo do reflexo da realidade.

A ênfase na construção do sentido pelo leitor exige que mais do leitor, de modo que ele, além da competência linguística, semântica e textual, possua uma competência da realidade histórico-social que o texto reflete aliada ao seu conhecimento prévio.

O autor reconhece a complexidade do processo de leitura e adverte para que não se fixe apenas em um dos pólos, pois isso acarretaria a exclusão de um. Propõe que se considere um terceiro elemento para a compreensão do ato da leitura que seria o processo de interação entre leitor e texto, já que não basta apenas o contato com o texto nem o domínio de determinadas competências, há a necessidade de o leitor ter a intenção de ler, o seu objetivo perante a um texto. Essa intencionalidade pode estar ligada ao fato de ler com a intenção de lazer, de obter informações, de fazer uma crítica, enfim, cada leitor tem em mente o seu objetivo.

Ao autor salienta que no processo da leitura faz-se importante haver um afastamento do texto, na medida em que não se lê letra por letra, nem mesmo linearmente, da esquerda para a direita, mas a palavra é lida como um todo em seu sintagma de modo que gera implicações importantes para o leitor processar cada um dos segmentos do texto, a compreensão se dá, então, por unidades maiores. Assim, a apreensão de um determinado segmento do texto possui estreita relação com o conhecimento de mundo prévio do leitor aliado a seu conhecimento linguístico e as informações fornecidas pelo texto que possibilita associações.

A partir do exposto, conclui-se que a leitura é um complexo fenômeno que ocorre, quando o leitor, de posse de competências e conhecimento de mundo, entra em contato com o texto, que é um segmento da realidade, que, por sua vez, reflete outros segmentos de realidade. Para que haja uma leitura compreensiva, há a necessidade da interação entre leitor e texto, no entanto, a ênfase recai não sobre o produto final, mas sobre o processo que o sujeito leva durante o ato da leitura para chegar à compreensão.

## **2.2. Fundamentação teórica**

O termo *linguística cognitiva*, como uma vertente de estudos da linguagem, foi inicialmente adotado por um grupo de estudiosos, entre os quais se destacam Ronald Langacker (1987), Charles Fillmore (1985), Lakoffe Johnson (1980) e Gill e Fauconnier (1994). Em suas pesquisas os autores buscavam uma proposta que relacionasse forma e significado, sem que houvesse um retorno a teorias modulares, presentes na Linguística Gerativa. Ao contrário, propunham uma teoria, em que houvesse interação entre os domínios da linguagem, não dissociando a estrutura linguística do conteúdo conceptual.

Tendo como base dos pressupostos teóricos que sustentam a Linguística Cognitiva, entende-se que a relação entre palavra e mundo é mediada pela cognição, que, por sua vez, tem um caráter social evidente na medida em que os sujeitos, seres interativos, partilham as significações e participam cooperativamente da construção de seu processo. O significado, então, deixa de ser um reflexo direto do mundo, como defendiam os gerativistas, para ser entendido como uma construção cognitiva por meio da qual o mundo é apreendido e experienciado. Assim, a palavra não contém um significado estanque em si, é, antes, uma construção plena de sentidos advindos do conhecimento enciclopédico. O seu significado é

concebido, nesse sentido, como construção mental em que há (re)categorização do mundo, a partir do elo entre língua, cultura e cognição (VANIN, 2009).

Alguns pesquisadores, como Flavell, nos idos de 1970, começaram a pensar a questão da compreensão da cognição pelos sujeitos, surgindo um novo campo de estudo: a metacognição, que permitiu uma mudança de paradigma com o trabalho sobre cognição. De acordo com Flavell (apud JOU & SPERB, 2005), a metacognição é a capacidade do ser humano de monitorar e autorregular os processos cognitivos, ou seja, a própria consciência<sup>2</sup> de seus atos e pensamentos. Podendo pensar sobre o seu pensar para, assim, poder observar e corrigir seus erros.

A partir disso, surgiram vários modelos metacognitivos, explicitando a função autorreguladora do sistema cognitivo. Inicialmente, os trabalhos estavam no campo do que o indivíduo conhecia sobre sua cognição, definindo metacognição como cognição sobre cognição. Posteriormente, novos conceitos foram acoplados, enfocando o Processamento de Informação, em que o indivíduo é provido de um subsistema de controle que tem a finalidade de monitorar, planejar e regular seus processos (JOU & SPERB, 2005).

Já na década de 90, Brown (apud JOU & SPERB) assevera a importância da consciência nos processos metacognitivos, salientando que, à medida que os processos cognitivos são mais exigidos por sua complexidade nas situações cotidianas, os metacognitivos se tornam mais conscientes, sendo a metacognição a capacidade de refletir conscientemente sobre os dois processos.

Sentindo necessidade de especificar o domínio da metacognição, Flavell diferencia os tipos de conhecimento necessários em tal atividade, desenvolvendo um modelo em que destaca o conhecimento metacognitivo (conhecimento adquirido pelo indivíduo) e a experiência metacognitiva (consciência das experiências cognitivas e afetivas que acompanham cada evento cognitivo), de um lado, e os objetivos (metas a serem alcançadas em cada evento cognitivo) e as ações cognitivas (realizações para atingir as metas), de outro.

Com relação ao modelo metacognitivo, o autor divide em três variáveis esse tipo conhecimento, a saber: variáveis da pessoa, da tarefa e da estratégia. Esta se refere ao resultado e a sua eficiência; essa trata do conhecimento de como lidar com as informações;

---

<sup>2</sup> Entende-se *consciência* como capacidade que o indivíduo tem de se reconhecer como *self*, reconhecendo sua própria existência.

e aquela, dos aspectos da cognição humana, sobre habilidades e motivações próprias (intra-individuais) e dos outros (interindividuais).

No que se refere à experiência metacognitiva, esclarece-se que pode também estar relacionada não apenas às variáveis propostas por Flavell, mas também à experiência subjetiva do sujeito em um evento cognitivo, tendo relação com sentimento de saber, ou seja, com a sensação de que já se sabe o que está lendo, ou com o sentimento de que não está entendendo o que leu, pois refletir sobre o processo da leitura é uma experiência metacognitiva, em outras palavras, refletir um empreendimento cognitivo é fazer metacognição.

A relação entre cognição e metacognição é muito sutil, sendo difícil definir fronteiras, por isso Flavell destacou a importância de criar modelos de Processamento de Informação para tratar os aspectos da metacognição. O autor sugere que um dos indicadores que poderia ser usado, por exemplo, na leitura, seria o da velocidade de processamento em que a mudança da velocidade pode sugerir que o texto está mais difícil de ser compreendido. Nesse sentido, o pesquisador traz à tona o papel auto-regulador das estratégias metacognitivas, levando em conta também as variáveis por ele propostas.

A metacognição, nesse sentido, não é apenas o conhecimento que se tem a respeito da cognição, antes, é hoje entendida como um processamento adquirido e desenvolvido pela experiência e pelo conhecimento, em que o indivíduo consegue monitorar, auto-regular e elaborar estratégias para potencializar sua cognição. Essa capacidade chama a atenção para o seu desdobramento no campo educacional, com vistas ao desenvolvimento de competências, no caso do presente estudo, no âmbito da leitura compreensiva em que o leitor usa conscientemente os processos metacognitivos, que contribuem para a cognição, conseqüentemente, contribuindo para o entendimento do texto.

Com relação à aprendizagem, Blakey e Spence (apud JOU & SPERB) indicam três estratégias metacognitivas que ajudariam os sujeitos a se tornarem aprendizes mais eficientes. São elas: saber relacionar novas informações às já existentes; saber selecionar estratégias de pensamento com um propósito; e saber planejar, monitorar e avaliar os processos de pensamento. Por seu turno, Ertmer e Newby (apud JOU & SPERB) destacam a consciência nos processos de planejar, controlar e refletir, evidenciando o papel do sujeito ao se tornar consciente das metas que tem que alcançar e das estratégias utilizadas para alcançá-las.

Por meio da literatura, considerando as diferenças/variáveis conforme a intersubjetividade e o conhecimento enciclopédico de cada um, evidencia-se o papel autorregulador das estratégias metacognitivas e sua importância para o desenvolvimento cognitivo, mais especificamente, no que se refere à pesquisa, seria afirmar que os processos metacognitivos de monitoramento, planejamento, auto-regulação e avaliação usados pelo sujeito desempenham importante função no desenvolvimento cognitivo da leitura.

### **2.3. Semântica cognitiva**

Para a Linguística cognitiva, o significado é uma construção mental mediada por processos cognitivos de categorização e recategorização do mundo, a partir de redes interacionais e compartilhamento de saberes socioculturais. Os processos como categorização e projeção de significados refletem a relação entre o significado e as experiências sociais e culturais do indivíduo que interferem na construção do significado. Dentre os processos cognitivos, destacam-se a categorização e a projeção de informações entre domínios.

A categorização, de acordo com a linguística cognitiva, é o processo pelo qual se agrupa por semelhança em torno de um núcleo prototípico (Teoria dos Protótipos), em que os membros de uma determinada categoria compartilham de todos os traços definidores ou de apenas alguns deles, indo de encontro à visão aristotélica, que previa que os membros de uma categoria deveriam ter todos os seus traços definidores.

Segundo Berlin (apud FERRARI, 2014, p. 39), as pesquisas demonstram que a categorização possui níveis de inclusão, sendo que um dos níveis funciona como o nível básico de especificidade. Como na sequência felino > gato > Angorá, em que a categoria *gato* seria o nível básico, o elemento à esquerda é mais genérico e o elemento à direita mais específico.

A projeção entre domínios se relaciona ao conceito de metáfora, muito usado na LC. Antes, a metáfora era conhecida como uma figura de linguagem muito usada na literatura, contudo, com o advento da LC, passou a ser reconhecida como um processo fundamental no uso cotidiano da linguagem, pois desempenha papel central no pensamento e na ação.

A metáfora permite uma projeção no sistema conceptual humano, estando entre dois domínios conceptuais: o domínio-fonte (propriedades físicas e áreas concretas de experiência) e o domínio-alvo (parte mais abstrata). Assim, ela trabalha com a conceptualização de um domínio de experiência para se chegar ao outro, ou seja, a estrutura conceptual e as expressões usadas no domínio-fonte são trabalhadas para explicitar a situação no domínio-alvo.

Nesse sentido, o significado é construído com base em esquemas subjacentes à linguagem que utilizam a experiência e a vivência como fonte de novos significados, de modo que um termo para ter seu significado efetivo precisa de ser projetado em outro domínio para, após a mescla, ter o significado construído. Assim, a partir da Teoria dos Espaços Mentais, as metáforas começaram a ser entendidas como projeções entre quatro domínios, envolvendo o processo de mesclagem.

“A Teoria da Mesclagem ou Integração Conceptual, segundo seus autores [Fauconnier e Turner], é que as estruturas de dois (ou mais) espaços são projetadas em um espaço separado, a mescla, integrando-se em uma unidade conceptual que desenvolve estrutura própria.” (apud FERRARI, 2010, p. 161)

Com relação aos significados possíveis de uma palavra, a semântica cognitiva trabalha com o fundamento de que o significado de uma expressão é sempre mediado por processos inerentes à cognição humana, não refletindo diretamente a relação entre “palavra” e “mundo”. Tais processos estão relacionados à categorização e à projeção de informações entre domínios cognitivos. Em outras palavras, o significado não está na forma da palavra enquanto estrutura, mas dentro da mente humana, e relacionada ao conhecimento de mundo de cada indivíduo para a construção do significado.

Na construção do significado, o nível básico da categoria apresenta uma imagem mental única compartilhada entre os indivíduos; assim como a maior parte das informações úteis e do conhecimento dos falantes sobre o nível básico, no caso *gato*, é organizada; os membros de tal categoria têm formas percebidas como similares, fazendo com que sejam categorizados como tal; e possuem padrões comportamentais semelhantes.

Na projeção de significados entre domínio, há de ressaltar o papel da metáfora, desempenhando importante função no pensamento e na ação. Especificamente, na área da cognição, a metáfora é um mecanismo que envolve a conceptualização de um domínio de experiência para chegar a outro, menos comum ou íntimo ao sujeito, ou seja, parte-se de

um domínio-fonte, com propriedades físicas e áreas concretas de experiência, para um domínio-alvo, mais abstrato.

Atualmente, com a Teoria dos espaços mentais, as metáforas são analisadas e entendidas como projeções de quatro domínios: projeção interdomínios, esquema genérico, mescla e estrutura emergente. Esses domínios revelam a operação mental para criarem-se novos sentidos a partir de uma projeção inicial entre dois espaços iniciais, refletindo uma organização abstrata com o que há em comum com os espaços iniciais, chegando à mescla, um quarto espaço em que os *inputs* são projetados, fundidos em um só elemento ou separados. Com a fusão desses domínios e as correlações do sistema conceptual humano, consegue-se estabelecer a metáfora, tanto com construções simples ou complexas.

Para o estabelecimento da metáfora aliada à construção do significado, há de se considerar também o que já está sendo processado na mente do sujeito, daí ser importante o papel do *frame* como auxiliar no processo de significação.

A noção de *frame* está diretamente relacionada a estruturas cognitivas armazenadas na memória de longo prazo e têm papel fundamental na construção do significado, já que essas estruturas permitem explicar que a interpretação requer mais informações do que as codificadas linguisticamente.

Na proposta desenvolvida por Fillmore (apud FERRARI, 2014, p. 50), o significado das palavras é subordinado ao de *frames*, estando, então, a interpretação de uma ou várias palavras presas às estruturas de conhecimento relacionadas a elementos associados à experiência humana social, grupal, cultural e individual. Por isso, muitas palavras possuem sentidos diferentes em determinados grupos ou sociedades dentro de uma mesma comunidade linguística. Assim, constroem-se os sentidos das palavras associando-as a *frames*, caso os *frames* sejam distintos, uma mesma palavra pode apresentar também sentido diverso, do mesmo modo que o *frame* usado por um sujeito para entender determinada palavra pode não ser o mesmo que outro indivíduo usou, havendo divergência de significados em uma mesma sentença.

O significado da palavra possui estreita relação com o tipo de conhecimento que tem e de que forma isso influencia na apreensão do sentido do que se lê. Por isso se faz importante distinguir o conhecimento de dicionário e enciclopédico.

Essa distinção se pauta, principalmente, no argumento de que aquele trabalha com o significado das palavras e dessa com o conhecimento de mundo ou não linguístico.

Contudo, para a linguística cognitiva, o conhecimento de dicionário é uma subparte do conhecimento enciclopédico.

Muitas vezes associado ao estudo da semântica lexical, o conhecimento de dicionário trabalha com o significado contido na definição da palavra, desconsiderando as relações das palavras com o mundo que a cerca e as interferências pessoais, culturais e sociais. Ao contrário, para a linguística cognitiva, o sentido de uma palavra está relacionado ao contexto e à noção de *frame*. Nesse sentido, o conhecimento enciclopédico abrange uma perspectiva baseada no uso, com uma rede organizada e estruturada, abrangendo os diferentes aspectos do conhecimento de uma palavra e evidenciando a orientação contextual para a construção do significado.

Langacker (apud, FERRARI, 2014, p. 19) propõe quatro especificações correlacionadas que contribuem para a centralidade das informações na rede de conhecimento enciclopédico: convencional, genérica, intrínseca e característica. A especificação convencional é a compartilhada pelos membros de uma comunidade e é a mais central para a representação mental de um determinado item; a genérica tem a ver com o grau de genericidade da informação; já a intrínseca se relaciona ao significado, desconsiderando fatores externos; e a característica é a informação suficiente para identificar o membro do grupo, dada a sua singularidade.

Essa proposta de centralidade do significado no conhecimento enciclopédico permite estruturar e organizar o conhecimento, ativando o item lexical dentro do contexto em que ocorre, de modo que a palavra não tem seu significado reduzido, antes, está imbuída de valores sociais, culturais e históricos compartilhados.

A semântica cognitiva auxilia a pesquisa de forma enriquecedora trazendo à tona novas formas de lidar com o significado das palavras e como os alunos, no caso da pesquisa, relacionam-se com o conhecimento semântico que já possuem e os que podem construir através da leitura.

### **3. Do formato da prova, dos objetivos e da compreensão leitora de palavra e de texto**

As provas de Língua Portuguesa provenientes dos sistemas de avaliação em larga escala, geralmente, apresentam um mesmo padrão. Possuem textos longos, às vezes, trechos de romances escritos originalmente em língua portuguesa ou traduzidos, gêneros variados e tipologia diversa. A intenção dessas avaliações é mensurar o desempenho dos alunos a fim de traçar uma diretriz para otimizar o trabalho em sala de aula.

No entanto, por serem de larga escala, lidam com muitas realidades distintas, fato que parece não ser enfatizado, via de regra, na formulação das questões e seleção de textos, já que causa a impressão que lidam com leitores eficientes (LEFFA, 1996) e não principiantes, como são nossos estudantes, em sua maioria.

Pensando na grande diversidade existente entre áreas rurais, urbanas, áreas carentes e de difícil acesso, até mesmo cultural, crê-se que a forma como os textos estão dispostos não seja tão adequada como também a sua seleção para que todos os alunos tenham a mesma capacidade de realização dos itens.

Há muitos textos extensos presentes na prova. Isso talvez torne a prova pouco estimulante, já que os alunos não têm o hábito de leitura aguçado. Outro fator é a presença de textos traduzidos, no caso, trechos, como "Viagem ao centro da terra", de Julio Verne, originalmente escrito em francês. Isso dificulta o entendimento do texto como um todo, até mesmo por ser um trecho. O aluno não tem a visão geral do texto, não sabe do que se trata, pois provavelmente ainda não o lera.

O discurso não está sendo pautado em prol de uma prova com textos fáceis, mas que sejam adequados e que respeitem o nível de leitura dos estudantes de modo geral. A complicação não está em o texto ser simples ou complexo, mas em como o texto será trabalhado nas questões de forma que o aluno consiga prosseguir a leitura usando estratégias metacognitivas, formulando hipóteses, entre outras, para que não se corra o risco de o aluno abandonar a leitura no meio e assinalar aleatoriamente alguma opção. Nesse sentido, pode-se trabalhar nas provas gêneros textuais diversos, mas que estejam na íntegra, possibilitando uma avaliação mais próxima possível da realidade.

Outro fator complicador dessas avaliações é que os textos são apresentados sem prévia alguma para os alunos sobre o que lerão, ou uma breve síntese sobre o autor e a obra, ou ainda um sucinto texto que estimule o aluno a construir hipóteses sobre sua leitura. Enfim, os textos vêm apenas com o comando "Leia o texto abaixo."

### 3.1. Texto introdutório de leitura de texto

Optou-se, na pesquisa, por colocar, antes de cada texto, um enunciado inicial que permitisse ao aluno criar hipóteses sobre a leitura que fará, que o fizesse usar seus conhecimentos prévios e de mundo para a compreensão da leitura, já que o ato de ler

implica uma atividade de procura por parte do leitor, no seu passado, de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes para a compreensão de um texto que fornece pistas e sugere caminhos, mas que certamente não explicita tudo o que seria possível explicitar. (KLEIMAN, 2013, p. 30).

Na intervenção, antes das questões alteradas, dispuseram-se breves textos introdutórios a fim de possibilitar ao aluno maior engajamento na leitura do texto, permitindo reflexão acerca do texto. Seguem no quadro abaixo os textos introdutórios e os textos a que fazem referência:

Textos	Texto introdutório
1	Agora você lerá o texto de Tiago de Mello, um grande escritor brasileiro, nascido no Amazonas, famoso por contar como ninguém histórias de seu povo e sua região.
2	Você lerá agora um texto assinado por um grupo de pessoas que solicitam algumas melhorias em sua localidade.
3	O texto abaixo, que você lerá, é uma postagem de blog e foi retirado de um site que trata de assuntos relacionados a animais, aos cuidados que deve se ter com eles e a informações importantes a seus donos.
4	Julio Verne é um escritor que tem vários livros cuja principal temática é a narração de grandiosas e surpreendentes viagens. Um de seus livros é "Viagem ao centro da Terra", que trata de uma interessante viagem que o narrador-personagem faz ao centro da Terra ao entrar por um vulcão. Abaixo você lerá um trecho que trata do trecho que ele encontra em sua aventura.
5	Você já parou para pensar no tempo em que não havia internet? Como as pessoas faziam para saber sobre a vida de alguém famoso? Hoje em dia, com a facilidade das redes sociais, pode-se saber tudo ou quase tudo sobre a vida de alguém. Será que isso é bom?  Martha Medeiros, jornalista e escritora, sempre escreve sobre assuntos do

	cotidiano, que às vezes nos intrigam, como o uso das redes sociais pelas pessoas. Leia abaixo o que ela pensa sobre isso.
--	---

Quadro 3 - Quadro relacionando os textos da prova e os textos introdutórios propostos na pesquisa

Como essas avaliações são baseadas em gêneros textuais, emerge um impasse: se o gênero é localizado cultural, histórica e socialmente para atingir determinados objetivos, como, na prova, aparece sem prévias de modo que o aluno, durante a leitura, é que constituirá e decidirá o gênero, o propósito comunicativo e a forma como lerá, ou seja, a que tipos de conhecimentos prévios e de mundo recorrerá para construir o sentido do texto?

Partindo desse pressuposto, decidiu-se por colocar textos geradores (RODRIGUES 2012) que formulem hipóteses, tenham aguçada a curiosidade, queiram se informar, enfim, que tenham, pelo menos, objetivos que o levem a fazer aquela leitura, e que não seja apenas o de ler para responder à questão da prova.

Assim, o texto gerador referente ao *texto 1* situa o aluno de modo a criar hipóteses de que lerá um conto passado na Amazônia. Imagina-se que isso já encaminha a leitura de modo que o aluno formule mentalmente estratégias que o auxiliarão durante o processo da leitura. Diferentemente do *texto 2*, em que ao se afirmar, no texto gerador, que o texto é assinado por várias pessoas que solicitam melhorias em sua localidade, talvez os alunos construam hipóteses que o texto trata de situações reais e, por extensão, possam pensar em problemas vivenciados por eles onde moram.

Quanto ao *texto 3*, o texto gerador procura contextualizar quanto ao suporte e ao domínio discursivo (MARCUSCHI, 2005) a fim de orientar ao aluno a criar hipóteses acerca das características sócio-comunicativas possíveis de serem encontradas no texto de forma que possibilite um enfoque maior sobre o texto.

A proposta para o *texto 4* foi pensada de modo a orientar o aluno, por meio de um breve resumo da história narrada no livro, ter consciência do que encontraria na leitura do trecho, de forma que o estranhamento relativo à linguagem, à sintaxe e à descrição do ambiente não se tornassem uma surpresa que dificultasse a leitura, mas algo que já esperado porque fora hipotético, já que foram usados termos e expressões como *grandiosa*, *surpreendente* e *entrar por um vulcão*.

Com relação ao *texto 5*, optou-se por permitir ao aluno usar seus conhecimentos prévios e de mundo acerca das tecnologias, das redes sociais e da privacidade a fim de que pensassem sobre isso e, de certa maneira, confrontassem com a opinião da crônica. O texto

gerador orienta, inclusive, o aluno a ler o texto de forma que percebesse que estaria lendo o que a escritora pensa a respeito do que fora comentado anteriormente. Acredita-se que, nesse caso, o aluno começa a construir os sentidos do texto a partir do foco que dá à sua leitura.

Esse fato condiz com o que Kleimam (2013) postula acerca dos objetivos para uma tarefa. A autora afirma com base em pesquisas realizadas sobre a compreensão de texto que a capacidade de processamento e de memória melhoram significativamente quando são fornecidos objetivos para a leitura. Ou seja, quando são traçados objetivos para a leitura, há focalização, permitindo a seleção do que é importante para a realização da tarefa.

A autora exemplifica com um pesquisa feita por psicólogos americanos que distribuíram um texto que misturava tipologias narrativa e descritiva, que versava sobre dois garotos que queriam brincar e um mostrava a sua casa para outro, com riqueza nos detalhes. Assim, esse texto foi repassado a dois grupos de leitores: o primeiro grupo que objetivava ler imaginando que fosse comprar a casa; e o segundo objetivava lembrar tudo o que pudesse ser interessante para um ladrão que planejasse arrombar a casa.

Após a leitura do texto pelos grupos, os sujeitos que ficaram no primeiro grupo, lembraram do tamanho da casa, do revestimento de pedra, da pintura nova, do número de banheiros, enfim. Os sujeitos do segundo grupo lembraram que às quintas a mãe não estava em casa, a casa ficava isolada por arbustos, os vizinhos ficavam distantes, na casa havia joias, televisão coleção de selos e moedas.

O resultado dessa pesquisa ratifica e evidencia que a compreensão não é única, na verdade, há vários processos de compreensão leitora conforme forem os objetivos propostos. Nesse sentido, torna-se imprescindível que haja objetivos para a leitura de textos, principalmente, quando estão fora de seu contexto de uso, como é o que acontece, normalmente, em provas de larga escala e nas salas de aula, de forma que se desenvolva no aluno a *consciência metatextual*<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Termo cunhado por Gombert (apud SPINILLO, 2009), a ser explicado no tópico seguinte. Gombert cunha esse termo em analogia à *Consciência fonológica e morfosintática*. Para mais informações acerca dos tipos de consciência e sua correlação com a leitura, consultar SPINILLO, 2009.

### 3.2. Objetivos da leitura e consciência metatextual

#### Cena 1

*Carmino, um menino de 14 anos, adora futebol e, como não assistiu ao jogo do dia anterior, está, em sua casa, lendo no jornal, na parte dos esportes, as notícias publicadas sobre os acontecimentos do jogo.*

#### Cena 2

*Em sala de aula, a professora de Língua Portuguesa de Carmino, a fim de trabalhar textos do gênero notícia, distribui aos alunos da classe, a mesma notícia, coincidentemente, que Carmino lera uns dias antes e pede aos alunos que a leiam para, então, começar a explicar a matéria.*

Essas duas cenas distintas evidenciam os objetivos de leitura em cada situação. A saber, na cena 1, Carmino, claramente, tem o objetivo de se informar sobre o que está sendo veiculado na notícia: os principais fatos ocorridos no jogo e suas repercussões. Na cena 2, o objetivo de Carmino mudou, precisa ler o texto para aprender sobre o gênero que sua professora está trabalhando. Nesse sentido, na cena 1, o objetivo do texto é informar, contudo, na cena 2, a informação veiculada talvez não seja tão relevante, já que há um objetivo pedagógico que enfatiza mais o texto em detrimento de suas informações, de modo que, qualquer que fosse a notícia veiculada, o estudo do texto permaneceria.

Conforme discutido no capítulo de *Revisão da literatura*, Geraldi (2013) aponta quatro posturas diante do texto: leitura como busca de informações, leitura como estudo do texto, leitura como pretexto e leitura como fruição do texto. Tais posturas, grosso modo, revelam objetivos diante do texto. A saber, ler para obter informações, ler para estudar a estrutura do texto, ler para ter suporte para outro trabalho e ler por gosto.

O problema suscitado por essas posturas tem de ver com a pouca relação com os objetivos propostos e as estratégias metacognitivas que deveriam ser trabalhadas na escola, a fim de dar suporte ao aluno para desenvolver sua compreensão leitora e tornar-se um leitor autônomo e maduro. Pensa-se que, diante de textos usados na escola por professores de diferentes disciplinas tenham a função de desenvolver o conhecimento do aluno acerca de algum aspecto, seja científico, linguístico, cultural, social, entre outros, na aula de língua portuguesa deve-se ter como um dos objetivos desenvolver a consciência

metatextual, que, conforme explica Gombert (apud SPINILLO, p. 79) "é uma atividade realizada por um indivíduo que trata o texto como um objeto de análise cujas propriedades podem examinadas a partir de um monitoramento deliberado em que o foco recai sobre o texto e não sobre seus usos - compreensão e produção de textos."

Nesse sentido, o texto é estudado e compreendido mais em sua forma, estrutura<sup>4</sup> e configuração linguística em detrimento do conteúdo por ele veiculado, até porque o objetivo não é estudar as ideias do texto, mas o texto propriamente dito, desvinculando do papel social e do contexto em que está inserido, de modo a compreender o objeto e suas partes estruturais, ou seja, "o foco de atenção, portanto, desloca-se do conteúdo do texto para aproximar-se da forma como este se configura linguisticamente." (SPINILLO et al, 2010, p. 539).

O que demanda o desenvolvimento da consciência metatextual são os objetivos e as estratégias empregadas. Urge, na sala de aula, um trabalho que se volte menos para uma didática que favoreça um trabalho com gêneros textuais inseridos em seu contexto de uso, como requerem os PCNs, e mais para uma proposta que inclua o texto como objeto a ser refletido e estudado por meio de estratégias, com objetivo metatextual. Pensa-se que dessa forma o aluno pode desenvolver sua compreensão leitora e tornar-se apto a realizar tarefas propostas pela escola e tornar-se, por extensão, um leitor autônomo, e exercer seu papel de cidadão com eficiência.

Em outras palavras, usando o exemplo do início desta seção, Carmindo, ao tomar o texto - notícia - como objeto, estudando as relações linguísticas, a estrutura do texto, as suas partes, enfim, pode tornar-se um leitor mais ativo, quando necessitar ler algum outro texto, até mesmo de outro gênero. Pode-se perceber isso em avaliações de larga escala ou não em que o aluno tem de realizar ao longo de sua vida escolar. Em avaliações, na maioria das vezes, o professor quando usa um texto, utiliza-o fora de seu contexto ou suporte original, e o aluno precisa reconhecer isso para usar estratégias necessárias que o monitorem à compreensão leitora. Até mesmo, quando são usados trechos de obras, o aluno precisa se orientar no sentido de refletir acerca da obra como um todo, criar hipóteses para construir o sentido do trecho.

É essencial que o aluno e o leitor, de modo geral, possam, por meio da *consciência metatextual*, desenvolver a capacidade de tomar consciência do que está ou não

---

<sup>4</sup> Entende-se *estrutura* como um conjunto de elementos específicos e organizados que caracterizam um dado texto.

compreendendo o que lê, assim como ter a consciência de detectar informações contraditórias, ou inconsistências (RUFFMAN, apud SPINILLO et al., 2003), já que esses fatores podem atrapalhar a compreensão do texto.

No que tange aos objetivos, parece fundamental tê-los claramente para o propósito da leitura, afinal é o objetivo que rege a forma como a leitura e a compreensão serão efetivadas. No caso da cena 1, Carmindo tem um objetivo sólido: obter informações sobre o jogo do dia anterior, e, por isso, recorreu ao suporte (jornal) para encontrar a notícia que suprirá suas necessidades. No caso da cena 2, o objetivo é apenas ler para aprender o gênero notícia, o que talvez, dependendo do desenrolar da aula, pode tornar o texto um pretexto para se trabalhar as características da notícia, deixando de lado o material (texto) em segundo plano. Contudo, a leitura feita por Carmindo ainda fica sem objetivo, ele não sabe aonde precisa chegar com a leitura, ou que tipo de estratégias pode lançar mão para compreender o texto.

Assim, dependendo de como a professora da cena encaminha a aula, pode-se correr o risco de os alunos lerem sem saber que estratégias deve usar, ou que tipo de conhecimento prévio deve acessar para criar suas hipóteses, enfim. Essa dificuldade pode ser percebida também em avaliações de larga escala, em que o aluno deve ler o texto sem saber que conhecimentos deve resgatar e que tipo de associações precisa fazer para compreender o texto e responder às questões propostas. Nesse sentido, pondera Kleiman (2013, p.32),

"encontramos o paradoxo que, enquanto fora da escola o estudante é perfeitamente capaz de planejar suas ações que o levarão a um objetivo pré-determinado (por exemplo, elogiar alguém para conseguir um favor), quando se trata de leitura, de interação à distância através do texto, na maioria das vezes esse estudante começa a ler sem ter ideia de onde quer chegar, e, portanto, a questão de como irá chegar lá (isto é, das estratégias de leitura) nem sequer se põe."

A mesma autora relata uma experiência realizada com adolescentes do ensino médio noturno. Eles foram divididos em dois grupos: para o primeiro grupo, foi dado um texto expositivo e solicitado que lessem para fazer um resumo; para o segundo grupo, foi dado o mesmo texto, porém com objetivo específico, que lessem para fazer um resumo a ser submetido ao jornal da escola, que precisava publicar um artigo sobre o assunto. De acordo com o resultado da pesquisa, o grupo de alunos com objetivos específicos escreveu melhores textos, além de ter percebido melhor o tema. Em contrapartida o grupo sem

objetivos específicos, não conseguiu fazer um texto coerente, não conseguiu depreender o tema nem os subtemas do texto original.

Destarte, afirma a pesquisadora que a explicitação de objetivos possibilita compreensão do texto, mesmo em contextos desanimadores, como é o contexto do curso noturno.

Essa conclusão coaduna com a ideia de que, na escola, a leitura precisa ter objetivos, é um trabalho a ser desenvolvido conscientemente com estratégias e objetivos. A motivação, nesse sentido, tem que ver mais com monitoramento do que ler por empatia, por gosto, por diversão, pois, para autora, na leitura por prazer não há objetivos; o objetivo é o próprio prazer.

### **3.3. Da palavra ao texto e do texto à palavra**

Ao tratar da compreensão leitora, deve-se, antes, focar o papel do vocabulário nesse processo. A importância da leitura é comprovada com base nas provas externas, como Saeb/Prova Brasil, que fazem parte da rotina escolar desde a década de 90. Os descritores contemplados nessas avaliações refletem sobremaneira a compreensão da palavra. Pois a partir, de seu conhecimento, pode-se perceber o seu entrelaçamento no texto e, conseqüentemente, o domínio dos descritores, principalmente os do *tópico I*, abordados neste trabalho, que pensa-se serem primordiais para um aprofundamento no texto e conhecimento dos outros descritores dos tópicos seguintes.

Os resultados do Saeb/Prova Brasil de 2011 demonstram que os alunos das escolas estaduais do Estado do Rio de Janeiro estão aquém da média, pois em uma escala de 0 a 500, a média das proficiências em Língua Portuguesa foi 227,56. Isso significa que menos da metade dos alunos não compreende satisfatoriamente os textos que lê, o que se torna preocupante ao aliar-se a isso os dados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), divulgados pelo Instituto Paulo Montenegro (IPM), em que há em 2011/12 cerca de 27% de analfabetos funcionais e 73% de alfabetizados funcionalmente.

Não é à toa que esse assunto chama a atenção de vários pesquisadores, numa busca incessante de melhorar o nível de compreensão textual dos alunos e, por extensão, da população como um todo, pois não se pensa apenas na prova em si, mas como esses estudantes lidam com os textos que os cercam.

Com base nesses dados, de que quase um terço da população é considerado analfabeto funcional e que, no resultado do Saeb/Prova Brasil mais de 50% dos alunos precisa melhorar o nível de compreensão textual, essa pesquisa visa discutir a compreensão leitora focando a importância do conhecimento pelo leitor da palavra para melhor entender o texto. Nesse sentido, conhecer os possíveis significados de um termo dentro de um contexto auxilia na compreensão global, permitindo um maior aprofundamento no texto.

Não que o conhecimento minucioso de todas as palavras seja fator essencial para a compreensão do texto. Ao contrário, sabe-se a leitura é feita de maneira global, não se lê sílaba por sílaba, nem palavra por palavra. Mesmo que não se compreenda algumas palavras ou expressões, o leitor, geralmente, tende a buscar coerência no texto de modo que compreenda sem ter de interromper a leitura para ir ao dicionário ou abandoná-la de vez, desistindo do texto

Pensa-se que compreender palavras e expressões é construir seus sentidos ao longo da leitura, permitindo criar hipóteses de significados a expressões conforme o contexto exigir. Por isso a importância de não decodificar a palavra, mas sim construir sentidos com base na leitura. O leitor maduro, quando percebe que há alguma inconsistência no texto ou que não entendeu alguma parte, procura por meio de estratégias metacognitivas, solucionar seu problema, de modo que tem exata noção do que compreendeu e do que não compreendeu, como exemplifica Solé (1998)

"mas quando o aparece um texto ou obstáculo que em algum problema a impede nos compreensão [reordene o texto (...): *quando no texto aparece algum problema ou obstáculo que nos impede a compreensão (...)*], nos damos conta disso, a leitura se interrompe e dedicamos nossa atenção a desfazer o obstáculo." (p.41)

Na Matriz de Referência do Saeb de 9º ano, os descritores 1, 3 e 4 do *Tópico I* trabalham diretamente com o conhecimento do vocábulo, à medida que para localizar informações explícitas e implícitas é necessário compreender o que se lê, principalmente para fazer inferências, como é o caso do D3, em que, para inferir o sentido de palavras ou expressões, há de se ter em mente uma rede bem estruturada de informações sobre o léxico do texto para que se permita a inferência.

Muitas vezes, os alunos não compreendem o que leem porque não conseguem processar o léxico, atribuindo-lhe sentido(s) dentro do texto, ou por não conhecerem tal vocábulo, ou por não conseguirem relacioná-lo ao contexto em que está inserido. Geralmente, os alunos compreendem melhor textos recheados de palavras que lhes são

familiares, em contraposição com textos que contêm palavras incomuns ao seu cotidiano. Contudo, isso também pode ser relativo, pois muitos não conseguem relacionar palavras, mesmo as conhecidas, e seus significados com outras dentro de um texto.

Compreender o que se lê requer processar informações que, antes, já estavam na mente e conectá-las a outras ao longo da leitura, fazendo associações, analogias, confrontos, como na Teoria da Mesclagem. No entanto, a falta de conhecimento prévio de alguns termos pode prejudicar a leitura como um processo global.

Imagina-se que não seja suficiente mostrar novos vocábulos aos alunos, pois não há a garantia de conhecimento e armazenamento de informações. Crê-se, contudo, que seja necessário um trabalho mais amplo, para que o aluno possa adentrar nos possíveis significados conotativos de cada palavra, possa relacioná-la a diversos usos de acordo com a rede de conexões que ela permitir. Assim, consegue-se ir da palavra ao texto e do texto à palavra, já que é nesse vai-vem que os sentidos são costurados e interligados às hipóteses e aos conhecimentos do leitor.

### **3.4. Categorização dos enunciados**

A partir das análises dos enunciados, percebeu-se que algumas características se tornavam constantes no que tange à forma como a habilidade é cobrada através do item. Surgiu, então, a necessidade de categorizar as questões de modo a melhor propiciar o entendimento acerca de como se construiu um item. A ênfase, nesse caso, não está no descritor, mas nas várias possibilidades que se tem de construir uma questão para trabalhar um descritor.

Pensou-se em observar o modo como o aluno reflete sobre o que leu na questão e os conhecimentos que tem de resgatar para responder. Nesse sentido, tem-se a divisão dos enunciados em seis categorias<sup>5</sup>:

- I) enunciados teóricos ou diretivos;
- II) enunciados exclusivamente diretivos;
- III) enunciados locativos;
- IV) enunciados de abordagem ampla;
- V) enunciados completivos;
- VI) enunciados associativos.

---

<sup>5</sup> Ressalta-se que as nomenclaturas são simplórias, estando abertas a sugestões.

A fim de melhor elucidá-los, além das definições, há a exemplificação com questões da própria avaliação.

### **I) Enunciados teóricos ou diretivos**

São enunciados que requerem conhecimento técnico do aluno acerca de determinado assunto. Podem ser encontradas questões em que se exige o conhecimento no próprio enunciado para que o aluno responda com um exemplo, ou o contrário, o enunciado parte de um exemplo para que o aluno dê a classificação do que está sendo pedido.

Esse tipo de enunciado não faz o aluno refletir sobre a língua, já que para o aluno responder tem que ter conhecimento, Se sabe, responde, caso contrário, assinalará qualquer opção. Tal fato se verifica no exemplo abaixo, usado inclusive na intervenção aplicada, em que, para o aluno responder ao item, deve saber o que é *opinião*, diferenciando-a de *fato*.

#### Exemplo 1

*O trecho desse texto que apresenta uma **opinião**<sup>6</sup> é:*

*A) "...apareceu em casa um rapaz com nariz postiço."*

*B) "Sesteou com o nariz de borracha para o alto."*

*C) "... o convenceram a consultar um psiquiatra."*

***D) "– Estranho é o comportamento dos outros."***

*(questão 15, caderno 04, 2º bimestre, 2014)*

Esse tipo de questão não permite que o aluno reflita a importância de saber distinguir opinião de fato relacionando-os com o texto como um todo. Esse tipo de questão mede o conhecimento do aluno, não a sua capacidade de compreensão leitora. Nesse sentido, a pesquisa propôs um ajuste na questão de modo a proporcionar ao aluno refletir a resposta, com base em possíveis justificativas, como se observa abaixo:

*Uma diferença básica entre fato e opinião é que o fato acontece na realidade e a opinião é o que se pensa sobre um determinado fato. Abaixo foram selecionados alguns trechos do texto lido. Identifique a opção que contém uma opinião do narrador ou de alguma personagem. Atente-se à justificativa que está ao lado de cada trecho que seria uma*

---

<sup>6</sup> Grifo nosso.

*possível explicação que você daria se tivesse que dizer o que o levou a afirmar que aquele determinado trecho é uma opinião.*

*A) “...apareceu em casa um rapaz com nariz postiço.” – Justificativa: A opinião está no fato de as outras pessoas pensarem que o nariz era postiço, mas, para o dentista o nariz era de verdade.*

*B) “Sesteou com o nariz de borracha para o alto.” – Justificativa: A opinião está presente no fato de as pessoas pensarem que o nariz era de borracha, mas o dentista achava que o nariz era real.*

*C) “... o convenceram a consultar um psiquiatra.” – Justificativa: A opinião das pessoas era a de que o dentista estava com problemas e precisava de um psiquiatra, por isso julgaram conveniente a consulta a um psiquiatra.*

***D) “- Estranho é o comportamento dos outros.” – Justificativa: A opinião está presente no momento em que o dentista julga ser estranho o comportamento das outras pessoas.***

Procurou-se esclarecer ao aluno a diferença básica entre fato e opinião, fazendo-o retomar seus conhecimentos sobre o assunto, ou caso não o tenha, que, ao menos, consiga pensar o conteúdo e responder à questão. Sendo que o importante é o que o aluno reflita o conteúdo e a forma como justifica a sua resposta, já que, supõe-se, que isso o ajudará em outros momentos, ao responder a outras questões e em outras leituras.

O problema não está em produzir enunciados de questão que avaliem conteúdo, mas sim no fato de não possibilitar ao aluno alguma reflexão de cunho cognitivo ou metacognitivo.

Neste outro exemplo, há dois termos que requerem conhecimento do aluno para uma efetiva resposta: *conflito* e *narrativa*.

#### Exemplo 2

*Nesse texto, o conflito que gera a narrativa<sup>7</sup> é*

*A) a mulher e a filha do dentista saírem de casa.*

*B) a recepcionista pedir demissão do consultório.*

*C) o dentista começar a usar um nariz postiço.*

*D) o dentista procurar ajuda de um psiquiatra.*

*(questão 17, caderno 04, 2º bimestre, 2014)*

---

<sup>7</sup> Grifos nossos.

Novamente, a questão não permite reflexão. Mede-se apenas o conhecimento formal do aluno, sem possibilitar relação entre a importância do conhecimento dos elementos da narrativa para uma efetiva compreensão leitora.

## II) Enunciados exclusivamente diretivos:

São enunciados que requerem de maneira objetiva o conhecimento do aluno e têm o comando da questão encaminhado diretamente para a resposta. Novamente não permite ao aluno qualquer reflexão. Como os exemplos abaixo:

### Exemplo 3

*Esse texto é um exemplo de*

A) *biografia.*

**B) *conto.***

C) *crônica.*

D) *lenda.*

(questão 23, caderno 04, 2º bimestre, 2014)

### Exemplo 4

*Esse texto é*

A) *um diário.*

B) *um romance.*

**C) *uma crônica.***

D) *uma notícia.*

(questão 19, caderno 02, 3º bimestre, 2014)

Na tentativa de identificar o objetivo da questão e relacioná-la à matriz de referência de Língua Portuguesa, houve um impasse, pois à primeira vista parece ser o objetivo da questão "identificar o gênero textual a que pertence o texto". No entanto, não há esse descritor. O que mais se aproxima é o D20 (*Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros*). Nesse caso, o objetivo da questão não fora cumprido, já que o aluno deve apenas identificar o gênero, sem relacioná-lo ao contexto de produção nem à finalidade como prevê o descritor. Menos ainda, impossibilita ao aluno refletir sobre o texto que leu, a sua importância social, as suas características, enfim.

Questões que requerem a habilidade de identificação de gêneros poderiam ser mais interessantes se tivessem como propósito um trabalho que entendesse efetivamente o gênero como uma prática discursiva construída socialmente pelos falantes para atingir determinados fins, pois "operam, em certos contextos, como formas de legitimação discursiva, já que se situam numa relação sócio-histórica com fontes de produção que lhes dão sustentação muito além da justificativa individual." (MARCUSCHI, p.29. *In*: DIONISIO et al. **Gêneros textuais e ensino**. 2005)

O problema de enunciados exclusivamente diretivos é que pouco tornam válida a capacidade de o aluno interagir com o texto e refletir acerca da sua leitura, construindo, confirmando e refutando hipóteses. O ideal é que as questões de algum modo trabalhem o conhecimento do aluno permitindo-o fazer associações de diversas ordens.

### III) Enunciados locativos

São enunciados que direcionam o alunam para determinada parte do texto, ou que já a destacam no próprio enunciado. Nesse caso, o aluno não precisa retornar ao texto para responder; em outras palavras, o aluno não precisaria ler o texto para responder à questão. Ou, então, basta ler a parte indicada na questão que conseguirá responder.

Abaixo segue um exemplo de enunciado que possibilita resposta sem uma leitura prévia do texto. Nesse sentido, o texto se tornou um apêndice para trabalhar a habilidade de identificação da linguagem usada no texto.

#### Exemplo 5

*Nesse texto, no trecho 'Quando consegui reabri-los, fiquei mais estupefato do que maravilhado.' (l.2), a linguagem utilizada é*

*A) científica.*

*B) coloquial.*

*C) formal.*

*D) regional.*

(questão 41, caderno 02, 3º bimestre, 2014)

Além de o enunciado não permitir uma reflexão acerca da importância do uso da linguagem formal como expressão de identidade do narrador-personagem e a sua relação com a escrita do texto de forma geral, a leitura do texto a que a questão faz referência não influencia a resposta, de modo que o texto foi usado apenas para que dele se extraísse um

exemplo de linguagem formal. Não se foi permitido que o aluno construísse e estabelecesse relação entre as marcas linguísticas do enunciador do texto e a sua intenção discursiva.

Este é outro exemplo interessante:

#### Exemplo 6

*No último parágrafo desse texto, o autor está*

*A) decepcionado com a altura da caverna.*

***B) impressionado com a nova descoberta.***

*C) incerto quanto ao futuro da caverna.*

*D) preocupado por estar preso a uma caverna.*

(questão 51, caderno 02, 3º bimestre, 2014)

A diferença em relação à questão anteriormente abordada é que nesta o aluno precisa voltar à leitura do último parágrafo, como indica a questão. Sugere-se, consoante a aplicação da intervenção, que alteração seja no sentido de não localizar o aluno, já que o sentimento do narrador-personagem pode ser inferido ao longo da leitura conforme descreve o ambiente. Com a alteração, conforme se verifica abaixo, pressupõe-se que o aluno possa refletir mais acerca das palavras usadas para descrever o ambiente e sua relação com o sentimento do narrador.

*Relacionando o que foi escrito sobre o ambiente às palavras que são usadas para expressar o sentimento diante daquele lugar, pode-se dizer que o narrador está*

O problema não está no fato de o enunciado localizar, mas sim no fato de não relacionar a parte ao todo, ou seja, parece que trecho selecionado para o enunciado está desvinculado e não apresenta relação com o todo. Nesse sentido, o enunciado poderia também ser alterado da seguinte forma:

*Relacionando o último parágrafo desse texto ao que foi escrito sobre o ambiente e às palavras que são usadas para expressar o sentimento diante daquele lugar, pode-se dizer que o narrador está*

Entende-se que essas alterações contribuam positivamente na construção de significado durante a leitura, porque, ao ler o enunciado alterado, intenta-se que o aluno refletirá acerca da escrita e do sentimento do narrador, traçando um paralelo para chegar à

resposta. A compreensão "se dá em boa medida como *um processo inferencial*<sup>8</sup>, isto é, como uma atividade de construção de sentido em que *compreender*<sup>9</sup> é mais do que extrair informações do texto: é uma atividade de produção de sentidos." (MARCUSCHI, 1996, p. 74). Em outras palavras, esse enunciado propicia ao aluno construir inferências sobre o texto, de modo que construa significados e perceba o texto como um todo significativo repleto de significados e intenções, contribuindo, grosso modo, para leituras futuras.

#### IV) Enunciados de abordagem ampla

São enunciados que, necessariamente, fazem o aluno retornar ao texto por completo para responder, já que não vem indicada a parte do texto a que o enunciado se refere. Podem vir com trecho do texto ou não. O aluno precisa, necessariamente, resgatar no texto informações para chegar à resposta.

Conforme o exemplo abaixo evidencia,

##### Exemplo 7

*"De acordo com esse texto, os olhos do narrador acompanhavam o vasto mar porque havia*

*A) grandes aglomerações de nuvens no ar.*

*B) pouca elevação na temperatura.*

*C) uma forte pressão na atmosfera.*

***D) uma luz que iluminava os menores detalhes."***

(questão 48 , caderno 02, 3º bimestre, 2014)

o enunciado não localiza a parte do texto a que faz referência, induzindo ao aluno recuperar em sua memória o trecho ou reler novamente com a intenção de buscar o trecho. No caso específico dessa questão, a resposta se encontra explícita, como se observa no trecho retirado do texto ("Se meus olhos podiam acompanhar aquele vasto mar até bem longe, era porque uma luz 'especial' iluminava seus menores detalhes." - Texto: Viagem ao centro da Terra, de Julio Verne, l.16 e 17).

Outro enunciado semelhante:

##### Exemplo 8

---

<sup>8</sup> Grifo do autor.

<sup>9</sup> Grifo do autor.

*"De acordo com o texto 1, hoje ninguém tem controle sobre*

*A) a sua imagem.*

*B) as suas biografias.*

*C) o seu talento.*

*D) os seus ídolos.*

(questão 43, caderno 04, 2º bimestre, 2014)

A intenção em fazer um enunciado que faça o aluno retornar ao texto integralmente para poder chegar à resposta soa interessante e atende às propostas atuais de compreensão leitora em que o texto se torna um processo, estando em permanente elaboração por parte das leituras que o leitor faz.

No entanto, as questões usadas como exemplos do tipo de enunciado de abordagem ampla não propiciaram ao aluno reflexão. Mesmo que a habilidade trabalhada nessas questões tenha sido a de identificar informações explícitas, não houve correlação dos explícitos com a leitura do texto. Nesse sentido, se o aluno, como num jogo de quebra-cabeça, encontra a peça certa, no caso, a frase, consegue a resposta correta.

Nesse sentido, sugeriu-se, no exemplo 8, consoante a intervenção, que o enunciado fizesse referência ao texto sob forma de paráfrase, usando termos sinônimos para possibilitar ao aluno fazer associações e retomar o sentido construído durante a leitura. Isso é possível porque compreender um texto não significa memorizar suas palavras, ao contrário, requer ativação de conhecimentos prévios e de mundo, além de inferências sobre o que se lê para que a compreensão possa ser construída (SOLÉ, 1998). Assim, o aluno pode perceber e relacionar as palavras do enunciado ao texto como uma complementação de sua compreensão.

## **V) Enunciados completivos**

São enunciados que focalizam um termo a ser completado com a resposta. O trecho que completa o enunciado, nesse caso, vem explícito ou parafraseado em uma das alternativas, havendo necessidade de ler e refletir todas as alternativas relacionando ao texto para saber a que mais se enquadra e completa o enunciado. Em outras palavras, o enunciado é feito de maneira vaga, de modo que não orienta o aluno, encaminhando o seu pensamento; assim, permite que as várias possibilidades de compreensão do texto possam

completar o enunciado de modo coerente, deixando, conseqüentemente, o aluno desorientado quanto à busca e reflexão para a resposta.

O aluno, nesse caso, deve ater-se não necessariamente ao texto, mas, principalmente, às alternativas a fim de encontrar a que mais se adéqua ao enunciado proposto na questão. Isso pode ser observado abaixo:

#### Exemplo 9

*De acordo com esse texto, o dentista*

*A) estava cansado de atender aos seus clientes.*

*B) estava com sérios problemas psiquiátricos.*

*C) queria fazer uma brincadeira com as pessoas.*

***D) queria ser valorizado pelo que realmente era.***

(questão 18, caderno 04, 2º bimestre, 2014)

A leitura do texto "O nariz"<sup>10</sup> a que esse enunciado se refere permite ao leitor traçar diversas características acerca do dentista, já que ele é em torno dele e de seu nariz posição que o texto desenvolve. Assim, colocar a personagem principal no enunciado com a finalidade de que o aluno complete seja com trechos ou por meio de inferência é um pouco comprometedor porque não se focaliza as informações que o aluno tem retomar para responder, deixando a percepção que se tem da questão vaga e aberta, no sentido de não haver monitoramento para orientar a resposta.

Como não orienta o aluno, não o auxilia na construção de hipóteses nem na construção do sentido mais adequada, não permitindo explorar seu conhecimento prévio e suas inferências para responder à questão. Preza-se por enunciados que "apresentam problemas aos alunos e os façam realizar o mínimo esforço cognitivo" (RODRIGUES, 2012, p. 55), de modo que no comando o trabalho com a compreensão seja controlado a fim de monitorar o foco do aluno para que sua interpretação não extrapole o limite do texto.

Outro exemplo é a questão abaixo que tem como foco o termo *oceano*.

#### Exemplo 10

*De acordo com esse texto, o oceano encontrado dentro da caverna era*

*A) de altitude superior à terrestre.*

***B) de aspecto terrivelmente selvagem.***

*C) de temperatura pouco elevada.*

<sup>10</sup> O texto, conforme consta na prova, se encontra em anexo.

*D) de vapores móveis e cambiantes.*

(questão 40, caderno 02, 3º bimestre, 2014)

Conforme análise do exemplo anterior, esse enunciado também não focaliza o que se quer saber acerca do oceano. Deixa aberto para que o aluno complete com o trecho a ser encontrado no texto. No caso específico dessa questão, a habilidade é identificar informação explícita, contudo, não há algum monitoramento que leve o aluno a refletir acerca da importância da descrição do oceano para a construção do sentido do texto, de forma que encontrar a descrição já seria o suficiente para dominar tal habilidade.

A questão acima pouco difere das questões dos antigos manuais de exercícios de interpretação de texto em que se pedia ao aluno para sublinhar no texto a descrição de uma personagem ou de um lugar. A diferença é que, ao invés de identificar e sublinhar, o aluno identifica e assinala a questão, não permitindo trabalho cognitivo e reflexão.

## **VI) Enunciados associativos**

São enunciados que vêm com trecho do texto destacado, mas requerem que o aluno faça associações e inferências, usando seu conhecimento prévio para relacioná-lo ao texto e responder à questão. Intencionam que o aluno relacione a parte destacada ao texto.

O objetivo de fazer o aluno retomar o texto para responder é bastante válido, contudo deve-se, antes, proporcionar ao aluno que inicie sua reflexão durante a leitura da mesma, a fim de que comece a realizar ações metacognitivas que o auxiliarão na construção do sentido para responder à questão.

A questão abaixo, embora objetive que o aluno busque no texto o significado, não o conduz a isso de forma clara e monitorada, já que não cria um ambiente propício a isso no próprio enunciado.

### **Exemplo 11**

*Nesse texto, no trecho "...abriram-se **a perder de vista...**" (l.37), a expressão destacada tem o mesmo significado que*

*A) pouca visão.*

*B) longos períodos.*

*C) **grandes dimensões.***

*D) deixar de vigiar.*

(questão 50, caderno 02, 3º bimestre, 2014)

A sugestão, conforme consta abaixo, e semelhante ao material proposta na intervenção, possibilita que o aluno inicie um pensamento a respeito dos sentidos e significados das palavras e expressões no próprio enunciado, monitorando estrategicamente o pensamento do aluno para que perceba no texto o sentido mais adequado à expressão.

*Palavras e expressões em uma língua ganham sentidos em contextos específicos, Muitas vezes, para conseguir atribuir-lhes significado é necessário relacionar as informações presentes no texto às que são apenas sugeridas por ele. Assim, nesse texto, no trecho '...abriram-se a perder de vista...', a expressão destacada tem o mesmo significado que*

Não se trata apenas de ajudar o aluno a focalizar, mas sim a desenvolver seu pensamento e suas reflexões a partir do enunciado, no sentido de auxiliá-lo na evolução da leitura, tornando-o mais eficiente e hábil.

Outro exemplo que também requer associações do aluno é apresentado abaixo:

Exemplo 12

*No texto 1, no trecho '...as ferramentas para exercê-la.' (l. 13), o termo em destaque refere-se à palavra*

- A) imagem.
- B) plateia.
- C) interatividade.
- D) sociedade.

(questão 44, caderno 04, 2º bimestre, 2014)

Esse enunciado, do mesmo modo que o exemplo 11, exige que o aluno retome o texto para assinalar a resposta correta. No entanto, não demanda do aluno reflexões acerca da função da referenciação na língua e na construção do texto, ou seja, não permite que o aluno tome consciência dos aspectos linguísticos e sua função no texto ao contribuir para a sua continuidade da tessitura textual.

Acredita-se que seria mais proveitoso um enunciado que fizesse o aluno raciocinar acerca do que está sendo focalizado na questão, tratando o texto como objeto de análise e não pretexto para que o aluno identifique determinados conteúdos, estruturas ou algo semelhante.

Novamente, esse tipo de enunciado remete a tradicionais questões que usam comandos do tipo *identifique, sublinhe, envolva*, que não exploram o conhecimento prévio do aluno nem o fazem refletir. Nesse sentido, se o enunciado do exemplo 12 fosse alterado de modo que aparecesse algum comando, poderia ser

*Identifique, no texto 1, a que se refere o termo em destaque no trecho abaixo*

*'...as ferramentas para exercê-la.' (l. 13)*

Assim, torna-se claro que o comando, mesmo que não esteja explícito como no caso dos exemplos 10 e 12, é fundamental, pois é ele que direciona e encaminha de forma controlada a reflexão que se fará acerca da questão.

Nesse sentido, cabe ainda trazer como pauta os objetivos da matriz curricular a fim de esclarecer possíveis confusões acerca dos objetivos e dos possíveis comandos das questões. Abaixo apresenta-se a matriz curricular com destaque em letras capitais aos verbos que realçam os objetivos:

<b>Tópico I. Procedimentos de Leitura</b>
D1 – <b>LOCALIZAR</b> informações explícitas em um texto.
D3 – <b>INFERIR</b> o sentido de uma palavra ou expressão.
D4 – <b>INFERIR</b> uma informação implícita em um texto.
D6 – <b>IDENTIFICAR</b> o tema de um texto.
<b>Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto</b>
D5 – <b>INTERPRETAR</b> texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).
D12 – <b>IDENTIFICAR</b> a finalidade de textos de diferentes gêneros.
<b>Tópico III. Relação entre Textos</b>
D20 – <b>RECONHECER</b> diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
D21 – <b>RECONHECER</b> posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
<b>Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto</b>
D2 – <b>ESTABELECER</b> relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
D7 – <b>IDENTIFICAR</b> a tese de um texto.
D8 – <b>ESTABELECER</b> relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.

D9 – <b>DIFERENCIAR</b> as partes principais das secundárias em um texto.
D10 – <b>IDENTIFICAR</b> o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
D11 – <b>ESTABELEECER</b> relação causa/conseqüência entre partes e elementos do texto.
D15 – <b>ESTABELEECER</b> relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
<b>Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido</b>
D16 – <b>IDENTIFICAR</b> efeitos de ironia ou humor em textos variados.
D17 – <b>RECONHECER</b> o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
D18 – <b>RECONHECER</b> o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
D19 – <b>RECONHECER</b> o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.
<b>Tópico VI. Variação Lingüística</b>
D13 – <b>IDENTIFICAR</b> as marcas lingüísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto .

Quadro 1 - Matriz de referência do Saerj relativa ao 9º ano, com ênfase nos verbos que reforçam os objetivos

Como se pode observar, os verbos usados são: *identificar*, *localizar*, *inferir*, *reconhecer*, *estabelecer* e *interpretar*. Tais verbos servem de guia para o desenvolvimento da proposta do enunciado de modo que, por exemplo, uma questão que envolva o D1 não requer necessariamente que o aluno localize visualmente a informação, antes requer o modo como o aluno processa o texto, gera sentidos e entende o enunciado. O descritor vai além. Por mais que os objetivos possam suscitar algo mais visual que reflexivo, eles são o ponto de chegada, porém há um grande caminho a ser percorrido até o aluno conseguir dominar o objetivo. Conseqüentemente, o foco passa a ser o modo como o aluno constrói seu pensamento.

A confecção da questão requer que se "utilize o texto do próprio descritor antes do comando da questão - mesmo que de forma indireta - , para que não se perca o foco na habilidade trabalhada." (RODRIGUES, 2012, p. 73). Assim, mesmo que o descritor venha parafraseado ou o comando esteja diluído na questão, é importante que se monitore e que de alguma forma o aluno seja levado a construir seu pensamento e a refletir acerca do próprio descritor, tomando consciência do texto e, por extensão, da própria forma como desenvolveu seu pensamento.

Ocorre, pois, que o texto se torna não um instrumento de comunicação, mas um objeto de reflexão (SPINILLO, 2009), que requer maior interação para compreensão, levando em conta análises e reflexões para alcançar a compreensão, a partir de uma

possível tomada de consciência com base no que fora trabalhado metacognitivamente nos enunciados.

O que se expusera nesta parte revela uma preocupação com o tratamento dado aos enunciados das questões, não há intenção de depreciar as avaliações em larga escala e os trabalhos feitos até então. O objetivo é oferecer uma outra perspectiva acerca da confecção de enunciados a fim de que possa haver uma melhora no desempenho dos alunos no que tange à compreensão leitora, de forma que algumas estratégias usadas possibilitem melhor entendimento do texto, no sentido de proporcionar reformulações, ratificações e refutações de hipóteses, assim como maior compreensão de estratégias que auxiliem na leitura do texto.

#### 4. Metodologia

A pesquisa ora empreendida tem caráter indutivo, considerando-se que partirá da análise de material colhido das provas aplicadas no Estado do Rio de Janeiro, para se chegar a uma conclusão mais geral sobre que habilidades deveriam ser focalizadas no currículo da Rede. Como a dissertação objetiva provar a importância e a necessidade do uso consciente de estratégias metacognitivas para o desenvolvimento cognitivo da leitura eficiente, optou-se por uma abordagem teórica do assunto, por meio de pesquisa bibliográfica, em que se estabeleceu um breve percurso da literatura sobre metacognição até os dias de hoje, desenvolvendo os conceitos acerca de metacognição, usando teóricos como Flavell, Leffa, Jou e Sperb e Gerhardt.

O trabalho se pauta na seleção de questões que trabalham com o *Tópico I – Procedimentos de leitura*<sup>11</sup> dos descritores do Saeb nas últimas edições do saerjinho<sup>12</sup> ano de 2014 para que sejam aplicadas em uma turma e, após intervenções feitas no enunciado com base na estratégias cognitivas abordadas na pesquisa, reaplicadas na mesma turma a fim de se comparar os resultados obtidos e verificar a importância do uso de estratégias metacognitivas em enunciados com o intuito de melhorar a compreensão leitora dos alunos.

Foram selecionadas dez questões para aplicá-las, no primeiro momento, na turma de 9º ano do ensino fundamental, sem alteração nos enunciados e sem algum trabalho feito com as estratégias metacognitivas. No segundo momento, haverá, um trabalho oral com as estratégias metacognitivas e compreensão metatextual, mostrando a sua importância para a compreensão efetiva do texto, assim, como, as questões também serão alteradas de modo a atender as estratégias desenvolvidas e defendidas na pesquisa. A aplicação será efetuada da mesma forma, com questões objetivas de múltipla escolha, seguindo o formato da avaliação que a pesquisa usou como objeto.

A hipótese testada é a de que, após as aplicações das duas versões dos testes, que será quantificado e comparado, o resultado da segunda versão sobressaia, o que

---

<sup>11</sup>D1 - Localizar informações explícitas em um texto; D3 - Inferir o sentido de uma palavras ou expressão; D4 - Inferir uma informação implícita em um texto; D6 - Identificar o tema de um texto; D14 - Distinguir um fato de opinião relativa a esse fato.

<sup>12</sup>Saerjinho é como ficou conhecida as avaliações em larga escala da rede estadual dos 1º, 2º e 3º bimestres, que servem como um simulado para o Saerj (4º bimestre). O resultado do saerjinho não entra na estatística do governo como o Saerj.

comprovaria a eficiência do uso de estratégias metacognitivas em sala de aula contribuindo sobremaneira para o desenvolvimento cognitivo da leitura.

Intenciona-se com a pesquisa, não apenas elucidar a importância do uso de processos metacognitivos na leitura, mas, antes, contribuir para que o uso de tais processos seja usado cada vez mais em sala de aula, a fim de que os alunos consigam autonomia para sozinhos lançarem mão de estratégias ao fazerem suas leituras, como também trazer à tona que, avaliações em rede também podem fazer uso dos processos metacognitivos já que pressupõem uma diversidade de alunos e conhecimentos enciclopédicos variados.

#### **4.1. Proposta de intervenção**

Como proposta de intervenção para a leitura, enfocam-se as estratégias de monitoramento, autoexplicações e justificativas, de modo que essa pesquisa permita reflexão, principalmente dos professores, para serem utilizadas como auxiliares no domínio da compreensão de textos em sala de aula, pois acredita-se que, ao conhecer tais estratégias, os alunos-leitores possam fazer uso das mesmas autonomamente. Salienta-se que dentre várias estratégias metacognitivas, optou-se pelas três (monitoramento, autoexplicações e justificativas) já que pesquisas apontam sua eficácia e são de fácil aplicação em sala de aula, dispensando materiais, tempo de preparação ou recursos financeiros.

A compreensão textual é uma tarefa que requer uma participação ativa do leitor, já que o texto não traz em si um sentido único e o texto serve como ponto de partida para uma pluralidade de sentidos que vão sendo construídos na interação entre o texto e o leitor. Os possíveis sentidos do texto condizem com o propósito de leitura do texto e do conhecimento prévio do leitor, no caso da pesquisa, do aluno-leitor.

As experiências anteriores ao texto que o aluno traz consigo auxiliam-no para que faça uma leitura não apenas das informações explícitas, mas mais profunda, fazendo inferências em que possa relacionar o explícito ao que está por trás das palavras, relacionando fatos, distinguindo-os de opiniões, fazendo relações causais, percebendo recursos linguísticos, efeitos de sentido e sentido de palavras ou expressões usados no texto, entre outros.

Na tarefa de compreender um texto, há a necessidade de o sujeito ser ativo, principalmente, para que consiga fazer inferências e realizar o objetivo da leitura. Assim,

de acordo com a necessidade, cada um pode fazer uso de determinadas estratégias para finalizar seu propósito, sabendo que cada processo usado influencia diretamente a compreensão do texto. O leitor, então, precisa fazer escolhas adequadas para que sua tarefa seja realizada com sucesso. Faz-se importante que essa maturidade seja construída na escola, a fim de que o aluno se torne capaz de sozinho tomar decisões relativas às estratégias metacognitivas como auxiliares do processo da cognição.

As estratégias de monitoramento ocorrem quando o leitor elabora hipóteses sobre o texto, antes, durante ou após a leitura, e avalia, local ou globalmente, se houve inconsistências, que até mesmo contradizem seu conhecimento de mundo. Dentre algumas estratégias relacionadas ao monitoramento durante a leitura, elencam-se: autocorreção, repetição da leitura, leitura em velocidade lenta e seleção de informações relevantes.

No monitoramento, pode-se estimular o aluno-leitor em sala de aula a formular hipóteses de motivação, despertando seu interesse, e criando expectativas relacionadas às tarefas propostas e à própria leitura do aluno. Outra atividade de monitoramento seria a criação de hipóteses de previsão que trabalham com as inferências dos alunos, ao antecipar, antes e/ou durante a leitura, possíveis informações a serem trabalhadas ao longo do texto.

As estratégias de autoexplicações são entendidas como inferências que geram novas informações, de modo que, durante o processo da leitura, o próprio leitor fosse se autoexplicando o que leu, permitindo fazer inferências até que conclua sua leitura. Dessa forma o leitor avalia, monitora e regula a sua própria compreensão, tomando consciência de como e do quê se pensa naquele trecho/texto lido. Essa estratégia é melhor realizada se a leitura for feita por partes até que se chegue à compreensão do texto como um todo.

As estratégias de justificativas regulam e monitoram a explicação dada às respostas relacionadas à compreensão do texto. Estudos apontam que há uma associação entre os que têm uma melhor compreensão do texto e os que melhor conseguem justificar suas respostas. Esse tipo de mecanismo metacognitivo faz o aluno-leitor a refletir como chegou resposta dada na questão, como também verificar se está correta, completa e se há necessidade de modificá-la.

Essas três estratégias, de modo algum intencionam solucionar o problema da compreensão textual, apenas pretendem auxiliar professores e alunos para que, com seu uso, possam minimizar os transtornos que muitas vezes a interpretação de texto causa nas aulas de Língua Portuguesa. Como auxiliares, estimulam o desenvolvimento da

metacognição já que regulam, avaliam e monitoram a leitura e induzem o aluno a pensar em como se lê.

Como já foi dito anteriormente, pretende-se usar na pesquisa apenas uma turma de 9º ano para obter estatísticas que, sem ter a pretensão de traçar um perfil dos alunos do ano final do ensino fundamental, registrem uma melhora no desempenho da compreensão leitora a partir de um trabalho com metacognição.

Por esse fato foi usada na pesquisa a mesma turma, já que haveria a garantia de haver poucas variáveis do tipo, uma turma ser mais fraca que a outra, os alunos de uma turma serem repetentes e da outra não, a faixa etária de uma turma ser diferente da outra, os conhecimentos enciclopédicos, formais e de mundo serem desnivelados, enfim. O cuidado para se fazer com a mesma turma foi necessário para a garantia de que as turmas estivessem equiparadas até o início do desenvolvimento das estratégias metacognitivas.

O teste com as dez questões de múltipla escolha foi aplicado em uma aula como se fosse um exercício, que trabalha os descritores<sup>13</sup> usados na pesquisa, para que respondessem e marcassem a opção que julgassem correta.

No segundo momento, o de aplicação da segunda versão do teste, com a alteração das questões, houve outra postura. Foram utilizadas as estratégias metacognitivas anteriormente mencionadas e houve uma conversa com a turma de modo que soubessem que estavam "refazendo" as questões, porém com algumas alterações.

A fim de melhor elucidar, mostrar-se-á o passo a passo. Na aula em que fora aplicado o material referente à segunda versão, houve uma conversa inicial em que se explicitou o propósito da leitura e das questões, não que tenha sido exposto que fariam parte de uma pesquisa, mas o objetivo das questões que encontrariam. Preferiu-se não fazer um trabalho com textos motivadores ou haver uma conversa inicial sobre o tema dos textos porque, simulando as avaliações externas, isso não acontece. Pensa-se que tal trabalho seja importante e deve ser feito na rotina das aulas.

Optou-se por entregar um texto de cada vez na turma para garantir que os alunos lessem na sequência e não respondessem precipitadamente, para acabarem logo a tarefa, como acontece nas aplicações de provas de larga escala e é relatado pelos próprios alunos, que dizem marcar aleatoriamente o cartão-resposta. A fim de simular as aulas, foram

---

<sup>13</sup>D1 - Localizar informações explícitas em um texto; D3 - Inferir o sentido de uma palavras ou expressão; D4 - Inferir uma informação implícita em um texto; D6 - Identificar o tema de um texto; D14 - Distinguir um fato de opinião relativa a esse fato.

selecionados dois textos usados na pesquisa, com três questões, relativos ao segundo bimestre de 2014.

A seleção das questões se deu, primeiramente, por tratar dos descritores focalizados na pesquisa e, por uma questão de economia, preferiu-se usar o máximo de questões possíveis com o mínimo de textos, fim de que não ficasse cada questão com um texto, o que tornaria cansativos os testes para os alunos e, poderia causar seleção aleatória das respostas.

Na primeira versão, os textos estão com as questões tais como se encontram no caderno de avaliação que o aluno recebe para fazer a prova. Diferentemente da prova externa em que o aluno passa a sua resposta para um cartão-resposta, o aluno respondeu na própria folha com as questões. O texto foi dado juntamente com as questões, conforme o quadro abaixo. As respostas das questões, obviamente, não apareceram, encontram-se aqui, para ilustração.

**Leia os textos abaixo.**

	<p><b>Texto 1</b></p> <p style="text-align: center;">O temporal no Amazonas</p>
1	Passamos o dia em Ponta Alegre, aldeia dos índios Maués, banhada pelo rio Andirá. Muito aprendi com o jovem tuchaua, conhecedor de ervas mágicas e amigo das estrelas. Ao entardecer, saímos de canoa com motor de popa, ao rumo da Freguesia, pequenina comunidade no coração da floresta. Era tempo de cheia.
5	Soprava de leve o vento geral. Éramos quatro a bordo. Viajávamos rente à margem abarrancada, já na metade do percurso, quando, de repente, o temporal desabou. "Este vai ser dos medonhos", disse sereno, lá na popa, onde manejava o motor, Morón, um índio meu amigo. Junto a ele, no chão da canoa, o seu filho menino, todo encolhido de frio. Lembro-me de que, antes de escurecer totalmente, do banco da frente onde eu viajava, virei-me e vi o brilho intenso dos seus olhos enormes. Era o pavor. Na proa, sem camisa, o caboclo Jari, morador da Freguesia.
10	Enfrentamos o temporal em silêncio, solidários. A correnteza crescia, a canoa se balançava na alta crista das ondas, depois se despencava com fragor. A chuva nos vergastava por todos os lados. Houve um momento em que não vimos mais nada.
15	Repetidas vezes aproa tocava num tronco. O baque surdo, a canoa parecia que ia virar. Morón inclinava o motor para a frente, de jeito que a hélice ficasse fora da água.
20	Só os relâmpagos nos ajudavam, cortando o céu de um lado a outro: a luz fugaz nos mostrava um tronco enorme, um pedaço de árvore ainda com ramos frescos, já quase em cima de nós. O índio, ágil e calado, desviava a canoa num golpe de leme. A escuridão era tanta que eu sequer enxergava a minha mão aberta a centímetros do meu rosto. Mesmo assim, em alguns instantes, tive a certeza de que o piloto conseguia distinguir, dentro da treva espessa, alguma coisa das águas e das margens. Um filho da floresta.
25	A tempestade cessou pouco antes de chegarmos à Freguesia. E duas coisas aconteceram que eu preciso contar. A primeira é que, de repente, demos com várias canoas vindo em nossa direção. Eram homens e mulheres daquele pedaço verde do mundo, certos de que deveríamos chegar no começo da noite e nossa tardança já era tanta, nos sabiam surpreendidos pelo temporal e decidiram ir ao nosso encontro, para

30	<p>nos salvar. Quando nos viram, foi um imenso e prolongado grito de alegria, saído de todas as bocas. [...] A segunda coisa é que depois do temporal o céu acendeu as suas estrelas, perdão, todas as suas estrelas, que brilhavam enormes, pairando soltas no campo da noite.</p> <p>MELLO, Tiago de. Disponível em: <a href="http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-1/temporal-amazonas-634312.shtml">HTTP://revistaescola.abril.com.br/fundamental-1/temporal-amazonas-634312.shtml</a>.</p> <p style="text-align: right;">Acesso em: 25 mar. 2013. Fragmento. (P091616RJ_SUP)</p>
<p><b>Questão 1</b> (Descritor 4 – Inferir uma informação implícita em um texto)</p> <p>No último parágrafo desse texto, a atitude das pessoas de Freguesia demonstra</p> <p>A) confiança.</p> <p>B) curiosidade.</p> <p>C) encantamento.</p> <p>D) solidariedade.</p> <p>Resposta: D</p>	
	<p><b>Texto 5</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Interativos demais</b></p> <p>1 Antigamente, os escritores eram admirados apenas pelo que publicavam em livros e revistas. Quando algum leitor gostava muito do que havia lido e queria compartilhar com alguém, dava o livro de presente ou emprestava o seu. O conteúdo mantinha-se preservado, assim como seu autor. Ninguém [...] infiltrava parágrafos do Rubem Braga num texto do Sartre, ninguém criava novos finais para os poemas de Cecília Meireles.</p> <p>5 O escritor e sua obra eram respeitados, e os leitores podiam confiar no que estavam consumindo.</p> <p>Além disso, artistas de cinema, músicos e esportistas eram mitos a cuja intimidade não se tinha acesso. Marilyn Monroe, Frank Sinatra e Pelé entregavam ao público o que prometiam – sua arte – e o resto era especulação. Mais tarde pipocavam biografias, saciando a curiosidade do público, mas o legado desses ícones manteve-se para sempre incorruptível: eram os donos legítimos de sua imagem, de sua voz e de suas palavras.</p> <p>10 Era uma época em que aceitávamos pacificamente nossa condição de plateia, até que se inventou o conceito de interatividade e as ferramentas para exercê-la. Por um lado, a sociedade ficou mais democrática, todos passaram a ser ouvidos.</p> <p>15 Mas o mau uso dessas ferramentas provoca muita maledicência. Hoje não se consegue mais ter controle sobre a própria carreira. Um artista de televisão diz oi para uma amiga na rua e na manhã seguinte correm notícias de que estão de casamento marcado. Sinto nostalgia pelo tempo em que éramos seduzidos de frente, não pelas costas. Não se sabia toda a verdade sobre nossos ídolos, mas o mistério era justamente a melhor parte. Sentíamos-nos honrados por sermos receptores apenas do que eles tinham de melhor, o seu talento. Hoje, não só engolimos qualquer factóide, qualquer manipulação, como também a produzimos. A invencionice suplantou a arte.</p> <p>20</p> <p>MEDEIROS, Martha. Disponível em: &lt;<a href="http://clicrbs.com.br/jsc/sc/impressa/4,1147,3463337,17827">HTTP://clicrbs.com.br/jsc/sc/impressa/4,1147,3463337,17827</a>&gt;.</p> <p>Acesso em: 21 mar. 2012. Fragmento</p>
<p><b>Questão 8</b> (Descritor 1 – Localizar informações explícitas em um texto.)<sup>14</sup></p> <p>De acordo com o Texto 1, hoje ninguém tem controle sobre</p>	

<sup>14</sup>O que está entre parênteses, indicando os descritores, não aparece nas provas. Foi colocado nessa pesquisa apenas para facilitar o entendimento e mostrar o descritor de que trata a questão.

A) a sua imagem.

B) as suas biografias.

C) o seu talento.

D) os seus ídolos.

Resposta: A

**Questão 9** (Descritor 14 – Distinguir um fato de opinião relativa a esse fato.)

No Texto 1, há uma opinião no trecho:

A) “Antigamente, os escritores eram admirados apenas pelo que publicavam em livros e revistas.”. (l. 1-2)

B) “Além disso, artistas de cinema, músicos e esportistas eram mitos a cuja intimidade não se tinha acesso.”. (l. 8-9)

C) “... pipocavam biografias, saciando a curiosidade de público,...”. (l. 10-11)

D) “Não se sabia toda a verdade sobre nossos ídolos, mas o mistério era justamente a melhor parte.”. (l. 20-21)

Resposta: D

Quadro 2 - Ilustração de textos e questões do Saerj

No segundo momento de aplicação, houve uma discussão inicial a fim de elucidar a tarefa, explicando-se que os alunos leriam os textos e que responderiam às questões de múltipla escolha, que versam sobre cinco descritores, e que cada descritor tem um objetivo. Na lousa, foram expostos os objetivos e, foi feito um breve comentário sobre cada um. A explicação sobre os descritores foi condizente com a linguagem dos alunos, sem termos técnicos ou que gerassem dúvidas, nervosismo e ansiedade. Crê-se importante, de acordo com a estratégia do monitoramento, despertar o interesse do aluno pelo texto de modo que entenda o que se propõe que seja feito com ele, de modo que conseguisse perceber funções na leitura, despertando sua consciência metatextual.

A avaliação externa da forma como vem, não desperta o interesse, nem dá objetivos ao aluno para ler o texto, pois é ele é acompanhado de questões para responder, apenas. O aluno não sabe do que o texto trata, nem que tipo de conhecimento precisa acessar/resgatar em sua memória para fazer a leitura, é uma surpresa. Imagina-se que o aluno, como ainda não é leitor maduro, precisa de um tempo para poder levantar hipóteses, trazer seus conhecimentos prévios sobre o assunto para facilitar sua leitura, entre outros.

Por isso, crê-se válido, antes de cada leitura haver, um pequeno texto gerador como se fosse um diálogo entre a prova e o aluno, indicando o que o aluno irá encontrar, um breve comentário sobre o gênero (mesmo sem nomeá-lo, porque às vezes é resposta de questão), se o texto tem muitos recursos linguísticos, chamar a atenção para tais. Em suma, haveria uma ligação entre o aluno-leitor e o texto de forma que se resgatariam os conhecimentos prévios do aluno sobre o gênero, a tipologia, o assunto, e faria com que o aluno já fizesse uma leitura monitorada, regulada e avaliada.

Sugere-se que, por exemplo, antes do texto haja uma introdução, para, então, vir a leitura e a realização das questões. A seguir, há a proposta de como ficou a nova apresentação com o texto gerador e as questões alteradas:

	<p>Agora você lerá o texto de Tiago de Mello, um grande escritor brasileiro, nascido no Amazonas, famoso por contar como ninguém histórias de seu povo e de sua região.</p>
	<p><b>Texto 1</b></p> <p style="text-align: center;"><b>O temporal no Amazonas</b></p>
1	<p>Passamos o dia em Ponta Alegre, aldeia dos índios Maués, banhada pelo rio Andirá. Muito aprendi com o jovem tuchaua, conhecedor de ervas mágicas e amigo das estrelas. Ao entardecer, saímos de canoa com motor de popa, ao rumo da Freguesia, pequenina comunidade no coração da floresta. Era tempo de cheia.</p>
5	<p>Soprava de leve o vento geral. Éramos quatro a bordo. Viajávamos rente à margem abarrancada, já na metade do percurso, quando, de repente, o temporal desabou.</p>
10	<p>"Este vai ser dos medonhos", disse sereno, lá na popa, onde manjava o motor, Morón, um índio meu amigo. Junto a ele, no chão da canoa, o seu filho menino, todo encolhido de frio. Lembro-me de que, antes de escurecer totalmente, do banco da frente onde eu viajava, virei-me e vi o brilho intenso dos seus olhos enormes. Era o pavor. Na proa, sem camisa, o caboclo Jari, morador da Freguesia.</p>
15	<p>Enfrentamos o temporal em silêncio, solidários. A correnteza crescia, a canoa se balançava na alta crista das ondas, depois se despencava com fragor. A chuva nos vergastava por todos os lados. Houve um momento em que não vimos mais nada. Repetidas vezes aproa tocava num tronco. O baque surdo, a canoa parecia que ia virar. Morón inclinava o motor para a frente, de jeito que a hélice ficasse fora da água.</p>
20	<p>Só os relâmpagos nos ajudavam, cortando o céu de um lado a outro: a luz fugaz nos mostrava um tronco enorme, um pedaço de árvore ainda com ramos frescos, já quase em cima de nós. O índio, ágil e calado, desviava a canoa num golpe de leme. A escuridão era tanta que eu sequer enxergava a minha mão aberta a centímetros do meu rosto. Mesmo assim, em alguns instantes, tive a certeza de que o piloto conseguia distinguir, dentro da treva espessa, alguma coisa das águas e das margens. Um filho da floresta.</p>
25	<p>A tempestade cessou pouco antes de chegarmos à Freguesia. E duas coisas aconteceram que eu preciso contar. A primeira é que, de repente, demos com várias canoas vindo em nossa direção. Eram homens e mulheres daquele pedaço verde do mundo, certos de que deveríamos chegar no começo da noite e nossa tardança já era tanta, nos sabiam surpreendidos pelo temporal e decidiram ir ao nosso encontro, para nos salvar. Quando nos viram, foi um imenso e prolongado grito de alegria, saído de todas as bocas. [...] A segunda coisa é que depois do temporal o céu acendeu as suas</p>
30	<p>estrelas, perdão, todas as suas estrelas, que brilhavam enormes, pairando soltas no</p>

	<p>campo da noite.</p> <p>MELLO, Tiago de. Disponível em: <a href="http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-1/temporal-amazonas-634312.shtml">HTTP://revistaescola.abril.com.br/fundamental-1/temporal-amazonas-634312.shtml</a>.</p> <p>Acesso em: 25 mar. 2013. Fragmento. (P091616RJ_SUP)</p>
	<p><b>Questão 1</b> (Descritor 4 – Inferir uma informação implícita em um texto)</p> <p>Diante das situações do cotidiano, as pessoas têm diversas atitudes que expressam seus sentimentos. No texto lido, o narrador-personagem conta a aventura por que passou na canoa com os outros personagens para chegar a uma cidadezinha. O último parágrafo mostra como foi a sua chegada à Freguesia e a reação de seus habitantes. A atitude dessas pessoas demonstra</p> <p>A) confiança.  B) curiosidade.  C) encantamento.  D) solidariedade.</p> <p>Resposta: D</p>
<p>1 5 10 15 20 25 30</p>	<p>Você já parou para pensar no tempo em que não havia internet? Como as pessoas faziam para saber sobre a vida de alguém famoso? Hoje em dia, com a facilidade das redes sociais, pode-se saber tudo ou quase tudo sobre a vida de alguém? Será que isso é bom?</p> <p>Martha Medeiros, jornalista e escritora, sempre escreve sobre assuntos do cotidiano, que às vezes nos intrigam, como o uso das redes sociais pelas pessoas. Leia abaixo o que ela pensa sobre isso.</p> <p><b>Texto 5</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Interativos demais</b></p> <p>Antigamente, os escritores eram admirados apenas pelo que publicavam em livros e revistas. Quando algum leitor gostava muito do que havia lido e queria compartilhar com alguém, dava o livro de presente ou emprestava o seu. O conteúdo mantinha-se preservado, assim como seu autor. Ninguém [...] infiltrava parágrafos do Rubem Braga num texto do Sartre, ninguém criava novos finais para os poemas de Cecília Meireles. O escritor e sua obra eram respeitados, e os leitores podiam confiar no que estavam consumindo.</p> <p>Além disso, artistas de cinema, músicos e esportistas eram mitos a cuja intimidade não se tinha acesso. Marilyn Monroe, Frank Sinatra e Pelé entregavam ao público o que prometiam – sua arte – e o resto era especulação. Mais tarde pipocavam biografias, saciando a curiosidade do público, mas o legado desses ícones manteve-se para sempre incorruptível: eram os donos legítimos de sua imagem, de sua voz e de suas palavras.</p> <p>Era uma época em que aceitávamos pacificamente nossa condição de plateia, até que se inventou o conceito de interatividade e as ferramentas para exercê-la. Por um lado, a sociedade ficou mais democrática, todos passaram a ser ouvidos.</p> <p>Mas o mau uso dessas ferramentas provoca muita maledicência. Hoje não se consegue mais ter controle sobre a própria carreira. Um artista de televisão diz oi para uma amiga na rua e na manhã seguinte correm notícias de que estão de casamento marcado. Sinto nostalgia pelo tempo em que éramos seduzidos de frente, não pelas costas. Não se sabia toda a verdade sobre nossos ídolos, mas o mistério era justamente a melhor parte. Sentíamos-nos honrados por sermos receptores apenas do que eles tinham de melhor, o seu talento. Hoje, não só engolimos qualquer factóide, qualquer manipulação, como também a produzimos. A invencionice suplantou a arte.</p>

	<p>MEDEIROS, Martha. Disponível em: &lt;HTTP: //clierbs.com.br/jsc/sc/impressa/4,1147,3463337,17827&gt;. Acesso em: 21 mar. 2012. Fragmento</p>
<p><b>Questão 8</b> (Descritor 1 – Localizar informações explícitas em um texto.)</p> <p>Ao escrever sobre o comportamento das pessoas nas redes sociais e a velocidade das informações por elas veiculadas, a jornalista afirma que atualmente não se consegue mais monitorar</p> <p>A) a sua imagem.  B) as suas biografias.  C) o seu talento.  D) os seus ídolos.</p> <p>Resposta: A</p> <p><b>Questão 9</b> (Descritor 14 – Distinguir um fato de opinião relativa a esse fato.)</p> <p>No Texto, há uma opinião no trecho, seguido de uma justificativa que, provavelmente, você, aluno, daria se tivesse que explicar o que o levou a afirmar que o trecho selecionado é uma opinião:</p> <p>A) “Antigamente, os escritores eram admirados apenas pelo que publicavam em livros e revistas.”. (ℓ. 1-2) – Justificativa: A opinião se faz presente no momento em que a autora firma que os escritores eram admirados.</p> <p>B) “Além disso, artistas de cinema, músicos e esportistas eram mitos a cuja intimidade não se tinha acesso.”. (ℓ. 8-9) – Justificativa: A opinião está presente na parte em que a autora afirma que não se tinha acesso a intimidade dos artistas, músicos e esportistas.</p> <p>C) “... pipocavam biografias, saciando a curiosidade de público,...”. (ℓ. 10-11) – Justificativa: A opinião da autora se faz presente quando afirma que o público era curioso.</p> <p>D) “Não se sabia toda a verdade sobre nossos ídolos, mas o mistério era justamente a melhor parte.”. (ℓ. 20-21) – Justificativa: A opinião da autora se faz presente no momento em que afirma ser o mistério a melhor parte.</p> <p>Resposta: D</p>	

Quadro 3 - Ilustração de textos e questões conforme proposta da pesquisa

Como foi dito anteriormente, é interessante haver um pequeno texto que crie um elo entre a prova e o aluno-leitor de maneira direta, principalmente por tratá-lo como “você”, exigindo dele maior participação como ator do processo e atitude perante o desenvolvimento da leitura. Pensa-se, nesse caso, ao usar as estratégias de monitoramento, que o aluno comece a formular hipóteses sobre o assunto do texto, que reflita sobre os

procedimentos que usa para continuar a leitura, e que use seus conhecimentos prévios para fazer as inferências de previsão e as confirme ou as refute conforme o andamento da leitura.

O detalhamento de cada questão será abordado, em seguida, na análise dos dados. A primeira versão, assim como a segunda, encontra-se nos anexos I e II para possíveis consultas.

## 5. Análise dos dados

A análise do material aplicado não considera a ordem das questões tais como foram aplicadas, mas segue a ordem dos descritores, conforme se apresentam na matriz curricular relativa aos procedimentos de leitura - D1, D3, D4, D6 e D14. São efetuadas as análises das questões 5 e 8 relativas ao D1 (**localizar informações explícitas em um texto**); posteriormente, as questões 2 e 6, relacionadas ao D3 (**inferir o sentido de uma palavra ou expressão**); seguidas das análises das questões 1 e 7, referentes ao D4 (**inferir uma informação implícita em um texto**); em seguida, as análises das questões 3 e 4, relacionadas ao D6 (**identificar o tema em um texto**), e, por último, as análises das questões 9 e 10, referentes ao D14 (**distinguir um fato da opinião relativa a esse fato**).

Abaixo seguem duas tabelas com as questões de 1 a 10, as opções de A a D e o percentual de marcação em cada questão. Em destaque, estão as opções consideradas corretas. Na tabela 1, encontra-se o resultado referente à primeira versão (questões originais do Saeb); na tabela 2, o resultado da segunda versão (questões propostas pela pesquisa). A preferência pela porcentagem se deu em função da praticidade e pelo fato de ser mais inteligível visualmente.

Tabela 1

### *Porcentagem de quantidade de assinalamento por questão do saerjinho*

QUESTÕES	ALTERNATIVAS			
	%			
	A	B	C	D
01	11,1	11,1	61,1	<b>16,6</b>
02	33,3	<b>38,8</b>	16,6	11,1
03	27,7	11,1	<b>55,5</b>	5,5
04	5,5	5,5	<b>83,3</b>	5,5
05	27,7	<b>55,5</b>	5,5	11,1
06	50	5,5	<b>5,5</b>	39
07	16,7	<b>55,5</b>	11,1	16,7
08	<b>33,3</b>	38,8	16,6	11,1
09	44,6	27,7	5,5	<b>22,2</b>
10	27,7	0	27,7	<b>44,6</b>

Tabela 2

*Porcentagem de quantidade de assinalamento por questão proposta pela pesquisa*

QUESTÕES	ALTERNATIVAS			
	%			
	A	B	C	D
01	20	10	40	<b>30</b>
02	25	<b>65</b>	5	5
03	20	15	<b>60</b>	5
04	5	5	<b>85</b>	5
05	35	<b>30</b>	25	10
06	60	20	<b>10</b>	10
07	10	<b>55</b>	15	20
08	<b>35</b>	55	5	5
09	25	5	50	<b>20</b>
10	25	10	15	<b>50</b>

A análise dos dados obtidos na pesquisa foi feita com base na teoria abordada no trabalho sobre leitura e estratégias metacognitivas. Nesse sentido, os resultados obtidos na primeira aplicação foram comparados aos obtidos na segunda. Procurou-se analisar não apenas o percentual de acerto, mas também as escolhas que os alunos fizeram, pois o presente estudo não se pauta em quantificar os acertos, nem medi-los, antes, busca entender a resposta do aluno de forma a conseguir com que se desenvolva no processo da leitura para se tornar um leitor eficiente (LEFFA, 1996), que consegue harmonicamente aliar os objetivos da leitura às estratégias metacognitivas para chegar a uma leitura compreensiva do texto.

### **5.1. D1 (localizar informações explícitas em um texto):** questões 5 e 8

A localização de informações explícitas em um texto pode ser considerada uma das habilidades mais elementares, seria um dos primeiros passos para o início de um trabalho com a leitura. Pressupõe-se que o leitor pode desenvolver essa capacidade buscando nos

textos de diferentes gêneros a informação de que possa precisar para aprofundar a leitura e o entendimento do texto.

O desenvolvimento de tal habilidade se inicia em localizar pequenas informações em textos curtos como avisos e bilhetes até ao nível mais complexo em que se encontram informações explícitas sob formas de paráfrases em textos mais extensos, cujos gêneros sejam pouco familiares aos alunos. Embora os procedimentos para a identificação de informações explícitas sejam considerados básicos e de mais fácil apreensão por parte dos alunos, há que se observar quais dificuldades eles encontram para alcançar tal habilidade eventualmente.

O enunciado original da prova do Saeb, em que foi baseada a questão 5, é direto, porém não apresenta um problema – assim como propõe Perrenoud (2000) – a partir do qual o aluno construa um raciocínio que o encaminhe ao item correto. Sugere, antes, que o aluno procure e encontre no texto as palavras tais como estão no enunciado a ser complementado pelo item, induzindo o aluno a procurar no texto uma frase com as mesmas palavras do enunciado facilitando encontrar, conseqüentemente, o item complementar da frase. Como se pode observar abaixo:

*De acordo com esse texto, o oceano encontrado dentro da caverna era<sup>15</sup>*  
*A) de altitude superior à terrestre.*  
***B) de aspecto terrivelmente selvagem.<sup>16</sup>***  
*C) de temperatura pouco elevada.*  
*D) de vapores móveis e cambiantes.*

A proposta da pesquisa foi alterar o enunciado de modo que o aluno tenha conseguido resgatar no texto a descrição e a sua importância para o desenvolvimento da narrativa como também tenha elaborado hipóteses sobre a descrição do ambiente de modo que, ao ler a questão, possa avaliar suas hipóteses e tenha conseguido voltar ao texto para ratificar seu pensamento selecionando informações relevantes para responder corretamente à questão.

A pesquisa propõe que o enunciado seja um pouco mais extenso, criando pistas e ativando a memória discursiva do aluno, fazendo com que ele pense naquilo que entendeu do texto, testando suas hipóteses para, em seguida, responder à questão, por meio de paráfrases. Pensa-se que dessa forma o aluno consiga compreender o texto como um todo,

<sup>15</sup> As questões foram colocadas em formato de citação, porém em itálico e sem aspas.

<sup>16</sup> As respostas corretas estão em negrito para diferenciá-las dos outros distratores.

interligando as partes e percebendo a relação estabelecida entre o texto e a forma como podemos entendê-lo, sem buscar no texto a resposta pronta. Para isso, foram utilizadas estratégias de monitoramento e de autoexplicação, no sentido de que a primeira encaminha a leitura do aluno para que inicie seu pensamento sobre o papel da descrição no texto e como ela foi usada, a segunda permite que o aluno construa suas próprias inferências sobre o lugar descrito pelo narrador, resgatando os significados do texto lido.

Segue abaixo o enunciado proposto:

*Nesse texto, o narrador, além de contar a história que viveu, tenta se aproximar ao máximo do leitor por meio da descrição dos lugares pelos quais passou, para que se consigam alcançar as mesmas percepções que ele. Por exemplo, ao encontrar o oceano dentro da caverna, o narrador o descreve como<sup>17</sup>*

Com relação às respostas, no primeiro material houve 55,5% e, no segundo material, 30%. Isso mostra que a alteração da questão piorou o resultado, já que menos alunos acertaram a questão. Contudo, tal resultado pode sugerir que o tamanho do enunciado pode dificultar o seu entendimento, desviando o foco do aluno, já que ele, em sua maioria, busca por informações que estejam na superfície do texto, e por isso, teoricamente mais fáceis de serem encontradas por estarem disponíveis até mesmo visualmente, pois a opção correta (B) complementa o enunciado usando as mesmas palavras do texto.

Assim, pensa-se que um aluno que ainda esteja desenvolvendo a sua competência como leitor pode ter o seu desempenho reduzido ao entrar em contato com enunciados que tragam problemas mais complexos, e não apenas se limitam a fazer o aluno completar a frase do enunciado, o que é mais fácil, já que se encontra pronto como um jogo de encaixe. Observe-se que tal conclusão, embora pareça se configurar como negativa para confirmação de hipótese nesta pesquisa, oferece na verdade uma forma diferente de verificar problemas para posterior solução. Entende-se aqui que se pode, ainda, rever a forma como os alunos identificam as informações tidas como mais superficiais no texto, já que um enunciado que o leve a apenas apontar um item lexical ainda não é o ideal e vai de encontro às próprias diretrizes do currículo.

Quanto à questão 8, a proposta da prova trabalha com sinônimos, de modo que o aluno compreenda as palavras e, por meio de paráfrases, entenda o enunciado e **resgate** no

---

<sup>17</sup> As opções de respostas são as mesmas da prova original, por isso não foram colocadas.

texto a informação pedida para responder corretamente. Entende-se que o aluno que consegue acertar esse tipo de item está em um nível de leitura mais avançado. No entanto, o enunciado ainda vem com palavras usadas no texto, induzindo o aluno a procurar no texto a palavra e encontrar a resposta/palavra que completa o enunciado.

Como se observa abaixo:

*De acordo com o texto, hoje ninguém tem controle sobre*

*(A) sua imagem.*

*(B) suas biografias.*

*(C) o seu talento.*

*(D) os seus ídolos.*

A análise do quantitativo de acerto mostra que houve um avanço, passou de 33,5 para 35%. A alteração mais importante nesse item foi que 55% dos alunos marcaram a resposta B na segunda versão, havendo uma evasão significativa dos distratores C e D. Tal resultado coincide com o maior número de alunos que marcou o mesmo item na primeira versão, porém, equivalendo com o quantitativo dos que marcaram a resposta correta. Como se verifica abaixo nas tabelas que mostram a porcentagem das respostas aos itens na versão 1 (questões do Saerj) e na 2 (questões da pesquisa):

Tabela 3

***Percentual de assinalamento da questão 8 do saerjinho***

QUESTÃO	ALTERNATIVAS			
	A	B	C	D
8	<b>33,5%</b>	38,8%	16,6%	11,1%

Tabela 4

***Percentual de assinalamento da questão 8 proposta pela pesquisa***

QUESTÃO	ALTERNATIVAS			
	A	B	C	D
8	<b>35%</b>	55%	5%	5%

Percebe-se na versão 1 uma equivalência de quantitativo entre os itens A e B, sugerindo que os alunos tenham ficado indecisos ao escolher a opção correta, tendo,

porém, optado, em sua maioria, pelo distrator B. Na versão 2, ocorre algo semelhante, contudo, mais de cinquenta por cento opta pelo B, sendo que a porcentagem deixa clara a evasão dos distratores C e D, sugerindo que os alunos tenham percebido que essas possíveis respostas não condizem com o exposto no enunciado. Talvez, por haver um parágrafo (2§) que fale sobre biografias e a sua relação para com o público, os alunos tenham optado pelo distrator B. Contudo, no quarto parágrafo, há a frase de onde o enunciado fora retirado, com algumas modificações ("Hoje não se consegue mais ter controle sobre sua carreira.").

Tal fato evidencia que os alunos evitaram respostas cujas informações estivessem muito localizadas(cf. KOCH, 2003) explicitamente na microestrutura textual, como as de C e D e procuraram respostas que atendessem mais ao texto de modo global, como A e B, já que o texto abre precedentes para a relação entre imagem e biografia de pessoas famosas. Contudo, no 4º parágrafo, afirma-se sobre a falta de controle que se tem hoje acerca da própria carreira. O texto usa o termo "carreira" para se referir à imagem que se tem do artista, no entanto, alguns alunos podem entender erroneamente como biografia, traçando um paralelo sobre a história da vida do artista com a história da sua vida profissional.

Na confecção do enunciado, pensou-se em usar sinônimos (hoje>atualmente; controle/controlar>monitorar) a fim de evitar cópia e cola do texto, para que o aluno possa, ao menos, refletir as propriedades semânticas contidas nas palavras e localizar a mensagem. Essa modificação aliada a uma contextualização do enunciado, retomando o texto e usando os conhecimentos do aluno são exemplos de estratégias de monitoramento que deveriam auxiliar na realização da questão.

Entende-se que esta seja uma questão considerada difícil, já que a resposta não está clara como na questão 5, requer, antes, que o aluno entenda o texto e retire dele as informações necessárias para compreender que "imagem" é mais genérica e completa que "biografia", podendo, nesse caso servir como um hiperônimo para o termo. Pressupõe-se que os alunos tenham tido dificuldade nessa questão porque, além de o aluno ler um texto mais extenso e pouco familiar, ele precisa resgatar informações que estão na superfície textual, porém sob forma de paráfrase.

A ideia que se tem é que as questões ajudem o aluno a encontrar os explícitos textuais, parafrazeados ou não, partindo do pressuposto de que eles ainda estejam em processo de formação para se tornarem leitores autônomos; o que vai de encontro com o formato atual das provas oficiais que apenas medem se o aluno consegue recuperar a

informação pedida, como se fosse um leitor mais maduro. Deve-se considerar que o aluno precisa se desenvolver como leitor, tomando para si o processo da compreensão à medida que o enunciado o facilite nesse sentido. Intenta-se com a modificação que haja maior estreitamento de relação entre texto, leitor e mundo quando o aluno consegue resgatar a intencionalidade da leitura, aliando-a à compreensão que faz do texto como também ao conhecimento prévio.

### **5.2. D3 (inferir o sentido de uma palavra ou expressão):** questões 2 e 6

Esse descritor trabalha com a habilidade de inferir o sentido de uma palavra ou expressão a partir do contexto em que aparece, podendo, em se tratando de um nível mais elementar, ser o texto pertencente a um gênero familiar e a palavra ou expressão ser conhecida, devendo o aluno buscar apenas um outro sentido, quiçá metafórico para a palavra ou para a expressão. Ou, em um nível mais avançado, o aluno inferir o sentido de uma palavra ou expressão pouco usual, em um texto com vocabulário complexo de temática pouco familiar.

A importância de tal descritor não está no fato de o aluno saber o sentido de uma palavra ou expressão de maneira isolada, mas se ele tem a capacidade de resgatar seu sentido, às vezes, velado dentro da macroestrutura textual, de modo que a parte (palavra ou expressão) esteja entrelaçada com o todo (texto), permitindo construir sentidos de forma coerente. Nesse sentido, o leitor

"deve acreditar que o autor tem algo relevante a dizer no texto, e que o dirá clara e coerentemente. Quando obscuridades e inconsistências aparecem, o leitor deverá tentar resolvê-las, apelando ao seu conhecimento prévio de mundo, linguístico, textual, devido a essa convicção de que deve fazer parte da atividade de leitura que o conjunto de palavras discretas forma um texto coerente, isto é, tem uma unidade que faz com que as partes se encaixem umas nas outras para fazer um todo." (KLEIMAN, 2013, p. 72)

Baseando nisso, o Saeb formulou a questão abaixo:

*Nesse texto, no trecho 'Era tempo **de cheia**.' (l.4), a expressão destacada tem o mesmo sentido de*

- (A) *boa colheita.*  
 (B) ***muita chuva.***  
 (C) *preenchimento.*  
 (D) *satisfação.*

O enunciado diretamente pede ao aluno que encontre a resposta com o mesmo sentido da expressão destacada. A proposta da pesquisa pretende, antes, situar o aluno por meio de um texto anterior ao comando da questão a fim de que possa lembrar o que leu a respeito do Amazonas, fazer as inferências necessárias e responder à questão. Assim, estaria usando a estratégia da autoexplicação à medida que lê o enunciado, lembra o que lera, pensa e responde de modo mais consciente, pois o enunciado o faria ativar *frames* permitindo-o chegar à resposta. Como se percebe no enunciado modificado abaixo:

*Com base no que você leu no primeiro parágrafo sobre como é o lugar em que se passa a história e com base em seus conhecimentos sobre o estado do Amazonas, pode-se afirmar que a expressão destacada em: "Era tempo **de cheia.**" tem o mesmo sentido de*

Pensa-se que o início do enunciado já faça o aluno resgatar informações prévias de seu conhecimento de mundo a respeito do Estado do Amazonas, permitindo-o relacionar com a leitura do texto para conseguir resolver a questão. O importante é encaminhar o aluno de modo que acerte o item, possibilitando entender os mecanismos que facilitam o entendimento do texto para que possa fazer leituras de textos de forma autônoma.

Fazer o aluno perceber que a leitura também é feita em parte pelo conhecimento que já se tem aliado às informações do texto auxilia no processo da metacognição à medida que torna o aluno consciente de que tem uma participação ativa na leitura, pois "é mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto." (KLEIMAN, 2013, p. 15)

Como se pode observar abaixo, o resultado da questão 2 na versão 1 foi positivo em todos os seus aspectos, já que houve uma diminuição nos distratores A, C e D.

Tabela 5

***Percentual de assinalamento da questão 2 proposta pelo saerjinho***

QUESTÃO	ALTERNATIVAS			
	A	B	C	D

2	33,5%	<b>38,8%</b>	16,6%	11,1%
---	-------	--------------	-------	-------

Tabela 6

***Percentual de assinalamento da questão 2 proposta pela pesquisa***

QUESTÃO	ALTERNATIVAS			
	A	B	C	D
2	25%	<b>65%</b>	5%	5%

Tanto na versão 1 quanto na 2, o item mais marcado foi o da resposta correta, porém, ao propor a modificação, os alunos, provavelmente, procuram entrelaçar o sentido da expressão com o texto conforme o enunciado conduz, ativando *frames* acerca do estado do Amazonas, para chegarem à resposta esperada. O enunciado permite que o aluno construa inferências e crie hipóteses sobre o que leu de modo que relacione o sentido que construiu durante a leitura do texto ao seu conhecimento prévio para que chegasse ao entendimento da expressão em particular.

O que se pode perceber é que o enunciado, quando monitora o pensamento do aluno, encaminhando-o e fazendo-o refletir acerca de alguma parte do texto, auxilia positivamente se o texto é familiar ao aluno, assim como sua temática, pois facilita a construção da compreensão do texto, assim como de palavras e expressões contidas nele.

No que se refere à questão 6, manteve-se a mesma linha de pensamento, porém afirmando que, em contextos específicos, determinadas palavras e expressões ganham outros sentidos. Assim, pensa-se que o aluno, novamente, percebe a importante função que tem como leitor para conseguir atribuir o significado mais preciso à expressão "perder de vista".

Na versão 1, a questão vem de forma direta pedindo que o aluno identifique a opção que tem o mesmo significado da destacada. Como se observa abaixo:

*Nesse texto, no trecho '...abriram-se **a perder de vista**...', a expressão destacada tem o mesmo significado que*

- A) pouca visão.
- B) longos períodos.
- C) **grandes dimensões.**
- D) deixar de vigiar.

Na segunda versão, o enunciado foi elaborado no sentido de enfatizar – priorizando o caráter metalinguístico<sup>18</sup> – a que a construção do significado está atrelada ao contexto e que o leitor precisa relacionar as informações do texto para compreender o significado da expressão. Como se observa abaixo:

*Palavras e expressões em uma língua ganham sentidos em contextos específicos, Muitas vezes, para conseguir atribuir-lhes significado é necessário relacionar as informações presentes no texto às que são apenas sugeridas por ele. Assim, nesse texto, no trecho '...abriram-se a **perder de vista...**', a expressão destacada tem o mesmo significado que*

Pensa-se que, ao chamar a atenção do aluno para a construção do sentido, ele possa deduzir alguns sentidos tomando como base suas hipóteses e relacionando-as à temática do texto. Tendo como base os dados abaixo, pode-se afirmar que houve um aumento significativo no item correto, a porcentagem dobrou, porém o índice de maior acerto continuou sendo o distrator A.

Tabela 7

**Percentual de assinalamento da questão 6 proposta pelo saerjinho**

QUESTÃO	ALTERNATIVAS			
	A	B	C	D
6	50%	5,5%	<b>5,5%</b>	39%

Tabela 8

**Percentual de assinalamento da questão 6 proposta pela pesquisa**

QUESTÃO	ALTERNATIVAS			
	A	B	C	D
6	60%	20%	<b>10%</b>	10%

A análise dos dados sugere que isso se deve ao fato de os alunos, de modo geral, não conseguirem construir o sentido da expressão tomando a temática do texto como base

<sup>18</sup> Metalinguístico porque o enunciado se propõe a explicar sucintamente a relação entre o sentido de expressões e o contexto em que está inserido, sendo essa a habilidade a ser explorada na questão.

e relacionando-a às hipóteses construídas. Talvez tenham usado apenas o significado separado dos termos da expressão para dar sentido e encontrar nas opções a resposta correta.

O item que recebeu maior procura ("pouca visão") suscita a ideia de que os alunos tenham relacionado de maneira estanque "perder" a "pouca" e "vista" a "visão", já que contêm traços semânticos semelhantes em determinados contextos, até mesmo "vista/visão" possuem a mesma raiz morfológica. Mesmo o enunciado tendo enfatizado que o sentido deve ser buscado no contexto, isso não foi determinante para que os alunos, sozinhos, tenham conseguido fazer essa ponte entre o texto, o contexto e o sentido das expressões e palavras. O aluno resolve localmente, sem considerar a leitura global do texto que o encaminharia pela busca de outros sentidos para a expressão.

Nesse sentido, pode-se lançar a hipótese de que o texto influencia<sup>19</sup> e é fator determinante para a construção do sentido de palavras e expressões já que, sendo o texto pouco familiar, no caso, um romance, por isso havia na prova apenas um trecho, e a narrativa ser um pouco mais densa, recheada com descrições e construções sintáticas pouco usuais, os alunos não conseguem realizar uma visão geral do texto para poder particularizar o sentido de determinada expressão.

Contrário a isso, foi o texto usado na questão 2, que pode ser considerado de uma leitura mais fluida, estava inteiro, a sintaxe e os termos estão mais próximos dos textos do cotidiano do aluno. Assim, pode-se pensar que esses fatores facilitam a compreensão geral da temática para que possa resgatar, no texto, o sentido de determinada expressão. Em outras palavras, Kleiman (2013) afirma que

a pouca familiaridade com um determinado assunto<sup>20</sup> pode causar incompreensão. Nesse caso, a incompreensão deve a falhas no chamado *conhecimento de mundo* ou *conhecimento enciclopédico*<sup>21</sup>, que pode ser adquirido tanto formalmente como informalmente. (p. 23).

### 5.3. D4 (inferir uma informação implícita em um texto): questões 1 e 7

---

<sup>19</sup>Não se defende que os alunos tenham apenas que ter contato com textos fáceis ou de gêneros comuns a seu cotidiano. Ao contrário, pensa-se, antes, em um trabalho que faça aluno se interessar pela leitura do texto de qualidade, aproximando-o do texto. Fato esse que não ocorre nas avaliações de larga escala.

<sup>20</sup> Para a autora, nesse caso específico, *assunto* não se refere apenas ao tema, mas a palavras e expressões inclusive.

<sup>21</sup> Grifos da autora.

Esse descritor trabalha com a identificação de informação implícita em dado texto, em outras palavras, significa que são informações não presentes na superfície textual e por isso dependem de um aprofundamento na leitura para que se consiga realizar a inferência. O domínio desse descritor requer que o aluno conjugue as pistas oferecidas pelo texto aliadas ao seu conhecimento prévio e de mundo a fim de inferir informações a partir de outras, ou seja, depreender um significado do que não está explícito no texto tendo como base informações da superfície textual.

Conforme Kleiman (2013) salienta

a ativação do conhecimento prévio é, então, essencial, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente. Este tipo de inferência, que se dá como decorrência do conhecimento de mundo e que é motivado pelos itens lexicais no texto é um processo inconsciente do leitor proficiente. (p. 29)

O nível de dificuldade trabalhado nesse descritor passa pela realização de inferência de sentido de palavras ou expressões a partir do contexto ou pela realização de inferência em textos não-verbais, passando pela inferência em textos com temática e vocabulário familiares ao aluno, inferência de expressão metafórica, irônica ou de sentido conotativo, chegando ao nível de maior dificuldade que é o de textos com temática e vocabulário mais complexos que requerem maior comprometimento do aluno para a compreensão.

No Saeb, o enunciado da questão 1 trabalha de modo direto a inferência referente às informações do último parágrafo do texto, como se observa abaixo:

*No último parágrafo do texto, a atitude das pessoas de Freguesia demonstra*  
*A) confiança.*  
*B) curiosidade.*  
*C) encantamento.*  
***D) solidariedade.***

Para responder à questão, o aluno tem de voltar à leitura do parágrafo, buscar o que foi pedido no enunciado e relacionar as pistas do texto ao seu conhecimento, no entanto, isso se torna dificultoso à medida que os alunos não apresentam facilidade em resgatar informações que estejam diluídas em um parágrafo, fato demonstrado na estatística abaixo:

Tabela 9

*Percentual de assinalamento da questão 1 proposta pelo saerjinho*

QUESTÃO	ALTERNATIVAS			
	A	B	C	D
1	11,1%	11,1%	61,1%	<b>16,6%</b>

O item mais marcado foi o C, estando relacionado à última frase do texto, que demonstra a beleza do céu de Freguesia, e não à atitude das pessoas, como a questão propõe e não fora alcançado pelos alunos. Ao propor a alteração na questão, o enunciado evidencia a atitude das pessoas e a expressão de seus sentimentos, como também a chegada à cidade e a reação dos habitantes, como se observa abaixo:

*Diante das situações do cotidiano, as pessoas têm diversas atitudes que expressam seus sentimentos. No texto lido, o narrador-personagem conta a aventura por que passou na canoa com os outros personagens para chegar a uma cidadezinha. O último parágrafo mostra como foi a sua chegada à Freguesia e a reação de seus habitantes. A atitude dessas pessoas demonstra*

A proposta da pesquisa procura, mediante o enunciado, focalizar o que se quer que o aluno responda para que o alunos selecione as informações mais relevantes do parágrafo, testando suas hipóteses atreladas ao seu conhecimento e chegue à resposta. No novo formato de questão, o item mais marcado continuou sendo o C, porém ficou abaixo de 50%, e o item correto teve um aumento significativo, como se observa abaixo,

Tabela 10

*Percentual de assinalamento da questão 1 proposta pela pesquisa*

QUESTÃO	ALTERNATIVAS			
	A	B	C	D
1	20%	10%	40%	<b>30%</b>

evidenciando que as estratégias de monitoramento e autoexplicação usadas no enunciado tenham provocado resultado positivo durante o processo de leitura e de realização da questão. O monitoramento se faz presente ao auxiliar, por meio do enunciado, o aluno a selecionar as informações mais importantes para a compreensão, e a autoexplicação

permite que, durante a leitura do enunciado, o aluno gere novas informações pelo processo de inferência, tomando consciência de sua leitura até chegar à compreensão do que leu naquele trecho do texto.

Com relação à questão 7, o enunciado mede a habilidade de o aluno fazer uma inferência acerca do sentimento do autor no último parágrafo do texto:

*"No último parágrafo desse texto, o autor está*

*A) decepcionado com a altura da caverna.*

***B) impressionado com a nova descoberta.***

*C) incerto quanto ao futuro da caverna.*

*D) preocupado por estar preso à caverna."*

Para engendrar tal intento, o aluno precisaria fazer uma leitura compreensiva global do texto para perceber a forma como o autor/narrador vem trabalhando a descoberta do novo lugar narrado na história. Mesmo a leitura do texto não sendo considerada uma das mais fáceis pelo aluno devido à construção sintática e à temática do texto, como também por ser o trecho de um texto muito maior, que suscita a criação de diversas hipóteses a serem verificadas ao longo da leitura, os alunos obtiveram êxito ao responder à questão, mais de 50% acertaram.

Tabela 11

***Percentual de assinalamento da questão 7 proposta pelo saerjinho***

QUESTÃO	ALTERNATIVAS			
	A	B	C	D
7	16,7%	<b>55,5%</b>	11,1%	16,7%

Comparando com a questão modificada, o resultado, grosso modo, manteve-se:

Tabela 12

***Percentual de assinalamento da questão 8 proposta pela pesquisa***

QUESTÃO	ALTERNATIVAS			
	A	B	C	D
7	10%	<b>55%</b>	15%	20%

Por mais que a alteração proposta tenha focalizado um pouco mais acerca do sentimento do narrador relacionando ao texto de forma global, isso não foi fator preponderante para o entendimento da questão, já que houve mais de 50% de acerto.

Talvez o resultado tenha sido positivo nas duas versões porque o parágrafo em questão é curto, como se observa abaixo:

*"É claro que o termo 'caverna' não descreve exatamente aquele ambiente imenso. Nenhuma palavra da língua humana é suficiente para quem se aventura nos abismos do globo. [...]"– e não demanda relação direta com os parágrafos anteriores para ser inferido que o narrador está "impressionado",*

pois a última frase transmite tal ideia. Assim, bastaria ao aluno inferir o provável sentimento do narrador ao dizer que não há palavra na língua humana que seja suficiente para descrever o que se sente ao se aventurar nas camadas mais profundas do planeta para responder ao item.

Traçando um paralelo entre as três questões trabalhadas no texto de Júlio Verne, "Viagem ao centro da Terra", pode-se perceber, com a ajuda das tabelas abaixo, que o tamanho do enunciado pode fazer diferença, como ocorreu na questão 5, que, ao ser modificada, ficou mais extensa; a construção de sentidos em meio a um parágrafo longo pode causar falta de compreensão referente ao sentido conotativo; e a inferência, quando é localizada e quando requer menos conhecimento prévio e de mundo, facilita o entendimento do aluno.

Tabela 13

*Percentual de assinalamento das questões 5, 6 e 7 propostas pelo saerjinho*

QUESTÕES	ALTERNATIVAS			
	A	B	C	D
05	27,7	<b>55,5</b>	5,5	11,1
06	50	5,5	<b>5,5</b>	39
07	16,7	<b>55,5</b>	11,1	16,7

Tabela 14

*Percentual de assinalamento das questões 5, 6 e 7 propostas pela pesquisa*

QUESTÕES	ALTERNATIVAS			
	A	B	C	D
05	35	<b>30</b>	25	10
06	60	20	<b>10</b>	10
07	10	<b>55</b>	15	20

Em todo caso, nem sempre se pode resolver o problema de leitura com um trabalho auxiliado pelo enunciado, contudo pode-se iniciar, tendo em vista os resultados positivos obtidos, um trabalho que faça o aluno refletir sobre como ler e construir os significados do texto e repensar as estratégias que deve usar ao ter conhecimento do grau de dificuldade da leitura do texto em questão.

A proposta do enunciado é que, mesmo que o aluno não tenha entendido alguma parte do texto, ao retomar a leitura, formule novas hipóteses e consiga ler o texto/trecho de outra forma, compreendendo-o melhor, já que toda a leitura é "um processo contínuo de formulação e verificação de hipóteses e previsões sobre o que sucede no texto" (SOLÉ, 1998, p. 107).

Sabe-se que a leitura do texto é imprescindível, cabendo ao enunciado auxiliar a leitura, ajudando na construção, reformulação, comprovação e refutação de hipóteses. As estatísticas sugerem uma melhora, porém, é importante que o aluno saiba ler e entender o texto.

#### **5.4. D6 (identificar o tema em um texto):** questões 3 e 4

Este descritor trabalha com a identificação do tema de um texto, desde a identificação presente em títulos, como em notícias, e em textos curtos, ou a partir de pistas textuais fornecidas durante processo de leitura, em que o leitor processa as principais informações e as ideias do assunto principal do texto. A identificação do tema pode ser feita por inferência a partir da experiência do leitor em textos de gêneros e temáticas familiares ou não. Mede-se, por meio deste descritor, a capacidade que o aluno tem de

fazer uma leitura global do texto, buscando a informação mais importante nele veiculada explícita ou implicitamente.

A importância de identificação não está apenas no fato de o aluno entender o assunto principal do texto, mas construir um significado consistente e coerente para o texto, mesmo que não compreenda partes localizadas, já que tem objetivos a serem alcançados. Nesse sentido, o aluno passa a uma leitura tendo em vista a construção do significado e não em dizer o que já está escrito, sem refletir.

A identificação do tema prepara o aluno para uma posterior estratégia de resumo em que se objetiva ter a capacidade de recuperar as principais ideias trabalhadas no texto. Chegando a esse nível, o aluno demonstra ter mais autonomia para desempenhar o papel de leitor ativo, já que supõe-se que saiba organizar as ideias lidas e construídas na leitura.

O trabalho com a identificação do tema pode sofrer algumas variações à medida que o texto pode ser considerado de uma leitura mais fácil e linear, por ser um gênero familiar, com temática do cotidiano e ter uma estrutura morfossintática mais próxima do universo linguístico do aluno; ou apresentar algumas oscilações, sendo o gênero pouco familiar, com uma temática pouco conhecida, com uma linguagem mais rebuscada. Assim, esses fatores podem influenciar a construção do significado, no caso, a identificação do tema.

A questão proveniente do Saeb a ser analisada pergunta de maneira direta a informação principal do texto, como se observa abaixo:

*Qual é a informação principal desse texto?*

- A) As consequências negativas do trânsito para os moradores.*
- B) As propostas de melhorias feitas na campanha eleitoral.*
- C) Os problemas de trânsito na rua Jair dos Santos Meneghetti.***
- D) Os semáforos que sinalizam a Avenida Olímpia de Souza.*

As opções oferecidas como distratores (A, B e D) indicam partes localizadas do texto, e não a temática geral. Mais de 50% dos alunos alcançaram essa compreensão e foram na opção correta, que trata da temática do texto, que por sua vez, vem no primeiro paráfraseada no primeiro parágrafo do texto.

O gênero do texto é pouco frequente no cotidiano dos alunos, talvez tenha sido um fator de complicação, contudo, a temática, por ser rotineira fora um facilitador de entendimento do texto globalmente, conforme a tabela abaixo indica.

Tabela 15

*Percentual de assinalamento da questão 3 proposta pelo saerjinho*

QUESTÃO	ALTERNATIVAS			
	A	B	C	D
3	27,7%	11,1%	<b>55,5%</b>	5,5%

Com a intervenção na questão, houve avanço no percentual, já que procurou-se monitorar a atenção do aluno para uma relação indireta com o gênero abaixo-assinado, que fora abordado, no tocante à sua função social, no texto motivador. Como se observa abaixo:

O texto lido foi desenvolvido tendo como informação principal uma situação que causa transtorno a um grupo de pessoas. Nesse caso, a informação principal desse texto é

A tabela abaixo indica um decréscimo nos distratores A e D, e um aumento no B.

Tabela 16

*Percentual de assinalamento da questão 3 proposta pela pesquisa*

QUESTÃO	ALTERNATIVAS			
	A	B	C	D
3	20%	15%	<b>60%</b>	5%

Talvez por este distrator tocar em questões políticas ("campanha eleitoral"), alguns alunos o tenham selecionado em função de relacionarem os seus conhecimentos prévio e de mundo e os problemas de melhoria em determinado lugar, de que trata o texto da prova, à questão de que a explicação tem motivação política. De qualquer forma, demonstra que o aluno passou a refletir um pouco mais o texto, atrelando a ele seus conhecimentos, indicando ser fator positivo o trabalho com a intervenção.

A questão 4, como a 3, pergunta diretamente o assunto do texto. Como se observa abaixo:

*Qual é o assunto do texto 2?*

*A) As pessoas que gostam de animais.*

*B) As punições para quem gosta de animais.*

***C) O abandono de animais no centro de Florianópolis.***

*D) O policiamento no centro de Florianópolis.*

O percentual de acerto foi acima de 80%, demonstrando que os alunos compreenderam a temática do texto, conforme indica a tabela abaixo:

Tabela 17

***Percentual de assinalamento da questão 4 proposta pelo saerjinho***

	A	B	C	D
04	5,5	5,5	<b>83,3</b>	5,5

Tal fato pode ser em função de a temática ser familiar aos alunos e o gênero blog também, já que, atualmente, os alunos, de modo geral, usam redes sociais com frequência e conhecem blogs, às vezes, fazendo postagens e/ou sendo responsáveis por alguns.

A proposta da intervenção foi, no texto motivador, chamar atenção para a motivação da postagem; e, no enunciado, chamar a atenção do aluno para que perceba que o fator que motivou a escrita no blog é também o principal assunto do texto, como se verifica o enunciado abaixo:

*O texto lido expressa revolta e denúncia diante de uma situação do cotidiano. Identifique abaixo o fator que pode ter motivado a sua escrita e que é, conseqüentemente, o assunto principal do texto*

Com a intervenção, o percentual aumentou confirmando a hipótese inicial. O alunos, em sua maioria, não se prenderam a parte localizadas, como as respostas dos distratores A, B e D, antes, resgataram o assunto principal que veio diluído ao longo do texto. Como está indicado no quadro abaixo:

Tabela 18

***Percentual de assinalamento da questão 4 proposta pela pesquisa***

QUESTÃO	ALTERNATIVAS			
	A	B	C	D
4	5%	5%	<b>85%</b>	5%

Mesmo que o texto seja familiar, a linguagem esteja no nível da usada pelos alunos e a temática esteja relacionada ao cotidiano, o resultado positivo indica que um dos

caminhos para avançar nos estudos de Procedimento de Leitura seja o de construir enunciados que façam o aluno refletir o texto e aliar a isso seus conhecimentos para que possa construir conjuntamente o sentido para o texto. A progressão do aluno no nível dos estudos acerca da leitura não pode ser apenas pelo que acerta, mas também em como ele construiu seu raciocínio para chegar à determinada resposta, por isso, mesmo que não tenha havido percentuais tão próximos a 100%, o que seria ideal, o decréscimo de alguns distratores já indicam evolução no pensamento, de modo que o aluno inicia a usar estratégias de metacognição para auxiliá-los a responder.

### **5.5. D14 (distinguir um fato da opinião relativa a esse fato):** questões 9 e 10

Este descritor requer relação mais estreita entre texto e leitor, pois este precisa ter desenvolvida a habilidade de distinguir posicionamentos e fatos. Em nível mais elementar, trata-se da distinção entre fato e opinião em texto narrativo. Em nível mais avançado, mede-se a capacidade de identificar a opinião expressa implícita ou explicitamente, em textos dissertativo-argumentativos. Num maior grau de complexidade, avalia-se o desempenho do aluno em distinguir posicionamentos distintos na comparação de textos com a mesma temática.

Em textos dissertativo-argumentativos, a distinção de posicionamentos requer, antes, a identificação da tese, pressupondo ser essa a base para o leitor se engajar no texto, construir uma rede de sentidos e reconhecer opinião e fato, ou, em se tratando de comparação entre dois ou mais textos, encontrar as teses, traçar comparação entre elas, distinguindo as opiniões relativas aos fatos presentes nos textos.

Com relação à questão, o enunciado original do Saeb propõe que o aluno encontre uma opinião nos trechos dispostos nas alternativas, conforme segue:

*No texto, há uma opinião no trecho:*

*A) "Antigamente, os escritores eram admirados apenas pelo que publicavam em livros e revistas." (ℓ.1-2)*

*B) "Além disso, artistas de cinema, músicos e esportistas eram mitos cuja intimidade não se tinha aceso." (ℓ. 8-9)*

*C) "... pipocavam biografias, saciando a curiosidade do público." (ℓ.10-11)*

*D) "Não se sabia toda a verdade sobre nossos ídolos, mas o mistério era justamente a melhor parte." (ℓ. 20-21)*

Conforme a tabela abaixo registra, o maior percentual assinalado foi no distrator A, sendo seguido pelo B, e, com apenas 5,5%, o C. O texto motivador da questão (crônica) pode ser considerado familiar ao aluno, porque está presente no cotidiano escolar. A linguagem não é rebuscada, assim como sua estrutura sintática. Contudo, por ser dissertativo-argumentativo, requer mais atenção do aluno, já que exige do leitor, para a construção dos sentidos, mais dinamismo e compreensão do texto como um todo significativo que expressa uma ideia e sua defesa ao longo de todo o discurso.

Tabela 19

***Percentual de assinalamento da questão 9 proposta pelo saerjinho***

QUESTÕES	ALTERNATIVAS			
	A	B	C	D
09	44,6%	27,7%	5,5%	<b>22,2%</b>

No entanto, percebe-se que tal tarefa tornou-se falha, talvez pela falta de correlação entre os trechos selecionados nas alternativas e o texto por inteiro. Pensa-se, nesse sentido, que os alunos tenham detido sua atenção nos termos "admirados" (alternativa A), "mitos" (alternativa B) e "curiosidade" (alternativa C) e, por isso, tenham, numa relação de extensão de significado, do tipo

*admirado*> admiração > eu admiro (opinião)

*mitos*> eles são mitos > eu acho que eles são como mitos

*curiosidade*> curioso > eles são curiosos na minha opinião

Assim, assinalaram tais distratores como se expressassem a opinião da autora, e não fatos constatados que a autora usou para justificar e embasar sua opinião. Como proposta de intervenção, alterou-se o enunciado, orientando o aluno a buscar a opinião e a justificativa de o trecho ser uma opinião, e as alternativas, acrescentado uma possível justificativa de ser aquele trecho selecionado uma opinião. Tentou-se, dessa forma, fazer com que o aluno refletisse sobre cada trecho e autojustificasse as explicações de cada opção, ou seja, ao ler o trecho e a possível justificativa, o aluno deveria refletir acerca de suas hipóteses e reconstruir sua compreensão. A proposta ficou assim:

*Abaixo foram selecionados alguns trechos do texto. Identifique aquele que apresenta uma opinião do narrador, seguida de um possível justificativa que você apresentaria se tivesse que explicar que o trecho selecionado se trata realmente de uma opinião.*

*A) “Antigamente, os escritores eram admirados apenas pelo que publicavam em livros e revistas.”. (l. 1-2) – Justificativa: A opinião se faz presente no momento em que a autora firma que os escritores eram admirados.*

*B) “Além disso, artistas de cinema, músicos e esportistas eram mitos a cuja intimidade não se tinha acesso.”. (l. 8-9) – Justificativa: A opinião está presente na parte em que a autora afirma que não se tinha acesso a intimidade dos artistas, músicos e esportistas.*

*C) “... pipocavam biografias, saciando a curiosidade de público,...”. (l. 10-11) – Justificativa: A opinião da autora se faz presente quando afirma que o público era curioso.*

***D) “Não se sabia toda a verdade sobre nossos ídolos, mas o mistério era justamente a melhor parte.”. (l. 20-21) – Justificativa: A opinião da autora se faz presente no momento em que afirma ser o mistério a melhor parte.***

Conforme a tabela abaixo indica, a intervenção alterou a resposta correta (D), o percentual diminuiu, como nos outros distratores (A e B), havendo um aumento na alternativa C. Esses índices demonstram que os alunos apresentam dificuldades em (re)pensar suas escolhas e suas justificativas. O trabalho com a metacognição nas alternativas pode causar estranhamento, porém se faz necessário, à medida que propicia ao aluno reformular suas hipóteses e suas estratégias de entendimento do texto, aprendendo a lidar com o porquê de cada resposta que dá às questões.

Tabela 20

***Percentual de assinalamento da questão 9 proposta pela pesquisa***

QUESTÕES	ALTERNATIVAS			
	A	B	C	D
09	25%	5%	50%	<b>20%</b>

No caso da questão 9, supõe-se que os alunos tenham se focado à justificativa de que o público era curioso e tenham relacionado isso à opinião do texto, não resgatando a informação de que o mistério era a melhor parte para a autora do texto.

No tocante à questão 10, o enunciado proposto pelo Saeb é parecido com o da questão anterior, direto, sem proporcionar ao aluno reflexão sobre o texto e a resposta. É feito de forma como se os alunos fossem leitores autônomos e não necessitassem de

orientação para a leitura e construção dos sentidos do texto, assim como do enunciado, como se verifica abaixo:

- O trecho desse texto que apresenta uma opinião é*
- A) "...apareceu em casa um rapaz com nariz postiço."  
 B) "Sesteou com o nariz de borracha para o alto."  
 C) "... o convenceram a consultar um psiquiatra."  
 D) "– **Estranho é o comportamento dos outros.**"

O resultado, como se observa abaixo, obtido na pesquisa revela que os alunos alternaram entre os distratores A e C e assinalaram, em sua maioria, a alternativa correta. Pode-se pensar que esses percentuais dos distratores se devem ao fato de os alunos terem dificuldade de encontrar opinião em texto e distingui-la de fatos ou de entenderem a voz do narrador como uma opinião acerca do personagem. Por outro lado, o percentual relativo à alternativa correta pode ser atribuído ao fato de o texto ser familiar ao aluno, já que é um conto, com linguagem acessível, assim como a estrutura sintática e predomina a tipologia narrativa, com ordem cronológica linear, fatores que facilitam o entendimento e acompanhamento do desenvolvimento do texto pelo aluno.

Tabela 21

***Percentual de assinalamento da questão 10 proposta pelo saerjinho***

QUESTÕES	ALTERNATIVAS			
	A	B	C	D
10	27,7%	0%	27,7%	<b>44,6%</b>

A ausência de marcação no distrator B talvez indique uma dificuldade em entender o significado de "sesteou". Os alunos deixaram de lado tal opção em detrimento das demais, embora seja evidente a dificuldade que os alunos têm em distinguir fato de opinião. Pode-se afirmar isso com base na soma dos distratores A, B e C da questão 9, que equivale a 77,8%, na primeira versão, e 80%, na segunda versão; e da questão 10, 55,4%, na primeira versão, e 50%, na segunda versão. Talvez a queda no percentual da questão 10 seja em função de vir, no enunciado, uma breve explicação da diferença entre fato e opinião.

Ao fazer a proposta do enunciado da questão 10, como se verifica abaixo, pensou-se em definir sucintamente fato e opinião para, em seguida, dar o comando da questão, pedindo que o aluno identifique o trecho em que há uma opinião e atente-se a uma possível

justificativa que explicasse o porquê de sua escolha. Esse tipo de enunciado metacognitivo foi colocado, propositalmente, na última questão a fim de que o aluno dialogasse com a prova por inteiro e isso o fizesse retornar à questão anterior para, possivelmente, alterar a resposta de modo que pudesse refletir e justificar suas respostas.

*Uma diferença básica entre fato e opinião é que o fato acontece na realidade e a opinião é o que se pensa sobre um determinado fato. Abaixo foram selecionados alguns trechos do texto lido. Identifique a opção que contém uma opinião do narrador ou de alguma personagem. Atente-se à justificativa que está ao lado de cada trecho que seria uma possível explicação que você daria se tivesse que dizer o que o levou a afirmar que aquele determinado trecho é uma opinião.*

*A) "...apareceu em casa um rapaz com nariz postiço." – Justificativa: A opinião está no fato de as outras pessoas pensarem que o nariz era postiço, mas, para o dentista o nariz era de verdade.*

*B) "Sesteou com o nariz de borracha para o alto." – Justificativa: A opinião está presente no fato de as pessoas pensarem que o nariz era de borracha, mas o dentista achava que o nariz era real.*

*C) "... o convenceram a consultar um psiquiatra." – Justificativa: A opinião das pessoas era a de que o dentista estava com problemas e precisava de um psiquiatra, por isso julgaram conveniente a consulta a um psiquiatra.*

***D) "- Estranho é o comportamento dos outros."** – Justificativa: A opinião está presente no momento em que o dentista julga ser estranho o comportamento das outras pessoas.*

Contudo, os resultados parecem mostrar que isso não ocorreu. Falta aos alunos perceberem que muitas vezes um enunciado auxilia a leitura do outro, assim como as respostas e os distratores ajudam a confirmação e refutação de hipóteses, e, por extensão, ajuda na releitura do texto. Nesse sentido, Leffa afirma que

"o comportamento metacognitivo caracteriza-se pela reflexão do leitor, não sobre o conteúdo do texto, mas sobre o próprio processo de compreensão. essa reflexão não só possibilita ao leitor uma avaliação da própria compreensão mas também o orienta sobre a conveniência de tomar ou não medidas corretivas quando a compreensão falhar." (p. 64)

Os resultados obtidos na aplicação da segunda versão, como está na tabela abaixo, indicam um aumento no percentual da alternativa correta, uma diminuição nos distratores A e C e um aumento no distrator B, que não havia sido assinalado na primeira versão. Tal resultado evidencia que se faz importante definir alguns conceitos para que o aluno seja capacitado a refletir e a responder, como também a iniciar a justificar suas respostas. Isso

indica que os alunos começaram a refletir suas escolhas e repensar a justificativas dadas a suas respostas.

Tabela 22

*Percentual de assinalamento da questão 10 proposta pela pesquisa*

QUESTÕES	ALTERNATIVAS			
	A	B	C	D
10	25%	10%	15%	<b>50%</b>

Os resultados obtidos nessa pesquisa indicam que trabalhar o enunciado usando estratégias metacognitivas auxilia no processo de tornar o leitor mais autônomo no processo de leitura compreensiva. As alterações apresentadas nesta pesquisa são sugestões que podem enriquecer a formulação de enunciados como também contribuir para novas reflexões sobre o modo como se produz enunciados em provas de larga escala. Não se pretendeu desprezar ou refutar o material oferecido pelo Sistema de Avaliação, antes, intentou-se usá-lo como objeto na pesquisa a fim de contribuir para uma melhora no processo de compreensão leitora dos alunos.

## 6. Considerações finais

O uso das estratégias metacognitivas para a compreensão textual é um precioso recurso que está à disposição de professores para ser usado em aulas. As estratégias aqui elencadas podem ser usadas por docentes já que não requerem muitos esforços nem dependem de outros sujeitos alheios à sala de aula.

Faz-se importante frisar que as estratégias de monitoramento, autoexplicações e justificativas são algumas dentre várias, e o professor deve usá-las sempre que preciso for. Não se pretende esgotar o assunto, porém tratá-lo com a devida importância, já que a metacognição é considerada uma importante auxiliar nas tarefas de compreensão de textos. As três estratégias usadas não são consideradas as melhores ou ideais, mas são parte de um estudo maior que visa a ajudar na leitura.

Intenciona-se que o professor ao usá-las em aula, até sob a forma de exercícios, consiga ensinar a seus alunos novas formas de compreensão do texto e que, de forma autônoma e madura, ele consiga utilizá-las ao longo de sua vida escolar ou social.

A forma (múltipla escolha) como as questões foram sugeridas pode não parecer a ideal, porém preferiu-se manter o formato das avaliações externas, no caso do Saerj/Saerjinho, em que há prevalectimento de questões de múltipla escolha.

No que tange às avaliações externas, não intentou-se desmerecê-las, quiçá desperdiçá-las em sua totalidade, de forma alguma. Antes, pretende-se um estudo que inove e complemente o que se tem até o momento de avaliações em grande escala para que favoreça ao aluno a realização das provas, sem rechaçar os objetivos pedagógicos. Esse estudo, além de trazer reflexões para a prática em sala de aula para o professor e para o aluno, pode contribuir para mudanças em provas externas, tais como Saerj e Prova Brasil, em que se tenham objetivos claros para que o aluno tenha sua leitura monitorada, sabendo exatamente do que precisa para compreender o texto, o enunciado e responder às questões.

A pesquisa propõe uma reflexão acerca dos estudos atuais que muito enfatizam situações reais de comunicação no que se refere ao estudo da língua em detrimento de situações promotoras de estudo metatextual. Contudo, pensa-se que tão importantes quanto proporcionar aos alunos atividades que buscam o texto em uma situação real de uso, é proporcionar atividades que desenvolvam a consciência metatextual.

Nesse sentido, a pesquisa buscou tratar do formato da prova sugerindo um texto gerador para que o aluno inicie a leitura produzindo *frames* de forma que resgate

conhecimentos e trace hipóteses acerca do que lerá, o que abre frente para a importância de haver objetivos para a leitura, o que propicia o monitoramento do aluno sobre a tarefa que deve fazer.

O estabelecimento de objetivos aliado às estratégias metacognitivas é fator imprescindível para a compreensão leitora de enunciados e de textos à medida que monitora o pensamento do aluno para a conclusão da tarefa, fazendo-o pensar o texto como objeto de reflexão imbuído de sentidos a serem construídos durante a leitura do texto e do enunciado, já que pressupõe-se que a leitura do enunciado auxilie novas construções de hipóteses, assim como ratificações ou refutações acerca do texto.

É oportuno registrar que o trabalho com estratégias metacognitivas que desenvolvem a consciência metatextual ampliam a capacidade de o aluno se tornar um leitor autônomo em suas atitudes perante o texto, pois saberá usar as estratégias mais convenientes conforme for conveniente e conforme o objetivo exigir.

A pesquisa acerca do enunciado de questão original do saerjinho possibilitou categorizá-los consoante a forma com que trabalham o descritor, nesse sentido observou-se como as questões são produzidas de modo a não favorecer a construção do pensamento do aluno sobre o texto, quando, na verdade, deveriam possibilitar reflexão a respeito do descritor, permitindo ao aluno tomar consciência do texto, como também da própria forma como desenvolveu seu pensamento; o texto, nesse sentido, torna-se objeto de reflexão, e não de comunicação, apenas.

A comparação dos dados obtidos entre a primeira e a segunda versão permite afirmar que os enunciados alterados auxiliaram no processo de tomada de consciência acerca do texto como objeto de reflexão, além de tornarem o leitor mais autônomo no processo de reflexão sobre e construção de sentidos do texto.

Nesse sentido, ratifica-se a relevância de haver um trabalho com enunciados que tenham enfoque metalinguístico para auxiliar no processo da leitura como construção de significado e no processo de transição de leitor ingênuo para leitor considerado maduro e autônomo.

## 7. Referências bibliográficas citadas

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola, 2010.

DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

FAUCONNIER, Gilles. **Mental spaces: Aspectsofmeaningconstructions in natural language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

FERRARI, Lilian. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: **Letras e cognição**, nº 41, p. 149-165, 2010.

\_\_\_\_\_, Lilian. **Introdução à linguística cognitiva**. São Paulo: Contexto, 2014.

FILLMORE, CHARLES J. “**Frames and the semantic of understanding**”.Quadernidisemantica 6: 222-254, 1985.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2013.

JOU, Graciela Inchausti, SPERB, Tania Mara. A Metacognição como Estratégia Reguladora da Aprendizagem. **Psicologia: reflexão e crítica**. v.19, n.2,p.177-185, 2005. Disponível em [www.scielo.br/prc](http://www.scielo.br/prc)

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. São Paulo: Pontes Editores, 2013.

KOCH, I. G. V; TRAVAGLIA, L. C.**Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 2003.

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

LANGACKER, Ronald. **Foundationstocognitivegrammar: theoreticalprerequisites**. Stanford: StanfordUniversity Press.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metaphors we live by**. Chicago: The University Press of Chicago, 1980.

LEFFA, Vilson J., **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

PERRENOUD, Philippe. **Novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

RODRIGUES, Gerson. "Modelos de leitura e interpretação de texto" *IN*: PALOMANES, Roza; BRAVIN, Angela Marina. **Práticas de ensino de português**. São Paulo: Contexto, 2012.

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

SPINILLO, Alina Galvão; SIMÕES, Patrícia Uchôa. O desenvolvimento da consciência metatextual em crianças: questões conceituais, metodológicas e resultados de pesquisas. **Psicologia: reflexão e crítica**. Recife, n. 16, p. 537-546, 2003.

\_\_\_\_\_, Alina Galvão. "A consciência metatextual". *IN*: MOTA, Marcia da. **Desenvolvimento metalinguístico**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

\_\_\_\_\_, Alina Galvão; MOTA, Marcia Maria; CORREA, Jane. Consciência metalinguística e compreensão de leitura: diferentes facetas de uma relação complexa. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 38, p. 151-171, set./dez. 2010.

VANIN, Aline Aver. Língua, cognição e cultura: uma relação indissociável. **Letrônica**. Porto Alegre, v.2, n.1, p.42-59, 2009.

## 7.1. Webgrafia

<http://www.ipm.org.br/>

[www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)

## Anexo I - 1ª versão do teste

<p>1</p> <p>5</p> <p>10</p> <p>15</p> <p>20</p> <p>25</p> <p>30</p>	<p><b>Texto 1</b></p> <p style="text-align: center;"><b>O temporal no Amazonas</b></p> <p>Passamos o dia em Ponta Alegre, aldeia dos índios Maués, banhada pelo rio Andirá. Muito aprendi com o jovem tuchaua, conhecedor de ervas mágicas e amigo das estrelas. Ao entardecer, saímos de canoa com motor de popa, ao rumo da Freguesia, pequenina comunidade no coração da floresta. Era tempo de cheia. Soprava de leve o vento geral. Éramos quatro a bordo. Viajávamos rente à margem abarrancada, já na metade do percurso, quando, de repente, o temporal desabou. "Este vai ser dos medonhos", disse sereno, lá na popa, onde manejava o motor, Morón, um índio meu amigo. Junto a ele, no chão da canoa, o seu filho menino, todo encolhido de frio. Lembro-me de que, antes de escurecer totalmente, do banco da frente onde eu viajava, virei-me e vi o brilho intenso dos seus olhos enormes. Era o pavor. Na proa, sem camisa, ocabloclo Jari, morador da Freguesia. Enfrentamos o temporal em silêncio, solidários. A correnteza crescia, a canoa se balançava na alta crista das ondas, depois se despencava com fragor. A chuva nos vergastava por todos os lados. Houve um momento em que não vimos mais nada. Repetidas vezes aproa tocava num tronco. O baque surdo, a canoa parecia que ia virar. Morón inclinava o motor para a frente, de jeito que a hélice ficasse fora da água. Só os relâmpagos nos ajudavam, cortando o céu de um lado a outro: a luz fugaz nos mostrava um tronco enorme, um pedaço de árvore ainda com ramos frescos, já quase em cima de nós. O índio, ágil e calado, desviava a canoa num golpe de leme. A escuridão era tanta que eu sequer enxergava a minha mão aberta a centímetros do meu rosto. Mesmo assim, em alguns instantes, tive a certeza de que o piloto conseguia distinguir, dentro da treva espessa, alguma coisa das águas e das margens. Um filho da floresta.</p> <p>A tempestade cessou pouco antes de chegarmos à Freguesia. E duas coisas aconteceram que eu preciso contar. A primeira é que, de repente, demos com várias canoas vindo em nossa direção. Eram homens e mulheres daquele pedaço verde do mundo, certos de que deveríamos chegar no começo da noite e nossa tardança já era tanta, nos sabiam surpreendidos pelo temporal e decidiram ir ao nosso encontro, para nos salvar. Quando nos viram, foi um imenso e prolongado grito de alegria, saído de todas as bocas. [...] A segunda coisa é que depois do temporal o céu acendeu as suas estrelas, perdão, todas as suas estrelas, que brilhavam enormes, pairando soltas no campo da noite.</p> <p style="text-align: right;">MELLO, Tiago de. Disponível em:  <a href="http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-1/temporal-amazonas-634312.shtml">HTTP://revistaescola.abril.com.br/fundamental-1/temporal-amazonas-634312.shtml</a>.  Acesso em: 25 mar. 2013.</p>
<p><b>Questão 1</b> (Descritor 4 – Inferir uma informação implícita em um texto)<sup>22</sup></p> <p>No último parágrafo desse texto, a atitude das pessoas de Ferguesia demonstra</p> <p>A) confiança.</p> <p>B) curiosidade.</p> <p>C) encantamento.</p> <p><b>D) solidariedade.</b><sup>23</sup></p>	

<sup>22</sup> Ressalta-se que o que está entre parênteses não apareceu no teste.

<sup>23</sup> As respostas estão em negrito.

**Questão 2** (Descritor 3 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão)

Nesse texto, no trecho “Era tempo **de cheia**” (l. 4), a expressão destacada tem o mesmo sentido de

- A) boa colheita.  
**B) muita chuva.**  
 C) preenchimento.  
 D) satisfação.

1	<p><b>Texto 2</b>          12 de janeiro de 2010.          Ilmº. Sr. Diretor do Departamento de Trânsito de Fortaleza:</p>
5	<p>Nós, moradores da Rua Jair dos Santos Meneghetti, há anos vimos enfrentando sérios problemas com o trânsito local. Como é de seu conhecimento, a Avenida Olímpio de Souza é uma das mais movimentadas de nossa cidade. Ela concentra um grande número de veículos – incluindo-se, além de automóveis, ônibus e caminhões –, já que conduz o fluxo tanto ao centro da cidade quanto às rodovias que levam a cidades vizinhas.</p>
10	<p>Mesmo havendo duas pistas em cada sentido da Avenida Olímpio, é comum alguns veículos, na altura do número 1.500, tomarem nossa rua como atalho. Isso se deve a duas razões: primeiramente porque, nos horários de pico, é normal o trânsito fluir mais lentamente: em segundo lugar porque, mais à frente, na altura do número 1700, existe um semáforo que sinaliza o cruzamento da Rua Sílvia Arante com a Olímpio. Os motoristas, quando estão na altura do número 1.500, conseguem avistar o semáforo e, se ele está</p>
15	<p>fechado, não hesitam em tomar a Jair dos Santos como atalho e sair já no número 1.900 da Avenida Olímpio.</p> <p>O resultado não poderia ser diferente: poluição do ar, barulho insuportável de motores e buzinas, riscos constantes para nossas crianças, insegurança, em virtude da constante circulação de pessoas estranhas ao local, má qualidade de vida.</p>
20	<p>Lembramos a V. S.<sup>a</sup> que a Rua Jair dos Santos Meneghetti é predominantemente residencial e não comporta tal tipo de tráfego. Além disso, na campanha política do atual prefeito, que V. S.<sup>a</sup> naturalmente apoiou, uma das propostas defendidas era a preservação da qualidade de vida da cidade. Eis uma oportunidade de concretizar essa proposta, tomando-se uma destas medidas práticas que ora sugerimos:</p>
25	<p>a) Inverter a mão da Rua Jair dos Santos Meneghetti, que atualmente vai do número 01 para o número 225, ou</p> <p>b) Colocar três quebra-molas ou lombadas ao longo da Rua supracitada.</p>
30	<p>Acreditamos que a adoção de uma dessas soluções – que custariam pouco e poderiam ser efetivadas em no máximo dois dias – resolverá o problema de uma vez e conseguirá devolver-nos a tranquilidade que tínhamos no passado e a que temos direito ainda hoje. Para V.S.<sup>a</sup> e para o Departamento que dirige, será também a oportunidade de se integrar às reais necessidades da população, cada vez mais conscientes de seus deveres e direitos.</p>
35	<p>Certos de sua atenção, agradecemos.</p> <p>Moradores da Rua Jair dos Santos</p> <p style="text-align: right;">Disponível  em: <a href="http://oblogderedacao.blogspot.com.br/2012/08/carta-argumentativa-de-solicitacao.html">http://oblogderedacao.blogspot.com.br/2012/08/carta-argumentativa-de-solicitacao.html</a>. Acesso em: 3 fev. 2014</p>

**Questão 3** (Descritor 6 - Identificar o tema de um texto)

Qual é a informação principal desse texto?

- A) As conseqüências negativas do trânsito para os moradores.  
 B) As propostas de melhorias feitas na campanha eleitoral.  
**C) Os problemas de trânsito na rua Jair dos Santos Meneghetti.**  
 D) Os semáforos que sinalizam a Avenida Olímpio de Souza.

1  5  10	<p><b>Texto 3</b></p> <p>É triste a situação dos animais nas ruas do bairro e até no Centro de Florianópolis. Algo tem que ser feito. Com a chegada do verão é ainda mais triste. Os animais famintos, com sede, é todo mundo cruel. E sabem de quem é a culpa? Dos humanos, que abandonam seus animais nas ruas. Desse jeito não pode continuar, algo tem que ser feito. Onde moro [...], eles desovam os animais perto das casas onde moram pessoas que gostam de animais. Isso é certo? Transferir a responsabilidade para os outros? Eu chamarei a polícia se testemunhar uma cena dessas.</p> <p>Essas pessoas são criminosas que se dizem gente do bem, pois abandonar um ser indefeso nas ruas é crime. Vamos ficar atentos e tomar providências para punir os culpados, não permitindo que isso continue.</p> <p style="text-align: right;">Dilma Marisa Hamian</p> <p>Disponível em:  <a href="http://www.obafloripa.org/blog/wp-content/uploads/2009/08/img154.jpg">http://www.obafloripa.org/blog/wp-content/uploads/2009/08/img154.jpg</a>        Acesso em: 3 fev. 2013.</p>
----------------------	---

**Questão 4**(Descritor 6 - Identificar o tema de um texto)

Qual é o assunto do texto?

- A) As pessoas que gostam de animais.  
 B) As punições para quem gosta de animais.  
**C) O abandono de animais no centro de Florianópolis.**  
 D) O policiamento no centro de Florianópolis.

1  5	<p><b>Texto 4</b></p> <p style="text-align: center;">Viagem ao centro da Terra (Júlio Verne)</p> <p>A princípio, nada vi. Meus olhos, desacostumados com a luz, fecharam-se bruscamente. Quando consegui reabri-los, fiquei mais estupefato do que maravilhado.</p> <p style="padding-left: 20px;">- O mar! - gritei.</p> <p style="padding-left: 20px;">- Sim - respondeu meu tio -, o mar Lidenbrock, e agrada-me acreditar que não disputarei com nenhum navegador a honra de tê-lo descoberto e o direito de dar-</p>
------------	---

<p>10</p> <p>15</p> <p>20</p> <p>25</p> <p>30</p> <p>35</p> <p>40</p> <p>45</p> <p>50</p>	<p>lhe meu nome.</p> <p>Um vasto lençol de água, o começo de um lago ou de um oceano, estendia-se para além dos limites da visão. Amplamente chanfradas, as margens ofereciam às últimas ondulações das ondas, uma areia fina, dourada, semeada de conchinhas, em que viveram os primeiros seres da Criação. As ondas quebravam-se com aquele murmúrio sonoro típico dos meios fechados e imensos. Uma leve espuma esvoaçava com o sopro de um vento moderado, e alguns respingos alcançavam-me o rosto. Naquela praia levemente inclinada, a mais ou menos cem toesas dos limites das ondas, vinham morrer os contrafortes de enormes rochedos, que se erguiam abrindo-se a uma altura incomensurável. Alguns, rasgando a margem com sua aresta aguda, formavam cabos e promontórios roídos pela ressaca. Mais além, sua massa formava um perfil claramente desenhado sobre o fundo nebuloso do horizonte.</p> <p>Era um verdadeiro oceano, com o contorno caprichoso das costas terrestres, mas deserto e de aspecto terrivelmente selvagem. Se meus olhos podiam acompanhar aquele vasto mar até bem longe, era porque uma luz "especial" iluminava seus menores detalhes. Não a luz do sol com seus feixes resplandecentes e a esplêndida irradiação de seus raios, nem o clarão pálido e vago do astro das noites, que não passa de um reflexo sem calor. Não. O poder de iluminação dessa luz, sua difusão bruxuleante, sua brancura clara e seca, sua temperatura pouco elevada, seu brilho, na realidade superior ao da lua, acusavam com clareza uma origem elétrica. Aquela caverna capaz de conter um oceano era preenchida como por uma aurora boreal ou um fenômeno cósmico contínuo.</p> <p>A abóbada suspensa acima de minha cabeça, o céu, de certa forma, parecia constituído de grandes nuvens, vapores móveis e cambiantes, que, sob o efeito da condensação, deviam, em certos dias, resolver-se em chuvas torrenciais. Eu tenderia a acreditar que sob tão forte pressão da atmosfera a evaporação da água era impraticável, e, no entanto, por um motivo físico que não sabia explicar havia grandes aglomerações de nuvens no ar. Naquele momento, "o tempo estava bom". As camadas elétricas produziam surpreendentes jogos de luz em nuvens muito altas. Sombras vivas desenhavam-se em suas volutas inferiores, e, com frequência, um raio esgueirava-se até nós com uma intensidade notável entre duas camadas separadas. Porém, em suma, não era o sol, pois não havia calor junto à luz. O efeito era triste, soberanamente melancólico. Em vez de um firmamento resplandecente de estrelas, sentia sobre aquelas nuvens uma abóbada de granito que me esmagava com todo o seu peso, e aquele espaço não bastaria, por mais imenso que fosse, ao passeio do satélite menos ambicioso. [...]</p> <p>Estávamos realmente aprisionados numa enorme escavação. Não era possível avaliar sua largura, já que as margens abriam-se a perder de vista, nem seu comprimento, pois o olhar era logo detido por uma linha de horizonte um tanto indecisa. Quanto à sua altura, podia ultrapassar muitas léguas. Não dava para ver onde aquela abóbada se apoiava nos contrafortes de granito; mas havia um grande aglomerado de nuvens suspenso na atmosfera, cuja elevação podia ser estimada em duas mil toesas, altitude superior à dos vapores terrestres, sem dúvida devido à densidade considerável do ar.</p> <p>É claro que o termo "caverna" não descreve exatamente aquele ambiente imenso. Nenhuma palavra da língua humana é suficiente para quem se aventura nos abismos do globo. [...]</p> <p style="text-align: right;">VERNE, Júlio. Viagem ao centro da terra. Martin Claret. 1ª ed. São Paulo. Fragmento.</p>
<p><b>Questão 5</b> (Descritor 1 - Localizar informações explícitas em um texto )</p> <p>De acordo com esse texto, o oceano encontrado dentro da caverna era</p> <p>A) de altitude superior à terrestre.</p> <p><b>B) de aspecto terrivelmente selvagem.</b></p> <p>C) de temperatura pouco elevada.</p>	

D) de vapores móveis e cambiantes.

**Questão 6**(Descritor 3 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão)

Nesse texto, no trecho "...abriram-se **a perder de vista**..." (l. 44), a expressão destacada tem o mesmo significado que

- A) pouca visão.
- B) longos períodos.
- C) grandes dimensões.**
- D) deixar de vigiar.

**Questão 7**(Descritor 4 - Inferir uma informação implícita em um texto)

No último parágrafo desse texto, o autor está

- A) decepcionado com a altura da caverna.
- B) impressionado com a nova descoberta.**
- C) incerto quanto ao futuro da caverna.
- D) preocupado por estar preso à caverna.

	<p><b>Texto 5</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Interativos demais</b></p>
1	Antigamente, os escritores eram admirados apenas pelo que publicavam em livros e revistas. Quando algum leitor gostava muito do que havia lido e queria compartilhar com alguém, dava o livro de presente ou emprestava o seu. O conteúdo
5	mantinha-se preservado, assim como seu autor. Ninguém [...] infiltrava parágrafos do Rubem Braga num texto do Sartre, ninguém criava novos finais para os poemas de Cecília Meireles. O escritor e sua obra eram respeitados, e os leitores podiam confiar no que estavam consumindo.
10	Além disso, artistas de cinema, músicos e esportistas eram mitos a cuja intimidade não se tinha acesso. Marilyn Monroe, Frank Sinatra e Pelé entregavam ao público o que prometiam – sua arte – e o resto era especulação. Mais tarde pipocavam biografias, saciando a curiosidade do público, mas o legado desses ícones manteve-se para sempre incorruptível: eram os donos legítimos de sua imagem, de sua voz e de suas palavras.
15	Era uma época em que aceitávamos pacificamente nossa condição de plateia, até que se inventou o conceito de interatividade e as ferramentas para exercê-la. Por um lado, a sociedade ficou mais democrática, todos passaram a ser ouvidos. Mas o mau uso dessas ferramentas provoca muita maledicência. Hoje não se consegue mais ter controle sobre a própria carreira. Um artista de televisão diz oi para uma amiga na rua e na manhã seguinte correm notícias de que estão de casamento marcado.
20	Sinto nostalgia pelo tempo em que éramos seduzidos de frente, não pelas costas. Não se sabia toda a verdade sobre nossos ídolos, mas o mistério era justamente a melhor parte. Sentíamos-nos honrados por sermos receptores apenas do que eles tinham de melhor, o seu talento. Hoje, não só engolimos qualquer factóide, qualquer manipulação, como também a produzimos. A invencionice suplantou a arte.
25	MEDEIROS, Martha. Disponível em: <HTTP://clicrbs.com.br/jsc/sc/impressa/4,1147,3463337,17827>. Acesso em: 21 mar. 2012. Fragmento

	<p><b>Questão 8</b>(Descritor 1 -localizar informação explícita)</p> <p>De acordo com o texto, hoje ninguém tem controle sobre</p> <p><b>A) a sua imagem.</b></p> <p>B) as suas biografias.</p> <p>C) o seu talento.</p> <p>D) os seus ídolos.</p> <p><b>Questão 9</b>(Descritor 14 - Distinguir fato de opinião relativa a esse fato)</p> <p>No texto, há uma opinião no trecho</p> <p>A) “Antigamente, os escritores eram admirados apenas pelo que publicavam em livros e revistas.”. (l. 1-2)</p> <p>B) “Além disso, artistas de cinema, músicos e esportistas eram mitos a cuja intimidade não se tinha acesso.”. (l. 8-9).</p> <p>C) “... pipocavam biografias, saciando a curiosidade de público,...”. (l. 10-11)</p> <p><b>D) “Não se sabia toda a verdade sobre nossos ídolos, mas o mistério era justamente a melhor parte.”. (l. 22-23)</b></p>
--	--

	<p><b>Texto 6</b></p> <p style="text-align: center;">O nariz</p> <p>1                   Era um dentista respeitadíssimo. Com seus quarenta e poucos anos, uma filha quase na faculdade. Um homem sério, sóbrio, sem opiniões surpreendentes, mas de uma sólida reputação como profissional e cidadão. Um dia, apareceu em casa com um nariz postiço. Passado o susto, a mulher e a filha sorriram com fingida tolerância.</p> <p>5                   Era um daqueles narizes de borracha com óculos de aros pretos, sobancelhas e bigodes que fazem a pessoa ficar parecida com o Groucho Marx. Mas o nosso dentista não estava imitando o Groucho Marx. Sentou-se à mesa de almoço – sempre almoçava em casa – com a retidão costumeira, quieto e algo distraído. Mas com um nariz postiço.</p> <p>10                   – O que é isso? – perguntou a mulher depois da salada, sorrindo menos.                            – Isto o quê?                            – Esse nariz.                            – Ah, vi numa vitrina, entrei e comprei.                            – Logo você, papai...</p> <p>15                   Depois do almoço ele foi recostar-se no sofá da sala como fazia todos os dias. A mulher impacientou-se.                            – Tire esse negócio.                            – Por quê?                            – Brincadeira tem hora.</p> <p>20                   – Mas isto não é brincadeira.                            Sesteou com o nariz de borracha para o alto. Depois de meia hora, levantou-se e dirigiu-se para a porta. A mulher o interpelou:                            – Aonde é que você vai?                            – Como, aonde é que eu vou? Vou voltar para o consultório.</p>
--	---

25	<p>– Mas com esse nariz?</p> <p>– Eu não compreendo você – disse ele, olhando-a com censura através dos aros sem lentes. – Se fosse uma gravata nova, você não diria nada. Só porque é um nariz...</p>
30	<p>– Pense nos vizinhos. Pense nos clientes.</p> <p>Os clientes, realmente, não compreenderam o nariz de borracha. Deram risadas (“Logo o senhor, doutor...”), fizeram perguntas, mas terminaram a consulta intrigados e saíram do consultório com dúvidas. [...]</p>
35	<p>A mulher e a filha saíram de casa. Ele perdeu todos os clientes. A recepcionista, que trabalhava com ele há 15 anos, pediu demissão. [...] Os amigos mais chegados, numa última tentativa de salvar sua reputação, o convenceram a consultar um psiquiatra.</p>
40	<p>– Você vai concordar – disse o psiquiatra depois de concluir que não havia nada de errado com ele – que seu comportamento é um pouco estranho...</p> <p>– Estranho é o comportamento dos outros! – disse ele. – Eu continuo o mesmo. Noventa e dois por cento do meu corpo continua o que era antes. Não mudei a maneira de vestir, nem de pensar, nem de me comportar. Continuo sendo um ótimo dentista, um bom marido, bom pai, contribuinte, sócio do fluminense, tudo como antes. Mas as pessoas repudiam todo o resto por causa deste nariz. Um simples nariz de borracha. Quer dizer que eu não sou eu, eu sou o meu nariz?</p>
45	<p>– É... – disse o psiquiatra. – Talvez você tenha razão...</p> <p>O que é que você acha, leitor? Ele tem razão? Seja como for, não se entregou. Continua a usar o nariz postiço. Porque agora não é mais uma questão de nariz. Agora é uma questão de princípios.</p>
<p>VERÍSSIMO, Luis Fernando. Disponível em: &lt;<a href="http://migre.me/iBwax">http://migre.me/iBwax</a>&gt;. Acesso em: 13 mar. 2012. Fragmento.</p>	
<p><b>Questão 10</b>(Descritor 14 - Distinguir fato de opinião relativa a esse fato)  O trecho desse texto que apresenta uma opinião é  A) “...apareceu em casa um rapaz com nariz postiço (l. 3-4)  B) “Sesteou com o nariz de borracha para o alto.” (l. 21)  C) “... o convenceram a consultar um psiquiatra.” (l. 35-36)  <b>D) “- Estranho é o comportamento dos outros.” (l. 39)</b></p>	

## Anexo II - 2ª versão do teste

	<p>Agora você lerá o texto de Tiago de Mello, um grande escritor brasileiro, nascido no Amazonas, famoso por contar como ninguém histórias de seu povo e de sua região.</p> <p><b>Texto 1</b></p> <p style="text-align: center;"><b>O temporal no Amazonas</b></p> <p>1 Passamos o dia em Ponta Alegre, aldeia dos índios Maués, banhada pelo rio Andirá. Muito aprendi com o jovem tuchaua, conhecedor de ervas mágicas e amigo das estrelas. Ao entardecer, saímos de canoa com motor de popa, ao rumo da Freguesia, pequenina comunidade no coração da floresta. Era tempo de cheia.</p> <p>5 Soprava de leve o vento geral. Éramos quatro a bordo. Viajávamos rente à margem abarrancada, já na metade do percurso, quando, de repente, o temporal desabou. "Este vai ser dos medonhos", disse sereno, lá na popa, onde manjava o motor, Morón, um índio meu amigo. Junto a ele, no chão da canoa, o seu filho menino, todo encolhido de frio. Lembro-me de que, antes de escurecer totalmente, do banco da</p> <p>10 frente onde eu viajava, virei-me e vi o brilho intenso dos seus olhos enormes. Era o pavor. Na proa, sem camisa, o cabloco Jari, morador da Freguesia. Enfrentamos o temporal em silêncio, solidários. A correnteza crescia, a canoa se balançava na alta crista das ondas, depois se despencava com fragor. A chuva nos vergastava por todos os lados. Houve um momento em que não vimos mais nada.</p> <p>15 Repetidas vezes aproa tocava num tronco. O baque surdo, a canoa parecia que ia virar. Morón inclinava o motor para a frente, de jeito que a hélice ficasse fora da água. Só os relâmpagos nos ajudavam, cortando o céu de um lado a outro: a luz fugaz nos mostrava um tronco enorme, um pedaço de árvore ainda com ramos frescos, já quase em cima de nós. O índio, ágil e calado, desviava a canoa num golpe de leme. A escuridão era tanta que eu sequer enxergava a minha mão aberta a centímetros do meu rosto. Mesmo assim, em alguns instantes, tive a certeza de que o piloto conseguia distinguir, dentro da treva espessa, alguma coisa das águas e das margens. Um filho da floresta.</p> <p>25 A tempestade cessou pouco antes de chegarmos à Freguesia. E duas coisas aconteceram que eu preciso contar. A primeira é que, de repente, demos com várias canoas vindo em nossa direção. Eram homens e mulheres daquele pedaço verde do mundo, certos de que deveríamos chegar no começo da noite e nossa tardança já era tanta, nos sabiam surpreendidos pelo temporal e decidiram ir ao nosso encontro, para nos salvar. Quando nos viram, foi um imenso e prolongado grito de alegria, saído de</p> <p>30 todas as bocas. [...] A segunda coisa é que depois do temporal o céu acendeu as suas estrelas, perdão, todas as suas estrelas, que brilhavam enormes, pairando soltas no campo da noite.</p> <p style="text-align: right;">MELLO, Tiago de. Disponível em:  <a href="http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-1/temporal-amazonas-634312.shtml">HTTP://revistaescola.abril.com.br/fundamental-1/temporal-amazonas-634312.shtml</a>.  Acesso em: 25 mar. 2013.</p>
	<p><b>Questão 1</b> (Descritor 4 – Inferir uma informação implícita em um texto)</p> <p>Diante das situações do cotidiano, as pessoas têm diversas atitudes que expressam seus sentimentos. No texto lido, o narrador-personagem conta a aventura por que passou na canoa com os outros personagens para chegar a uma cidadezinha. O último parágrafo mostra como foi a sua chegada à Freguesia e a reação de seus habitantes. A atitude dessas pessoas demonstra</p>

- A) confiança.  
 B) curiosidade.  
 C) encantamento.  
**D) solidariedade.**

**Questão 2**(Descritor 3 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão)

Com base no que você leu no primeiro parágrafo sobre como é o lugar em que se passa a história e com base em seus conhecimentos sobre o estado do Amazonas, pode-se afirmar que a expressão destacada em “Era tempo **de cheia**” (l. 4) tem o mesmo sentido de

- A) boa colheita.  
**B) muita chuva.**  
 C) preenchimento.  
 D) satisfação.

	<p>Você lerá agora um texto assinado por um grupo de pessoas que solicitam algumas melhorias em sua localidade.</p> <p><b>Texto 2</b>          12 de janeiro de 2010.          Ilm<sup>o</sup>. Sr. Diretor do Departamento de Trânsito de Fortaleza:</p> <p>Nós, moradores da Rua Jair dos Santos Meneghetti, há anos vimos enfrentando sérios problemas com o trânsito local. Como é de seu conhecimento, a Avenida Olímpio de Souza é uma das mais movimentadas de nossa cidade. Ela concentra um grande número de veículos – incluindo-se, além de automóveis, ônibus e caminhões –, já que conduz o fluxo tanto ao centro da cidade quanto às rodovias que levam a cidades vizinhas.</p> <p>Mesmo havendo duas pistas em cada sentido da Avenida Olímpio, é comum alguns veículos, na altura do número 1.500, tomarem nossa rua como atalho. Isso se deve a duas razões: primeiramente porque, nos horários de pico, é normal o trânsito fluir mais lentamente: em segundo lugar porque, mais à frente, na altura do número 1700, existe um semáforo que sinaliza o cruzamento da Rua Sílvia Arante com a Olímpio. Os motoristas, quando estão na altura do número 1.500, conseguem avistar o semáforo e, se ele está fechado, não hesitam em tomar a Jair dos Santos como atalho e sair já no número 1.900 da Avenida Olímpio.</p> <p>O resultado não poderia ser diferente: poluição do ar, barulho insuportável de motores e buzinas, riscos constantes para nossas crianças, insegurança, em virtude da constante circulação de pessoas estranhas ao local, má qualidade de vida.</p> <p>Lembramos a V. S.<sup>a</sup> que a Rua Jair dos Santos Meneghetti é predominantemente residencial e não comporta tal tipo de tráfego. Além disso, na campanha política do atual prefeito, que V. S.<sup>a</sup> naturalmente apoiou, uma das propostas defendidas era a preservação da qualidade de vida da cidade. Eis uma oportunidade de concretizar essa proposta, tomando-se uma destas medidas práticas que ora sugerimos:</p> <p>a) Inverter a mão da Rua Jair dos Santos Meneghetti, que atualmente vai do número 01 para o número 225, ou          b) Colocar três quebra-molas ou lombadas ao longo da Rua supracitada.</p> <p>Acreditamos que a adoção de uma dessas soluções – que custariam pouco e poderiam ser efetivadas em no máximo dois dias – resolverá o problema de uma vez e conseguirá devolver-nos a tranquilidade que tínhamos no passado e a que temos direito ainda hoje. Para V.S.<sup>a</sup> e para o Departamento que dirige, será também a oportunidade de se</p>
--	---

35	<p>integrar às reais necessidades da população, cada vez mais conscientes de seus deveres e direitos.</p> <p>Certos de sua atenção, agradecemos.</p> <p>Moradores da Rua Jair dos Santos</p> <p>Disponível em: <a href="http://oblogderedacao.blogspot.com.br/2012/08/carta-argumentativa-de-solicitacao.html">http://oblogderedacao.blogspot.com.br/2012/08/carta-argumentativa-de-solicitacao.html</a>. Acesso em: 3 fev. 2014</p>
<p><b>Questão 3</b>(Descritor 6 - Identificar o tema de um texto)</p> <p>O texto lido foi desenvolvido tendo como assunto uma situação que causa transtorno a um grupo de pessoas. Após a sua leitura, podemos afirmar que a informação principal é</p> <p>A) As conseqüências negativas do trânsito para os moradores.</p> <p>B) As propostas de melhorias feitas na campanha eleitoral.</p> <p><b>C) Os problemas de trânsito na rua Jair dos Santos Meneghetti.</b></p> <p>D) Os semáforos que sinalizam a Avenida Olímpio de Souza.</p>	

1 5 10	<p>O texto abaixo, que você lerá, é uma postagem de blog e foi retirado de um site que trata de assuntos relacionados a animais, aos cuidados que deve se ter com eles e a informações importantes a seus donos.</p> <p><b>Texto 3</b></p> <p>É triste a situação dos animais nas ruas do bairro e até no Centro de Florianópolis. Algo tem que ser feito. Com a chegada do verão é ainda mais triste. Os animais famintos, com sede, é todo mundo cruel. E sabem de quem é a culpa? Dos humanos, que abandonam seus animais nas ruas. Desse jeito não pode continuar, algo tem que ser feito. Onde moro [...], eles desovam os animais perto das casas onde moram pessoas que gostam de animais. Isso é certo? Transferir a responsabilidade para os outros? Eu chamarei a polícia se testemunhar uma cena dessas.</p> <p>Essas pessoas são criminosas que se dizem gente do bem, pois abandonar um ser indefeso nas ruas é crime. Vamos ficar atentos e tomar providências para punir os culpados, não permitindo que isso continue.</p> <p>Dilma Marisa Hamian</p> <p>Disponível em: <a href="http://www.obafloripa.org/blog/wp-content/uploads/2009/08/img154.jpg">http://www.obafloripa.org/blog/wp-content/uploads/2009/08/img154.jpg</a> Acesso em: 3 fev. 2013.</p>
<p><b>Questão 4</b>(Descritor 6 - Identificar o tema de um texto)</p> <p>O texto lido busca uma reflexão sobre revolta e consequente denúncia diante de uma situação</p>	

do cotidiano. Tendo isso em mente, identifique abaixo o fator que pode ter motivado a sua escrita e que é, conseqüentemente, o assunto principal do texto.

- A) As pessoas que gostam de animais.  
 B) As punições para quem gosta de animais.  
**C) O abandono de animais no centro de Florianópolis.**  
 D) O policiamento no centro de Florianópolis.

	<p>Julio Verne é um escritor que tem vários livros cuja principal temática é a narração de grandiosas e surpreendentes viagens. Um de seus livros é Viagem ao centro da Terra, que trata de uma interessante viagem que o narrador-personagem faz ao centro da Terra ao entrar por um vulcão. Abaixo você lerá um trecho que trata do que ele encontra em sua aventura.</p>
	<p><b>Texto 4</b></p> <p style="text-align: center;">Viagem ao centro da Terra (Júlio Verne)</p>
1	<p>A princípio, nada vi. Meus olhos, desacostumados com a luz, fecharam-se bruscamente. Quando consegui reabri-los, fiquei mais estupefato do que maravilhado.</p>
5	<p>- O mar! - gritei.          - Sim - respondeu meu tio -, o mar Lidenbrock, e agrada-me acreditar que não disputarei com nenhum navegador a honra de tê-lo descoberto e o direito de dar-lhe meu nome.</p>
10	<p>Um vasto lençol de água, o começo de um lago ou de um oceano, estendia-se para além dos limites da visão. Amplamente chanfradas, as margens ofereciam às últimas ondulações das ondas, uma areia fina, dourada, semeada de conchinhas, em que viveram os primeiros seres da Criação. As ondas quebravam-se com aquele murmúrio sonoro típico dos meios fechados e imensos. Uma leve espuma esvoaçava com o sopro de um vento moderado, e alguns respingos alcançavam-me o rosto.</p>
15	<p>Naquela praia levemente inclinada, a mais ou menos cem toesas dos limites das ondas, vinham morrer os contrafortes de enormes rochedos, que se erguiam abrindo-se a uma altura incomensurável. Alguns, rasgando a margem com sua aresta aguda, formavam cabos e promontórios roídos pela ressaca. Mais além, sua massa formava um perfil claramente desenhado sobre o fundo nebuloso do horizonte.</p>
20	<p>Era um verdadeiro oceano, com o contorno caprichoso das costas terrestres, mas deserto e de aspecto terrivelmente selvagem. Se meus olhos podiam acompanhar aquele vasto mar até bem longe, era porque uma luz "especial" iluminava seus menores detalhes. Não a luz do sol com seus feixes resplandecentes e a esplêndida irradiação de seus raios, nem o clarão pálido e vago do astro das noites, que não passa de um reflexo sem calor. Não. O poder de iluminação dessa luz, sua difusão bruxuleante, sua brancura clara e seca, sua temperatura pouco elevada, seu brilho, na realidade superior ao da lua, acusavam com clareza uma origem elétrica. Aquela caverna capaz de conter um oceano era preenchida como por uma aurora boreal ou um fenômeno cósmico contínuo.</p>
25	
30	<p>A abóbada suspensa acima de minha cabeça, o céu, de certa forma, parecia constituído de grandes nuvens, vapores móveis e cambiantes, que, sob o efeito da condensação, deviam, em certos dias, resolver-se em chuvas torrenciais. Eu tenderia a acreditar que sob tão forte pressão da atmosfera a evaporação da água era impraticável, e, no entanto, por um motivo físico que não sabia explicar havia grandes aglomerações de nuvens no ar. Naquele momento, "o tempo estava bom". As camadas elétricas produziam surpreendentes jogos de luz em nuvens muito altas.</p>
35	<p>Sombras vivas desenhavam-se em suas volutas inferiores, e, com freqüência, um raio esgueirava-se até nós com uma intensidade notável entre duas camadas separadas.</p>

40	<p>Porém, em suma, não era o sol, pois não havia calor junto à luz. O efeito era triste, soberanamente melancólico. Em vez de um firmamento resplandecente de estrelas, sentia sobre aquelas nuvens uma abóbada de granito que me esmagava com todo o seu peso, e aquele espaço não bastaria, por mais imenso que fosse, ao passeio do satélite menos ambicioso. [...]</p>
45	<p>Estávamos realmente aprisionados numa enorme escavação. Não era possível avaliar sua largura, já que as margens abriam-se a perder de vista, nem seu comprimento, pois o olhar era logo detido por uma linha de horizonte um tanto indecisa. Quanto à sua altura, podia ultrapassar muitas léguas. Não dava para ver onde aquela abóbada se apoiava nos contrafortes de granito; mas havia um grande aglomerado de nuvens suspenso na atmosfera, cuja elevação podia ser estimada em duas mil toesas, altitude superior à dos vapores terrestres, sem dúvida devido à</p>
50	<p>densidade considerável do ar. É claro que o termo "caverna" não descreve exatamente aquele ambiente imenso. Nenhuma palavra da língua humana é suficiente para quem se aventura nos abismos do globo. [...]</p> <p style="text-align: right;">VERNE, Júlio. Viagem ao centro da terra. Martin Claret. 1ª ed. São Paulo. Fragmento.</p>

**Questão 5**(Descritor 1 - Localizar informações explícitas em um texto)

Nesse texto o narrador, além de contar a história que viveu, tenta se aproximar ao máximo do leitor por meio da descrição dos lugares pelos quais passou, para que se consigam alcançar as mesmas percepções que ele. Por exemplo, ao encontrar o oceano dentro da caverna, o narrador o descreve como

- A) de altitude superior à terrestre.
- B) de aspecto terrivelmente selvagem.**
- C) de temperatura pouco elevada.
- D) de vapores móveis e cambiantes.

**Questão 6**(Descritor 3 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão)

Palavras e expressões em uma língua ganham sentidos em contextos específicos. Muitas vezes, para conseguir atribuir-lhes significado é necessário relacionar as informações presentes no texto às que são apenas sugeridas por ele. Assim, nesse texto, no trecho "...abriram-se **a perder de vista**..." (l. 44) , e expressão destacada tem o mesmo significado que

- A) pouca visão.
- B) longos períodos.
- C) grandes dimensões.**
- D) deixar de vigiar.

**Questão 7**(Descritor 4 - Inferir uma informação implícita em um texto)

Relacionando o que foi escrito sobre o ambiente às palavras que são usadas para expressar o sentimento diante daquele lugar, pode-se dizer que o narrador-personagem está

- A) decepcionado com a altura da caverna.

**B) impressionado com a nova descoberta.**

- C) incerto quanto ao futuro da caverna.  
D) preocupado por estar preso à caverna.

<p>1</p> <p>5</p> <p>10</p> <p>15</p> <p>20</p> <p>25</p>	<p>Você já parou para pensar no tempo em que não havia internet? Como as pessoas faziam para saber sobre a vida de alguém famoso? Hoje em dia, com a facilidade das redes sociais, pode-se saber tudo ou quase tudo sobre a vida de alguém? Será que isso é bom?</p> <p>Martha Medeiros, jornalista e escritora, sempre escreve sobre assuntos do cotidiano, que às vezes nos intrigam, como o uso das redes sociais pelas pessoas. Leia abaixo o que ela pensa sobre isso.</p> <p><b>Texto 5</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Interativos demais</b></p> <p>Antigamente, os escritores eram admirados apenas pelo que publicavam em livros e revistas. Quando algum leitor gostava muito do que havia lido e queria compartilhar com alguém, dava o livro de presente ou emprestava o seu. O conteúdo mantinha-se preservado, assim como seu autor. Ninguém [...] infiltrava parágrafos do Rubem Braga num texto do Sartre, ninguém criava novos finais para os poemas de Cecília Meireles. O escritor e sua obra eram respeitados, e os leitores podiam confiar no que estavam consumindo.</p> <p>Além disso, artistas de cinema, músicos e esportistas eram mitos a cuja intimidade não se tinha acesso. Marilyn Monroe, Frank Sinatra e Pelé entregavam ao público o que prometiam – sua arte – e o resto era especulação. Mais tarde pipocavam biografias, saciando a curiosidade do público, mas o legado desses ícones manteve-se para sempre incorruptível: eram os donos legítimos de sua imagem, de sua voz e de suas palavras.</p> <p>Era uma época em que aceitávamos pacificamente nossa condição de plateia, até que se inventou o conceito de interatividade e as ferramentas para exercê-la. Por um lado, a sociedade ficou mais democrática, todos passaram a ser ouvidos. Mas o mau uso dessas ferramentas provoca muita maledicência. Hoje não se consegue mais ter controle sobre a própria carreira. Um artista de televisão diz oi para uma amiga na rua e na manhã seguinte correm notícias de que estão de casamento marcado.</p> <p>Sinto nostalgia pelo tempo em que éramos seduzidos de frente, não pelas costas. Não se sabia toda a verdade sobre nossos ídolos, mas o mistério era justamente a melhor parte. Sentíamos-nos honrados por sermos receptores apenas do que eles tinham de melhor, o seu talento. Hoje, não só engolimos qualquer factóide, qualquer manipulação, como também a produzimos. A invencionice suplantou a arte.</p> <p style="text-align: right;">MEDEIROS, Martha. Disponível em: &lt;<a href="http://clicrbs.com.br/jsc/sc/imprensa/4,1147,3463337,17827">HTTP://clicrbs.com.br/jsc/sc/imprensa/4,1147,3463337,17827</a>&gt;. Acesso em: 21 mar. 2012. Fragmento</p>
<p><b>Questão 8</b>(Descritor 1 - Localizar informação explícita em um texto)</p> <p>Ao escrever sobre o comportamento das pessoas nas redes sociais e a velocidade das informações por elas veiculadas, a jornalista afirma que atualmente não se consegue mais monitorar</p> <p><b>A) a sua imagem.</b></p>	

B) as suas biografias.

C) o seu talento.

D) os seus ídolos.

**Questão 9**(Descritor 14 - Distinguir fato de opinião relativa a esse fato)

Abaixo foram selecionados alguns trechos do texto. Identifique aquele que apresenta uma opinião do narrador, seguida de um possível justificativa que você apresentaria se tivesse que explicar que o trecho selecionado se trata realmente de uma opinião.

A) “Antigamente, os escritores eram admirados apenas pelo que publicavam em livros e revistas.”. (l. 1-2) – *Justificativa*: A opinião se faz presente no momento em que a autora firma que os escritores eram admirados.

B) “Além disso, artistas de cinema, músicos e esportistas eram mitos a cuja intimidade não se tinha acesso.”. (l. 8-9) – *Justificativa*: A opinião está presente na parte em que a autora afirma que não se tinha acesso a intimidade dos artistas, músicos e esportistas.

C) “... pipocavam biografias, saciando a curiosidade de público,...”. (l. 10-11) – *Justificativa*: A opinião da autora se faz presente quando afirma que o público era curioso.

**D) “Não se sabia toda a verdade sobre nossos ídolos, mas o mistério era justamente a melhor parte.”. (l. 22-23) – *Justificativa*: A opinião da autora se faz presente no momento em que afirma ser o mistério a melhor parte.**

	<p>Luis Fernando Veríssimo é um escritor muito conhecido por seus textos de humor. Abaixo você lerá um desses textos que, por meio do humor, expressa uma crítica à sociedade que valoriza mais a aparência do que a essência nas pessoas.</p> <p><b>Texto 6</b></p> <p style="text-align: center;">O nariz</p> <p>1                    Era um dentista respeitadíssimo. Com seus quarenta e poucos anos, uma filha quase na faculdade. Um homem sério, sóbrio, sem opiniões surpreendentes, mas de uma sólida reputação como profissional e cidadão. Um dia, apareceu em casa com um nariz postiço. Passado o susto, a mulher e a filha sorriram com fingida tolerância.</p> <p>5                    Era um daqueles narizes de borracha com óculos de aros pretos, sobrancelhas e bigodes que fazem a pessoa ficar parecida com o Groucho Marx. Mas o nosso dentista não estava imitando o Groucho Marx. Sentou-se à mesa de almoço – sempre almoçava em casa – com a retidão costumeira, quieto e algo distraído. Mas com um nariz postiço.</p> <p>10                    – O que é isso? – perguntou a mulher depois da salada, sorrindo menos.                                  – Isto o quê?                                  – Esse nariz.                                  – Ah, vi numa vitrina, entrei e comprei.                                  – Logo você, papai...</p> <p>15                    Depois do almoço ele foi recostar-se no sofá da sala como fazia todos os dias. A mulher impacientou-se.                                  – Tire esse negócio.                                  – Por quê?                                  – Brincadeira tem hora.</p> <p>20                    – Mas isto não é brincadeira.</p>
--	--

25	<p>Sesteou com o nariz de borracha para o alto. Depois de meia hora, levantou-se e dirigiu-se para a porta. A mulher o interpelou:</p> <p>– Aonde é que você vai?</p> <p>– Como, aonde é que eu vou? Vou voltar para o con(Descritor - )sultório.</p> <p>– Mas com esse nariz?</p> <p>– Eu não compreendo você – disse ele, olhando-a com censura através dos aros sem lentes. – Se fosse uma gravata nova, você não diria nada. Só porque é um nariz...</p>
30	<p>– Pense nos vizinhos. Pense nos clientes.</p> <p>Os clientes, realmente, não compreenderam o nariz de borracha. Deram risadas (“Logo o senhor, doutor...”), fizeram perguntas, mas terminaram a consulta intrigados e saíram do consultório com dúvidas. [...]</p>
35	<p>A mulher e a filha saíram de casa. Ele perdeu todos os clientes. A recepcionista, que trabalhava com ele há 15 anos, pediu demissão. [...] Os amigos mais chegados, numa última tentativa de salvar sua reputação, o convenceram a consultar um psiquiatra.</p>
40	<p>– Você vai concordar – disse o psiquiatra depois de concluir que não havia nada de errado com ele – que seu comportamento é um pouco estranho...</p> <p>– Estranho é o comportamento dos outros! – disse ele. – Eu continuo o mesmo. Noventa e dois por cento do meu corpo continua o que era antes. Não mudei a maneira de vestir, nem de pensar, nem de me comportar. Continuo sendo um ótimo dentista, um bom marido, bom pai, contribuinte, sócio do fluminense, tudo como antes. Mas as pessoas repudiam todo o resto por causa deste nariz. Um simples nariz de borracha. Quer dizer que eu não sou eu, eu sou o meu nariz?</p>
45	<p>– É... – disse o psiquiatra. – Talvez você tenha razão...</p> <p>O que é que você acha, leitor? Ele tem razão? Seja como for, não se entregou. Continua a usar o nariz postiço. Porque agora não é mais uma questão de nariz. Agora é uma questão de princípios.</p>
<p>VERÍSSIMO, Luis Fernando. Disponível em: &lt;<a href="http://migre.me/iBwax">http://migre.me/iBwax</a>&gt;. Acesso em: 13 mar. 2012. Fragmento.</p>	

**Questão 10**(Descritor 14 - Distinguir fato de opinião relativa a esse fato)

Uma diferença básica entre fato e opinião é que o fato acontece na realidade e a opinião é o que se pensa sobre um determinado fato. Abaixo foram selecionados alguns trechos do texto lido. Identifique a opção que contém uma opinião do narrador ou de alguma personagem. Atente-se à justificativa que está ao lado de cada trecho que seria uma possível explicação que você daria se tivesse que dizer o que o levou a afirmar que aquele determinado trecho é uma opinião.

A) “...apareceu em casa um rapaz com nariz postiço.” (l. 3-4) – *Justificativa: A opinião está no fato de as outras pessoas pensarem que o nariz era postiço, mas, para o dentista o nariz era de verdade.*

B) “Sesteou com o nariz de borracha para o alto.” (l. 21) – *Justificativa: A opinião está presente no fato de as pessoas pensarem que o nariz era de borracha, mas o dentista achava que o nariz era real.*

C) “... o convenceram a consultar um psiquiatra.” (l. 35-36) – *Justificativa: A opinião das pessoas era a de que o dentista estava com problemas e precisava de um psiquiatra, por isso julgaram conveniente a consulta a um psiquiatra.*

**D) “- Estranho é o comportamento dos outros.” (l. 39)– Justificativa: A opinião está presente no momento em que o dentista julga ser estranho o comportamento das outras pessoas.**

