

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

CLARICE DE MATOS OLIVEIRA

**O ENSINO DE LEITURA E O PROCESSO INFERENCIAL:
INTERFACES COM A FORMAÇÃO DE PROFESSOR E COM AS
AVALIAÇÕES EXTERNAS**

JUIZ DE FORA

2019

CLARICE DE MATOS OLIVEIRA

**O ENSINO DE LEITURA E O PROCESSO INFERENCIAL:
INTERFACES COM A FORMAÇÃO DE PROFESSOR E COM AS
AVALIAÇÕES EXTERNAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Thaís Fernandes Sampaio

Coorientador: Prof. Dr. Thenner Freitas da Cunha

JUIZ DE FORA

2019

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Oliveira, Clarice de Matos.

O ensino de leitura e o processo inferencial: interfaces com a formação de professor e com as avaliações externas / Clarice de Matos Oliveira. -- 2019.

111 p. : il.

Orientadora: Thais Fernandes Sampaio

Coorientador: Thenner Freitas da Cunha

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2019.

1. Leitura. 2. Interpretação de texto. 3. Inferência. 4. Avaliação Externa. 5. Formação do professor de Língua Portuguesa. I. Sampaio, Thais Fernandes , orient. II. Cunha, Thenner Freitas da, coorient. III. Título.

CLARICE DE MATOS OLIVEIRA

**O ENSINO DE LEITURA E O PROCESSO INFERENCIAL:
INTERFACES COM A FORMAÇÃO DE PROFESSOR E COM AS
AVALIAÇÕES EXTERNAS**

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Linguística.

Aprovada em: 18/02/2019

Banca examinadora:

Thais F. Sampaio

Prof. Dra. Thais Fernandes Sampaio – Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora

Thenner de Freitas da Cunha

Prof. Dr. Thenner de Freitas da Cunha – Coorientador
Universidade Federal de Juiz de Fora

Thais F. Sampaio

Prof. Dr. Roberto Perobelli de Oliveira – Membro externo
Universidade Federal do Espírito Santo

Andreia Rezende Garcia Reis

Prof. Dr. Andreia Rezende Garcia Reis – Membro interno
Universidade Federal de Juiz de Fora

"O livro... me fascina. Eu fui criada no mundo. Sem orientação materna. Mas os livros guiou os meus pensamentos. Evitando os abismos que encontramos na vida. Bendita as horas que passei lendo. Cheguei a conclusão que é o pobre quem deve ler. Porque o livro, é a bussola que ha de orientar o homem no porvir (...)"

Carolina Maria de Jesus

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por ter me dado força e saúde para concluir este trabalho, por nunca ter me deixado perder a fé e por me proporcionar tantas bênçãos.

Aos meus orientadores, Professora Dra. Thais Fernandes Sampaio e Professor Dr. Thenner Freitas da Cunha, por todas as orientações, por terem compartilhado comigo seus conhecimentos e experiências, por toda paciência e compreensão, por terem acreditado no meu potencial e por todos os ensinamentos e dedicação que possibilitaram a realização deste trabalho.

Aos meus pais amados, Maria e João, por estarem comigo em todos os momentos, por acreditarem no meu sucesso, por sonharem junto comigo, por todo cuidado e proteção. Sem vocês, eu não poderia completar mais essa etapa da minha vida.

Aos meus irmãos queridos, Claudemir, Claudimar, Claudecy e Cleyton, por sempre acreditarem em mim, por sempre me protegerem e por todo o incentivo.

A minha avó (in memoriam), Orcelina, que sempre cuidou de mim como uma mãe e me deu forças para chegar onde estou.

Ao meu sobrinho, Arthur, que me proporcionou momentos de alegrias nas horas de tensão e desespero.

Aos membros titulares e suplentes componentes da banca, por terem contribuído valiosamente para a realização desse trabalho.

Agradeço à professora Dra. Luciana Teixeira, por ter sido uma das incentivadoras, pelo meu interesse na área da pesquisa, principalmente, pelo ensino.

A minha amiga Ana Carla, por ter sido minha melhor companheira de mestrado, por ter me dado forças para lutar até o fim, por ter sido minha companhia das melhores viagens, por toda a sua paciência nos meus desesperos. Obrigada por sua amizade.

A minha mãe de coração, Rachel, por ter ficado do meu lado em todos os momentos, por ter me orientado nas horas difíceis, por ter compartilhado seus conhecimentos e por sempre acreditar em mim.

A minha amiga Franciane, por todas as ligações e mensagens que acalmaram meu coração durante as incertezas e as angústias.

A minha amiga Valéria, pelos momentos de descontração, pela companhia nas atividades físicas, pelos conselhos nas situações inesperadas e por todo seu carinho durante essa etapa de minha vida.

A minha amiga Hendielmara, por ter sido a melhor dupla de trabalho e por ter me

apoiado em minhas escolhas.

A minha amiga Laurie, por ter sido uma das incentivadoras do meu gosto pela pesquisa, por ter acreditado em mim e por ser sempre tão atenciosa e prestativa.

Ao Matheus, por todos os conselhos, por todas as conversas, por todas as viagens, por todos os cuidados e por seu carinho comigo durante essa etapa.

Aos meus colegas de trabalho, que sempre torceram pelo meu sucesso e me apoiaram em minhas decisões.

A todos os professores do Programa de Pós-graduação em Linguística da UFJF, que contribuíram para minha formação. E a todos os meus colegas de turma do Mestrado. Muito sucesso para nós!

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa que possibilitou a realização dessa pesquisa.

Agradeço a todos os amigos, os quais não citei o nome, certamente vocês foram muito importantes nessa etapa.

A todos vocês, meu muito obrigada!

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo compreender como a habilidade de “inferir uma informação implícita em um texto”, que compõe a compreensão textual, é aferida nas avaliações externas de Língua Portuguesa e investigar que tipo de tarefas de inferência os futuros professores de Português propõem, identificando aproximações e distanciamentos entre esses processos. Como suporte teórico, embasamo-nos em estudos de Solé (1998), Apllegate, (2002), Soares (2004), Koch e Elias (2006), Kleiman (2007; 2008), Marcuschi (2008), Silva (2012; 2013; 2016), Ferrarezi Jr e Carvalho (2017). Assim, com base em tais teorias, exploramos as seguintes questões em nossas análises: i) Como os itens das avaliações externas avaliam a inferência nos textos?; ii) Quais os tipos de textos que são usados para a construção de itens dessa habilidade?; e iii) Como os graduandos propuseram o trabalho com a inferência nas atividades de leitura?. Utilizamos a metodologia de pesquisa documental para nossas análises, adotando a concepção de documento proposto por Appolinário (2009, p. 67): “Qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova”, e tais dados foram submetidos a um tratamento de cunho qualitativo e interpretativo (DENZIN; LINCOLN, 2006). Os resultados da pesquisa revelam que, no que diz respeito à habilidade de realizar uma inferência de uma informação implícita em um texto, há um descompasso entre a maneira como o processo inferencial é solicitado nas avaliações em larga escala e a forma como os graduandos construíram as atividades de leitura para serem trabalhadas em sala de aula. Além disso, verificamos que os estudantes da graduação apresentam uma dificuldade para explorar o texto nas atividades de leitura, fazendo com que, muitas das vezes, o texto sirva apenas como um “pretexto” para a realização de uma atividade, que não compreende a interpretação de um texto.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Interpretação de texto; Inferência; Avaliação Externa; Formação do professor de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

This work aims to understand how the ability of “infer implicit information in a text”, which is part of textual comprehension, is assessed in the external evaluations of Portuguese Language and investigate what type of inference tasks the future Portuguese teachers propose, identifying approximations and distancing between these processes. As theoretical support, we are based on the studies of Solé (1998), Applegate, (2002), Soares (2004), Koch e Elias (2006), Kleiman (2007; 2008), Marcuschi (2008), Silva (2012; 2013; 2016), Ferrarezi jr e Carvalho (2017). Thus, based on these theories, we explore the following questions in our analysis: i) how the external evaluations items evaluate inference in texts? ii) what texts are used to elaborate items of this ability? and iii) how the undergraduate students proposed to work with inference on reading activities? We use the documental research methodology in our analysis, taking the conception of document proposed by Appolinário (2009, p. 67): “Any support that contains registered information, forming a unity, that may be useful for consultation, study or test”, and these data have been undergone a qualitative and interpretative treatment (DENZIN; LINCOLN, 2006). This research results show that, concerning the ability of making inferences of implicit information in a text, there is a mismatch between the way how the inferential process is required in large scale evaluations and the way the undergraduate students elaborated the reading activities, usually making the text as a mere “pretext” for the students to do activity, which does not comprehend a text’s interpretation.

KEYWORDS: Reading; Text interpretation; Inference; External Evaluations; Portuguese teacher formation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Horizontes de compreensão textual (MARCUSCHI, 2008, p. 258).....	34
Figura 2: Composição Matriz de Referência de Língua Portuguesa (CAEd, 2018)	35
Figura 3: Composição do item de Língua Portuguesa (CAEd, 2018).....	36
Figura 4: Item que avalia a habilidade de inferir uma informação implícita	38
Figura 5: Item que avalia a habilidade de inferir uma informação implícita	40
Figura 6: Item que avalia a habilidade de inferir uma informação implícita	41
Figura 7: Matriz Curricular - Licenciatura em Letras – Português e Respectivas Literaturas Práticas Curriculares (UFJF)	51
Figura 8: Fluxograma Português 2015 - Habilitação em Português e Respectivas Literaturas Turno Integral (UFJF)	52
Figura 9: Fluxograma Português 2015 - Habilitação em Português e Respectivas Literaturas Turno Noturno (UFJF)	52
Figura 10: Fluxograma Português 2015 - Habilitação em Português e Respectivas Literaturas Turno Integral (UFJF)	53
Figura 11: Fluxograma Português 2015 - Habilitação em Português e Respectivas Literaturas Turno Noturno (UFJF)	53
Figura 12: Item 1 Prova Brasil – Suporte (INEP, 2013)	60
Figura 13: Item 1 Prova Brasil – Comando, gabarito e distratores (INEP, 2013).....	60
Figura 14: Item 2 Prova Brasil – Suporte (INEP, 2013)	61
Figura 15: Item 2 Prova Brasil – Comando, gabarito e distratores (INEP, 2013).....	61
Figura 16: Item 3 Prova Brasil – Suporte (INEP, 2013)	63
Figura 17: Item 3 Prova Brasil – Comando, gabarito e distratores (INEP, 2013).....	63
Figura 18: Item 1 Simave – Suporte (SIMAVE, 2012).....	65
Figura 19: Item 1 Simave – Comando, gabarito e distratores (SIMAVE, 2012)	65
Figura 20: Item 2 Simave – Suporte (SIMAVE, 2011).....	66
Figura 21: Item 2 Simave – Comando, gabarito e distratores (SIMAVE, 2011)	67
Figura 22: Item 3 Simave – Suporte (SIMAVE, 2011).....	68
Figura 23: Item 3 Simave – Comando, gabarito e distratores (SIMAVE, 2011)	68

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Itens Prova Brasil (elaborado pelo autor).....	56
Quadro 2: Itens Simave (elaborado pelo autor).....	57
Quadro 3: Questões propostas para análises (elaborado pelo autor).....	58
Quadro 4: Tipos de itens de inferência da Prova Brasil (elaborado pelo autor).....	69
Quadro 5: Tipos de itens de inferência do Simave (elaborado pelo autor).....	69
Quadro 6: Questões de inferências globais (elaborado pelo autor).....	73
Quadro 7: Questões de inferências pontuais/específicas (elaborado pelo autor).....	75
Quadro 8: Gêneros e Séries (elaborado pelo autor).....	78
Quadro 9: Atividades de inferência elaboradas para a etapa do 6º ano do Ensino Fundamental (elaborado pelo autor).....	79
Quadro 10: Atividades de inferência elaboradas para a etapa do 8º ano do Ensino Fundamental (elaborado pelo autor).....	80
Quadro 11: Atividades de inferência elaboradas para a etapa do 8º ano do Ensino Fundamental (elaborado pelo autor).....	81
Quadro 12: Atividades de inferência elaboradas para a etapa do 9º ano do Ensino Fundamental (elaborado pelo autor).....	81
Quadro 13: Atividades de inferência elaboradas para a etapa do 1º ano do Ensino Médio (elaborado pelo autor).....	82

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Primeira atividade elaborada (elaborado pelo autor)	71
Gráfico 2: Segunda atividade elaborada (elaborado pelo autor)	77
Gráfico 3: Análise geral das atividades (elaborado pelo autor).....	83

LISTA DE SIGLAS

- Aneb - Avaliação Nacional da Educação Básica;
- Anresc - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar;
- CAEd - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação;
- EM - Ensino Médio;
- EF- Ensino Fundamental;
- ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio;
- Ideb - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica;
- Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira;
- LP - Língua Portuguesa;
- MEC - Ministério da Educação e Cultura;
- PAAE - Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar;
- PACTO - Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio;
- PCNs - Parâmetros curriculares nacionais
- PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência;
- PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes;
- PROALFA – Programa de Avaliação da Alfabetização;
- PROEB – Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica;
- PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores;
- PROFLETRAS - Programa de Mestrado Profissional em Letras;
- Saeb - Sistema de Avaliação da Educação Básica;
- SEE/MG - Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais;
- Simave - Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública;
- UFJF- Universidade Federal de Juiz de Fora.

SUMÁRIO

Introdução	14
Capítulo 1 – Fundamentação Teórica	18
1.1 Avaliação.....	18
1.2 Avaliação Interna e Avaliação Externa.....	21
1.3 Prova Brasil e Simave.....	22
1.4 Alfabetização e letramento.....	24
1.5 Leitura e compreensão do texto.....	26
1.6 O processo inferencial.....	31
1.7 Inferir uma informação em um texto.....	34
1.8 O professor de Língua Portuguesa e o ensino de leitura.....	41
Capítulo 2 – Metodologia	50
Capítulo 3 – Análise	60
3.1 Análise dos itens Prova Brasil e Simave.....	60
3.1. Itens Prova Brasil.....	60
3.1.2 Itens Simave.....	65
3.1.3 Análise geral dos itens.....	70
3.2 Análise da 1ª atividade elaborada pelos alunos da graduação.....	71
3.3 Análise da 2ª atividade elaborada pelos alunos da graduação.....	77
3.4 Análise geral das atividades.....	83
3.5 Aproximações e distanciamentos entre as análises.....	85
Capítulo 4 – Considerações finais	88
Referências	92
Anexos	99

Introdução

Nas discussões atuais sobre a melhoria da educação, encontramos vários estudos que defendem que as escolas devem formar alunos capazes de exercer a cidadania, compreendendo criticamente as realidades sociais e nelas agindo efetivamente (SOARES, 2001; MARCUSCHI, 2003; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; KOCH, 2015). Notamos, nesse sentido, uma preocupação com o nível de leitura apresentado pelos estudantes.

O governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), lançou, em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a fim de melhorar a educação oferecida às crianças, aos jovens e aos adultos do país, assim, revelando também um cuidado com a formação do leitor. O PDE apresenta o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que combina dois indicadores: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos testes aplicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). As médias de desempenho são determinadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e os resultados dessas avaliações são utilizados como instrumento público para orientar a democratização do ensino e da educação e podem refletir as condições de oferta de ensino e da formação escolar dos estudantes.

As avaliações externas de Língua Portuguesa têm como foco avaliar o nível de leitura, verificando as estratégias e as habilidades desenvolvidas pelos estudantes. Os resultados dessas avaliações vêm preocupando o país e têm sido alvo de muitas discussões e estudos, uma vez que os alunos estão apresentando um desempenho frequentemente aquém do que se espera de um estudante na etapa avaliada.

No que diz respeito à leitura, há um senso que os alunos do Ensino Fundamental e Médio (e da população brasileira de modo geral) apresentam dificuldades nessa atividade, principalmente, nas tarefas relacionadas às informações implícitas, a chamada “leitura das entrelinhas”. Ao nos depararmos com os resultados de descritores relativos à construção de inferências, verificamos que os alunos demonstram grande dificuldade nos processos inferenciais. Contudo, ao buscarmos nos materiais didáticos, encontramos muitas atividades relacionadas ao trabalho com a leitura e a compreensão de textos, nas quais são indicadas a leitura de um texto seguida de uma atividade de compreensão. Além disso, nessas atividades, é perceptível uma maior preocupação – pelo menos no âmbito do discurso¹ – com o tratamento de questões que ultrapassem a superfície textual. Tal preocupação, podemos entender,

¹ Ilustram essa preocupação as orientações de autores de livros didáticos como William Roberto Cereja, Thereza Cochar Magalhães, Cibele Lopresti Costa, Greta Marchetti, Jairo J. Batista Soares, em suas respectivas obras.

acompanha a evolução dos estudos linguísticos sobre o tema, (KLEIMAN, 1992; 1995; 2007; TRAVAGLIA, 2000; SOARES, 2001; MARCUSCHI, 2003; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; KOCH; ELIAS, 2006) e o próprio reflexo desses estudos nas orientações oficiais para o ensino, que destacam que, durante a leitura, um aluno faz uso dos processos necessários para a compreensão do texto. Assim, “espera-se que o aluno, a partir da articulação entre seus conhecimentos prévios e as informações textuais, deduza do texto informações implícitas” (BRASIL, 1998, p. 96).

Assim, assumindo que a habilidade de construir inferências é elemento central no processo de formação de leitores cada vez mais proficientes, este trabalho teve como objetivo compreender quais as tarefas que a Prova Brasil² e o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave)³ propõem para a aferição da habilidade de inferir uma informação em um texto e investigar, no contexto da formação de professores, como os futuros docentes percebem essa atividade sociocognitiva, traçando, assim, um comparativo entre esses dois conjuntos de tarefas e estabelecendo relações entre as avaliações de desempenho dos estudantes e as práticas de formação dos professores, com relação à abordagem da construção de inferências no processo de leitura.

Como fundamentos teórico e metodológico, apoiamo-nos em estudos que abarcam o ensino de leitura, voltados para o trabalho com as estratégias utilizadas para a compreensão de um texto, bem como em teorias que discutem a formação do professor e seu papel como agente de letramento (SOLÉ, 1998; APLLEGATE, 2002; SOARES, 2004; KOCH; ELIAS, 2006; KLEIMAN, 2007; 2008; MARCUSCHI, 2008; SILVA, 2012; 2013; 2016; FERRAREZI JR; CARVALHO, 2017). A partir desses pressupostos, traçamos objetivos mais específicos para este estudo, quais sejam: analisar a construção dos itens que compõe o *corpus* desta pesquisa, no que tange ao gênero textual utilizado e ao tipo de inferência solicitada; examinar as propostas dos graduandos que participaram de uma oficina no curso de Letras da UFJF, voltada para o trabalho com a leitura na sala de aula, verificando como foi proposto o trabalho com a inferência

² A Prova Brasil é uma avaliação diagnóstica, em larga escala, desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Tem o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>>. Acesso em: 22 jan. 2018.

³O Sistema Mineiro de Avaliação é o instrumento para avaliar a qualidade do Ensino Fundamental e Médio do sistema público de educação do Estado, por meio do qual são realizadas as duas principais avaliações externas da Secretaria, o Proalfa e o Proeb. As avaliações são desenvolvidas por meio da parceria entre a Secretaria de Estado de Educação e o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Caed), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/leis/story/7447-provas-do-sistema-mineiro-de-avaliacao-da-educacao-publica-serao-aplicadas-no-mes-de-outubro>>. Acesso em: 22 jan. 2018.

nas atividades de leitura e comparar o tipo de tarefa de inferência exigido em um item de avaliação externa e a forma como os discentes propuseram tarefas relacionadas ao processo inferencial em um texto.

Cabe destacar que, para a realização desta pesquisa, selecionamos uma habilidade específica aferida nas avaliações externas, que compreende na capacidade de o aluno realizar uma inferência, a partir dos elementos linguístico-textuais presentes no texto. Essa habilidade exige que o aluno descubra os sentidos mais profundos do texto e mobilize estratégias de leituras mais sofisticadas. Assim, ao traçarmos um comparativo entre os itens que são aplicados nesses testes e a forma como as estratégias de leitura são trabalhadas no contexto escolar, podemos ter indícios de como a leitura está sendo tratada nesses dois campos, refletindo sobre as possibilidades de trabalho para que o ensino de leitura seja potencializado.

Cabe salientar que esta pesquisa não se volta para a melhoria de resultados nas avaliações educacionais sistêmicas, mas, sob outro aspecto, nosso interesse é contribuir para uma reflexão sobre a realização do trabalho com a leitura em sala de aula, mostrando que o conhecimento e a análise dos itens das avaliações externas, por parte dos professores, podem contribuir para o desenvolvimento de estratégias na formação de leitores competentes.

Dessa forma, consideramos que, no âmbito da sala de aula, a prática de tarefas que visem às atividades de compreensão é fundamental, contudo, notamos a necessidade de avaliação da forma como esse trabalho é desenvolvido. Além disso, a leitura, como atividade cognitiva, pressupõe orientação e estratégias de aprendizado para que crianças e adultos possam compreender o que leem. A necessidade de orientação – normalmente de um professor – e de estratégias de leitura se faz indispensável porque ler não é uma atividade que se aprende de forma natural e espontânea. Nesse contexto, com relação às estratégias de leitura, tem-se que, para além do processo de reconhecimento e identificação dos símbolos alfabéticos que compõem as palavras, outros processos entram em ação para que se possa realizar uma leitura fluida do texto e para que, a partir do uso dessas estratégias, o leitor possa compreender o texto que lê.

Acerca do papel do professor de Língua Portuguesa, cabe destacar a importância do conhecimento de diferentes estratégias de leitura para que, assim, ele possa utilizar as mais adequadas em sua sala de aula. Além disso, o professor deve conhecer o nível de leitura de seus alunos, salvaguardados todos os enormes problemas que a escola e os professores vivem atualmente no Brasil, e, dentro do possível, tornando comum em sua experiência docente a prática de leitura e a avaliação da capacidade leitora dos alunos.

No primeiro capítulo, apresentaremos os aportes teóricos que embasaram esta pesquisa. Na seção 1.1, discutiremos sobre a avaliação; na seção 1.2, descreveremos os processos avaliativos internos e externos. Na seção seguinte (1.3), apresentaremos um panorama histórico do Saeb e do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave). Para tais discussões, nos ancoramos em estudos de autores como Freitas (2007, 2014), Gatti (2003; 2007; 2009; 2014), Souza e Oliveira (2010) e Rezende (2014).

Na seção 1.4, discutiremos sobre os conceitos de alfabetização e letramento, além de destacar um ensino voltado para a reflexão dos gêneros textuais, no qual o aluno possa se tornar um cidadão capaz de não só fazer uso da língua institucionalmente aceita, mas também de utilizá-la de acordo com contextos específicos dos ambientes sociais. Em seguida, na seção 1.5, discorreremos sobre a atividade de leitura e a compreensão do texto, destacando a forma como tais processo são trabalhados no contexto escolar; na seção 1.6, abordaremos o processo inferencial, destacando a importância do conhecimento prévio do leitor para a construção de sentido de um texto e dos níveis de leitura propostos por Marcuschi (2008) e Apllegate (2002). Logo após, na seção 1.7, trataremos do descritor de “inferir uma informação implícita em um texto” investigado neste trabalho. Por fim, na seção 1.8, abordaremos as questões referentes ao papel do professor de Português no ensino de leitura, destacando sua função de mediador nesse processo. Além de discutirmos sobre a formação desse profissional, será abordado o papel da universidade nesse trabalho, em que é preciso uma formação que prepare o docente para realizar um trabalho que conjugue a teoria e a prática.

No capítulo 2, serão apontados os documentos analisados nesta pesquisa, o detalhamento da separação desses materiais, os critérios utilizados para essa seleção e as perguntas de pesquisa que orientaram nossas análises; descreveremos o tipo de material que foi utilizado para compor nosso *corpus* de pesquisa; e apresentaremos a metodologia pela qual os dados foram analisados: quantitativa e interpretativa.

No capítulo 3, na seção 3.1, serão demonstradas as análises dos itens, em seguida, na seção 3.2, a análise da primeira atividade produzida pelos alunos da graduação e, depois, na seção 3.3, a análise da segunda proposta elaborada pelos discentes. No fim desse capítulo (seção 3.5), serão cotejados os itens das avaliações em larga escala e as atividades desenvolvidas pelos alunos do curso de graduação em Letras da UFJF.

Por fim, no capítulo 4, serão expostas nossas considerações finais. Seguidas das nossas referências de leitura e os arquivos em anexo.

Capítulo 1 – Fundamentação Teórica

Para a construção desta pesquisa, buscamos aporte teórico em estudos voltados para os processos avaliativos, o ensino de leitura, destacando as estratégias que são utilizadas nesse processo e nos níveis de compreensão do texto, além de teorias que abarcam sobre formação do professor e sua importância como mediador no processo de leitura. Assim, usamos para fundamentar nosso trabalho autores como Solé (1998), Gatti (2003; 2007; 2009; 2014), Soares (2004), Koch e Elias (2006), Freitas (2007, 2014), Kleiman (2007, 2008), Marcuschi (2008), Souza e Oliveira (2010), Silva (2012, 2013, 2016), Rezende (2014) e Ferrarezi Jr e Carvalho (2017).

Neste capítulo, primeiramente, propomos uma discussão sobre o ato de avaliar, as formas de avaliação (internas e externas) e sobre a Prova Brasil e o Simave; logo após, abordaremos a importância dos conceitos de alfabetização e letramento para a formação de um leitor consciente/ativo. Em seguida, apresentaremos uma discussão sobre os processos de leitura e compreensão de um texto. Posteriormente, discutiremos sobre o processo inferencial e sobre o descritor de inferir uma informação em um texto. Por fim, discutiremos sobre o processo de formação do professor e sua atuação como mediador nas estratégias de leitura.

1.1 Avaliação

O ato de “avaliar”, presente nas instituições de ensino, é algo que causa inquietações nos professores e alunos. Os docentes, muitas vezes, indagam como deve ser esse processo avaliativo, e os alunos se preocupam com os conteúdos que serão avaliados e a forma como serão verificados. A avaliação é um tema que carece de estudos mais avançados. Cabe pensar no porquê de se avaliar as formas de ensino e de aprendizado e para que se avalia. Essas questões norteiam muitas pesquisas e precisam avançar no sentido de fortalecer o processo avaliativo tanto externo quanto interno à escola.

Sakamoto e Verástegui (2010) apresentam o processo avaliativo em uma perspectiva de confronto entre as metas estabelecidas e os resultados obtidos. A comparação entre as metas estabelecidas/esperadas com os resultados obtidos permite detectar as falhas no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando medidas interventivas no processo de ensino.

Conforme aponta Gatti (1987), o assunto “avaliar”, independente da área e do nível, causa um desconforto na população. A autora destaca a questão cultural que existe em torno dos processos avaliativos: a aversão da sociedade a avaliações, que “cria um clima de

insegurança, defesa, até de agressividade e hostilidade” (p. 33). Vasconcellos (1995) alerta sobre a pressão das notas que existe desde os anos iniciais. O autor considera esse tipo de trabalho um fracasso, uma vez que não está educando e sim transformando a escola em um ambiente que provoca medo/pânico nos alunos (VASCONCELLOS, 1995, p. 37 *apud* SANTOS, VARELA, 2007, p. 10).

A avaliação, geralmente, é vista como uma ameaça, porém Gatti (1987) ressalta que

Ao falarmos em avaliação do ensino precisamos situar em que nível de preocupação colocamos a questão: se a nível de sistema ou sub-sistemas, se a nível de programas educacionais; se a nível de pesquisa educacional ou se a nível de sala de aula. Precisamos ainda ter claro a que se destina essa avaliação, quais seus objetivos (GATTI, 1987, p. 33-34).

Nesse sentido, o esclarecimento das questões citadas no trecho acima pode contribuir para a diminuição da visão negativa que existe em relação às avaliações, uma vez que conhecer os objetivos de cada abordagem pode auxiliar os gestores, coordenadores, professores e alunos na compreensão e formulação de ações que sejam efetivamente válidas para cada processo avaliativo.

Segundo Freitas [et. al.] (2014), o professor precisa ter ciência de que “a avaliação é um processo que tem por finalidade o desenvolvimento do aluno” (p. 16). O autor ainda destaca que a avaliação não pode ser tomada como a etapa final do ensino, e sim como um processo presente em todas as fases do aprendizado, orientando a atuação do professor dentro do ambiente escolar (p. 17). Para Sordi (1995), a avaliação precisa ser um ato dinâmico, no qual a escola (gestores, coordenadores, professores) e os alunos assumam seu papel, havendo um diálogo entre ambos, visando à construção do conhecimento e à formação de um profissional competente.

Gatti (2003) destaca o papel importante do docente no processo avaliativo:

Uma das características mais importantes desta avaliação é que o avaliador é, ao mesmo tempo, o responsável direto pelo processo que vai avaliar. É o próprio professor que trabalha com os alunos quem os avalia: não uma pessoa qualquer ou um técnico especializado. Isto implica que pensemos a avaliação em sala de aula como uma atividade contínua e integrada às atividades de ensino, algo que é decorrente destas atividades, inerente a elas e a seu serviço (GATTI, 2003, p. 99).

O processo avaliativo, com frequência, restringe-se a individualidade de cada professor em sua sala de aula. Todavia, Freitas [et. al.] (2014) chama a atenção para o fato de que cada sala de aula está inserida em um ambiente escolar, desse modo, as avaliações precisam ter seus propósitos expandidos, uma vez que elas também estão ligadas à função social da escola

na atualidade (p.17). Além disso, Luckesi (2002) destaca que a avaliação é um recurso pedagógico útil e necessário, que auxilia tanto o professor quanto o aluno na construção de sua identidade. Dessa maneira, a avaliação não pode ser vista como algo que provoque medo, mas sim como uma prática inclusiva, dinâmica e construtiva.

Uma questão que Freitas (2014) destaca é o uso dos processos avaliativos para validar a distribuição desigual dos resultados satisfatórios e insatisfatórios dos estudantes, que estão ligados ao desempenho individual de cada um, não podendo ser considerado uma igualdade dos resultados avaliativos, somente igualdade de acesso (p.19). Desse modo, o autor aponta que no ambiente escolar existem dois níveis de organização do ensino: um com foco no projeto político pedagógico (avaliação institucional) e outro com foco na relação professor-aluno (avaliação de aprendizagem na sala de aula) (p.20). Notamos que um trabalho associativo entre esses dois níveis seria relevante para o trabalho nas escolas, visto que o projeto político pedagógico apresenta orientações que podem ser norteadoras do trabalho que o professor desenvolverá com seus alunos em sala de aula.

Dessa forma, como destacam Santos e Varela (2007), avaliar é um processo, no qual há uma coleta, um diagnóstico, uma análise e uma intervenção. Neste processo, como aponta Luckesi (2002), ocorre uma ultrapassagem do nível de verificação, visto que a partir do dado coletado existe uma preocupação com o que fazer para melhorar/ajustar o resultado obtido, ou seja, é necessário que haja uma ação para mudar a situação encontrada.

1.2 Avaliação Interna e Avaliação Externa

As avaliações podem ser elaboradas pela própria escola, direção e professores, ou por profissionais e instituições que são externos a ela, ou seja, as avaliações podem ser internas ou externas.

As avaliações internas são aquelas preparadas pelos professores e que estão no universo da sala de aula. Estas são as mais conhecidas e disseminadas na área de ensino e envolvem diversos instrumentos como: provas que avaliam o conteúdo de cada bimestre, atividades avaliativas, tarefas para casa, seminários etc. Essa forma avaliativa tem como propósito verificar a aprendizagem dos alunos, explicitando os resultados do processo de ensino e aprendizagem. A partir dos resultados que são obtidos, o professor pode refletir sobre sua forma de trabalho e como está sendo o aprendizado do seu aluno.

A avaliação em larga escala ou externa tem a finalidade de avaliar e delinear o desempenho dos sistemas educacionais para, assim, apresentar orientações às políticas públicas.

Além disso, elas buscam garantir uma educação de qualidade, na qual todos os alunos possam ter acesso. O foco dessas avaliações é o desempenho da escola; os resultados obtidos a partir da aplicação dos testes “apontam para a realidade de ensino” (CAEd, 2018)⁴, o que possibilita aos gestores a implementação de políticas públicas e às escolas o acesso ao seu quadro de desempenho. Os instrumentos utilizados para aplicação dessas avaliações são: os testes de proficiência e os questionários contextuais, que possibilitam avaliar o desempenho escolar e os fatores intra e extraescolares que podem interferir nesse desempenho. Os testes de proficiência são construídos a partir das matrizes de referência e avaliam o conhecimento ou a aptidão dos estudantes em determinada disciplina e ano escolar. Os questionários contextuais são construídos a partir de questões que envolvem o nível socioeconômico dos alunos, hábitos de estudo, perfil e condições de trabalho dos docentes e diretores, dinâmica escolar, grau de autonomia da escola e entre outros fatores e, geralmente, são respondidos por toda a comunidade escolar – gestores, professores e estudantes. A partir dos índices levantados nesses questionários, é possível levantar reflexões sobre o impacto do contexto interno e externo no desempenho do aluno (CAEd, 2018)⁵.

Nesta pesquisa, o nosso foco será nas avaliações externas e em larga escala. Conforme destaca Rezende (2014), as avaliações em larga escala são consideradas a partir de duas perspectivas: alguns veem esse sistema como a solução para todos os problemas educacionais, desse modo, a personificam como sendo um “herói” para o sistema de ensino; em contrapartida, outros enxergam esse modo de avaliação como um “vilão”, interpretando que essas avaliações são um dos principais problemas da educação. O autor ainda ilustra as principais expressões que são divulgadas para reprovar esse método avaliativo, tais como: “a avaliação é responsável pela situação crítica das escolas”, “a avaliação faz ranqueamento de alunos”, “a avaliação penaliza os professores e diretores” (p.157).

Dessa forma, verificamos que, quando o assunto é avaliação em larga escala, a falta de informação e de conhecimento sobre esse processo avaliativo pode resultar em generalizações equivocadas acerca do tema. Além disso, o uso desse instrumento para a melhoria da qualidade da educação precisa estar alinhado com as práticas reais de ensino, como destaca Brasiel (2018): “É preciso pensar políticas públicas com as escolas, e não para as escolas” (p. 63).

⁴ Disponível em: <<http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/pagina-exemplo/>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

⁵ Disponível em: <<http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/pagina-exemplo/>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

Os modelos de testes que se aproximavam da ideia de avaliação externa que temos atualmente começaram a ser inseridos no Brasil em meados da década de 60. Conforme destaca Gatti (1987), esse tipo de avaliação conseguiu ser ampliado/divulgado quando passou a ser associado às provas de vestibular. No entanto, essas provas eram vistas como “teste de cruzinha”, por serem formados por questões objetivas (múltipla escolha). Dessa forma, Gatti (1987) aponta que não estava claro, nesse período, o que representava esse tipo de avaliação, sendo necessário um trabalho nas áreas de formação docente abarcando as questões envolvidas nesse processo avaliativo. O que observamos é que esses esclarecimentos são necessários até hoje, uma vez que a avaliação externa é pouco comentada/divulgada/trabalhada nas áreas de formação de professores, o que pode acarretar, conforme destaca Rezende (2014), em uma “adoração” ou “reprovação” desse sistema avaliativo por parte daqueles que não compreendem seu funcionamento.

1. 3 Prova Brasil e Simave

Nesta pesquisa, fizemos um recorte de dois sistemas de avaliação: a Prova Brasil e o Simave. Esse recorte foi realizado devido a nossa pesquisa ter sido realizada na Universidade Federal de Juiz Fora no estado de Minas Gerais, estimando que a maior parte dos alunos que estão em formação nesta instituição atuará como professor nas escolas desse estado. Além disso, a escolha pela Prova Brasil ocorreu devido a esse sistema avaliativo ser aplicado em todo o país, sendo uma referência no tocante à avaliação externa. Dessa forma, seria possível contrastar uma perspectiva nacional (Saeb) e uma estadual (Simave).

O Sistema de Avaliação da Educação Básica foi implantado em 1990, com o objetivo de “ aferir a aprendizagem dos alunos e o desempenho das escolas de 1º grau e prover informações para a avaliação e revisão de planos e programas de qualificação educacional” (BRASIL, 1997, p. 36), sendo aplicado aos alunos do Ensino Fundamental e Médio anualmente.

Após sua implementação, o Saeb foi passando por modificações como: mudança de séries avaliadas, passando a avaliar as séries consideradas como finais do ciclo de aprendizagem, 4ª série, atual 5º ano (série final do Ensino Fundamental I) e 8ª série, atual 9º ano (série final do Ensino Fundamental II); introdução de novas metodologias estatísticas para ampliar a extensão de conhecimentos avaliados; elaboração de uma escala nacional de proficiência; inclusão dos alunos do 3º ano do Ensino Médio nas avaliações.

No ano de 2005, o Saeb passou a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que tem o foco na gestão da educação básica; Avaliação

Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), mais conhecida como Prova Brasil, que avalia de forma censitária as escolas e permite a obtenção de resultados por unidade escolar.

De acordo com o Inep, a Prova Brasil tem como finalidade

auxiliar os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros, assim como a comunidade escolar, no estabelecimento de metas e na implantação de ações pedagógicas e administrativas – visando melhorar a qualidade do ensino (INEP, 2015)⁶.

Gatti (2009) ressalta que na década de 1990 também começaram a ser implantados outros sistemas avaliativos em diversas regiões do país. Essas avaliações, assim como as demais, pretendiam oferecer subsídios para a melhoria da qualidade do ensino e faziam parte de propostas mais abrangentes do governo para a educação. No início, essas avaliações eram aplicadas de dois em dois anos, constituíam avaliações censitárias que incorporavam outras informações por meio de questionários.

O estado de Minas Gerais foi um dos primeiros estados a adotar o programa de avaliação das escolas públicas, a partir de 1992. Atualmente, Minas Gerais possui como sistema de avaliação o Simave – Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública –, que foi implementado a partir de 2000. Esse sistema avaliativo é composto por dois eixos⁷: Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) – avalia os níveis de alfabetização; Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB) – verifica a eficiência e a qualidade do ensino com base no desempenho das séries finais dos blocos de ensino.

O cerne do presente trabalho é voltado para o PROEB, que avalia os alunos matriculados no 5º e no 9º do Ensino Fundamental II e os alunos matriculados no 3º ano do Ensino Médio. Atualmente, as disciplinas avaliadas nestes testes são Língua Portuguesa (LP) e Matemática, e estes são aplicados anualmente às redes de ensino estadual e municipal. Essas provas são elaboradas pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). Segundo a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), o Simave tem como propósito:

monitorar a qualidade da educação pública ofertada ao longo do tempo; orientar a formulação de políticas voltadas para a qualidade da educação pública; estabelecer relações entre estratégias de ação adotadas na escola e na sala de aula e o desempenho dos alunos; produzir evidências a respeito da eficácia de políticas e práticas educacionais adotadas pelos Territórios de Desenvolvimento ou pela Secretaria de

⁶ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/Saeb/historico-do-Saeb>>. Acesso em: 12 ago. 2018.

⁷ Até o ano de 2014, o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) fazia parte do Simave. Entretanto, a partir de 2015, somente as avaliações do Proeb e Proalfa compõem esse sistema de avaliação.

Estado de Educação; produzir mais e melhores informações sobre o desempenho escolar dos alunos mineiros, mostrando as habilidades desenvolvidas e as não desenvolvidas, ao responder aos testes (SIMAVE, 2018⁸).

1.4 Alfabetização e letramento

O surgimento do conceito de letramento ocorreu em um mesmo período em diversos países, mas com motivações diferentes entre os países em desenvolvimento e os países desenvolvidos. As discussões sobre esse termo aconteceram devido à “necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e escrever resultantes do sistema de escrita” (SOARES, 2004, p.6).

Segundo Soares (2004), no Brasil, a importância do uso competente da leitura e da escrita teve sua origem associada à aprendizagem inicial da escrita, ou seja, o conceito de letramento surgiu a partir do questionamento do conceito de alfabetização. Desse modo, nota-se que a concepção de alfabetização e de letramento são confundidas com frequência, pois são utilizadas de forma mesclada, sobrepondo-se uma sobre a outra.

Na esteira das discussões acerca desse tema, iniciou-se um redirecionamento do conceito de letramento, compreendendo que “após alguns anos de aprendizagem escolar, o indivíduo terá não só aprendido a ler e escrever, mas também a fazer uso da leitura e da escrita” (SOARES, 2004, p.7). Vale destacar que a dissociação teórica entre os conceitos existe, mas na prática devem e podem ocorrer simultaneamente, uma vez que a entrada da criança (ou do adulto) no mundo da escrita acontece pela atuação desses dois processos de forma simultânea: “pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desses sistemas em atividades de leitura e escrita – o letramento” (SOARES, 2004, p. 14).

Com relação aos estudos de letramento, o estudioso Brian Street, no ano de 1984, publicou uma obra que apresentava os novos estudos do letramento. Kleiman (1995) foi uma das autoras que divulgou essa nova perspectiva no Brasil. Street (1993) propôs dois enfoques para o estudo do letramento: o modelo “autônomo” e o modelo “ideológico”. O modelo autônomo de letramento considera que as práticas são independentes do contexto social e que as consequências para a sociedade e para a cognição são provenientes de sua natureza própria. Já o modelo ideológico de letramento assume que as práticas de letramento estão ligadas aos fatores culturais e aos diferentes contextos de leitura e escrita (STREET, 1993).

⁸ Disponível em: <<http://www.simave.caedufjf.net/revista/entendendo-a-avaliacao-externa/o-simave-e-seus-objetivos/>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

Considerando que a escola é responsável pela educação dos indivíduos, sendo um dos principais espaços sociais que promove o letramento, nota-se que é necessário que o letramento escolar seja expandindo para os letramentos sociais, ou seja, é preciso que a escola considere os aspectos culturais e os diversos contextos, assumindo, assim, uma perspectiva que vai ao encontro do enfoque ideológico proposto por Street (1993).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs)⁹ destacam que um trabalho produtivo com a Língua Portuguesa requer a sistematização dos diferentes gêneros textuais no ensino de leitura e escrita. Nesse sentido, pensar em ensino de língua é pensar, sobretudo, em um processo que habilite o aluno para apropriar-se de seus mais diversos usos, de maneira que possa haver um domínio pleno da língua por parte dos cidadãos.

Corroborando com essa ideia, os PCNs estabelecem, no que se refere ao pleno uso da língua, que:

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento [...] (BRASIL, 1998, p. 21).

Portanto, se quisermos contribuir para a formação letrada dos alunos, será preciso refletir sobre a distribuição das atividades linguísticas nessas duas modalidades – alfabetização e letramento –, em uma sociedade como a nossa. Cabe destacar, ainda, que a tarefa de formar leitores não é fácil e nem rápida, sendo assim, a escola precisa oferecer uma diversidade de textos e de gêneros textuais para os alunos, permitindo o contato com suportes textuais de diferentes objetivos comunicativos e com estruturas diversas ao longo de toda a vida escolar do estudante.

Desse modo, assumir uma proposta de ensino de Português destinada ao reconhecimento efetivo dos mais variados gêneros textuais, os quais são “ações interlocutivas que organizam a vida das pessoas no âmbito das práticas sociais” (MILLER, 2009, p. 24), pode permitir às instituições de ensino que ofertam a Educação Básica atuarem como agências de letramentos, já que estarão preparando os seus alunos para a vida em sociedade, para as múltiplas práticas sociais.

⁹ Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. (BRASIL, 1998).

1.5 Leitura e compreensão de texto

Atualmente, o baixo desempenho de leitura revelado pelas avaliações externas traz inquietações sobre como o processo de leitura e compreensão do texto vêm sendo desenvolvido no contexto escolar. Solé (1998) destaca que, na Educação Básica, o ensino e o aprendizado de leitura e escrita são objetivos máximos. No final dessa etapa, é esperado que os alunos tenham autonomia para escolher/selecionar os textos para sua leitura, além de usar as estratégias adequadas para “estabelecer inferências, conjecturas; reler o texto; perguntar ao professor ou a outra pessoa mais capacitada” (p. 34). Ferrarezi Jr e Carvalho (2017) também destacam esses objetivos:

Ler, escrever, ouvir e falar são os objetivos principais do ensino de língua portuguesa na educação básica. E ler não é ser capaz de decifrar as letrinhas de um alfabeto qualquer; é, principalmente, ser capaz de compreender o que um texto traz, interagir com ele de forma inteligente, retirar dele o que interessa para nossa vida cotidiana, ser capaz de interferir criticamente nele e na realidade a partir dele, enfim, fazer uso pleno do texto como parte da vida social de uma sociedade letrada (p. 23).

De acordo com Marcuschi (2008), a escola tende a considerar que o texto é um produto pronto, o qual funciona como um *container*. Mas o autor ressalta que o texto não é um artefato pronto, e sim “um processo e pode ser visto como um evento comunicativo sempre emergente” (p. 242). Portanto, a escola precisa compreender que o texto é um evento comunicativo, estando em permanente construção ao longo do tempo pelas diferentes percepções dos leitores.

Vieira (2016) destaca que o livro didático é uma das principais ferramentas utilizadas pelo docente em sala aula e, atualmente, é composto por uma variedade de textos que circulam na sociedade, atendendo, assim, os pressupostos dos PCNs. Contudo, o autor destaca que mesmo diante desse material não estão sendo feitas atividades de leitura e compreensão de textos que tenham relevância para a formação leitora do aluno. Em geral, as atividades de leitura presentes nos livros didáticos solicitam dos alunos a exploração de informações explícitas ou apresentam questões muito amplas, que aceitam qualquer tipo de resposta. Desse modo, se o professor se orienta apenas pelo livro didático, verificamos que ele acaba por excluir o protagonismo discente, “já que seus conhecimentos prévios são dispensados do ato de compreensão leitora” ou quando “o conhecimento prévio dos aprendizes é até acionado”, ele não tem nenhuma articulação com os elementos do texto (VIEIRA, 2016, p. 18). Assim, Vieira (2016) aponta que se faz necessário “elaborar, a partir desses textos, atividades organizadas que possibilitem um processo construtivo dos aprendizes na interação com esses textos” (p. 17).

Solé (1997) também destaca que a forma de se trabalhar a leitura nas escolas se resume a ler um texto e responder perguntas sobre ele, que, geralmente, são referentes a aspectos pontuais do texto. Assim, ela alerta que essa forma de trabalho é equivocadamente considerada, “pelos manuais, guias didáticos e pelos próprios professores, como uma atividade de compreensão leitora” (p. 35). A autora não considera essas atividades inúteis, mas ela defende que “é possível ensinar aos alunos outras estratégias que propiciem a compreensão leitora e a utilização do que foi lido para múltiplas finalidades” (p. 36). Marcuschi (1996) também compartilha dessa ideia:

[...] é bom lembrar que esses exercícios não são inúteis. Eles podem ser feitos, e talvez sejam necessários, mas eles não são exercícios de compreensão, pois eles se preocupam apenas com aspectos formais ou então reduzem todo o trabalho de compreensão à identificação de informações objetivas e superficiais. Esta é uma forma muito restrita e pobre de ver o funcionamento da língua e não é assim que as coisas acontecem no dia-a-dia (p. 64-65).

Ferrarezi Jr e Carvalho (2017) defendem um trabalho com a leitura que abarque “desde atividades com a localização de informações explícitas em um texto, passando pela identificação do tema, até atividades de inferências globais ou de sentido de palavras e expressões no contexto em que estão” (p. 101). Desse modo, notamos que um trabalho satisfatório com a leitura precisa sim perpassar pelas informações explícitas de um texto, as que estão na superfície, mas não podem se limitar a essa tarefa. O leitor precisa realizar desde tarefas de identificação de informações, passando pelas paráfrases, até ao nível da inferência, sendo capaz de produzir/construir um sentido para o texto.

Solé (1998) destaca que a compreensão e a interpretação de textos escritos de diversos tipos contribuem para a autonomia das pessoas, posto que a leitura é fundamental para a participação de um indivíduo na sociedade letrada. Além disso, a autora ressalta que na leitura é necessário a presença de um leitor ativo para que o texto possa ser processado e examinado, além da necessidade de sempre existir um objetivo para guiar a leitura, ou seja, é preciso de uma motivação e uma finalidade nesse processo.

A autora aponta que existem textos que apresentam informações muito pontuais (número telefônico ou de conta bancária, um endereço), que são menos frequentes socialmente. A maior parte dos textos escritos envolve o processo de compreensão. Ela destaca que isso não é uma informação tão clara, visto que por um grande período ler se restringia a recitar, declamar, pronunciar corretamente um texto.

A leitura, como atividade sociocognitiva, pressupõe orientação e estratégias de aprendizado para que crianças e adultos possam compreender o que leem. A necessidade de orientação – normalmente de um professor – e de estratégias de leitura se faz indispensável, porque ler não é uma prática que se aprende de forma natural; a leitura é

uma **atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos**, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH; ELIAS, 2015, p. 11, grifos das autoras).

Kleiman (2007) destaca que “[...] a leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados.” (p. 10). Marcuschi (2008) e Koch (2015) também defendem que a atividade de compreensão de um texto é colaborativa, ou seja, uma relação entre “autor-texto-leitor”. Os PCNs também apresentam a leitura como um processo em que o leitor estabelece uma relação com o texto e, conseqüentemente, com o autor, em que o significado é construído em conjunto com uma série de outras habilidades. Há, portanto, uma visão interacionista do conceito de leitura apontado pelos PCNs de Língua Portuguesa:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (BRASIL, 1998, p. 69-70).

Marcuschi (2008) aponta que a compreensão de textos pode ser agrupada em duas hipóteses, a saber: i) compreender é decodificar, “noção de língua como código”; e ii) compreender é inferir, “noção de língua como atividade, tomando a compreensão como inferência ou pelo menos como um processo de construção baseada numa atividade mais ampla e de base sociointerativa” (MARCUSCHI, 2008, p. 237).

As teorias que assumem a compreensão como decodificação consideram um sujeito isolado nesse processo, ou seja, o leitor, nessa atividade, simplesmente deve depreender os conteúdos e significados objetivos do texto. Marcuschi (2008) ainda enfatiza que esse modelo de compreensão é o que serviu como base para o ensino durante os últimos cinquenta anos. Já as teorias que adotam a compreensão como processo de inferência assumem que o leitor

participa desse processo de forma colaborativa, isto é, a construção do sentido de um texto ocorre de forma coletiva.

Nesse sentido, assumimos que para a compreensão de um texto o leitor precisa considerar diversos aspectos: a intenção do autor, as marcas e pistas textuais, além de conjugar esses aspectos com sua bagagem de mundo. A perspectiva de Kleiman (2007) também reforça o uso do “conhecimento prévio” do leitor para a construção de significado/sentido de um texto. Desse modo, ele aciona diversos níveis de conhecimento nessa atividade, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo. E o fato de o leitor acionar esses diversos conhecimentos é o que caracteriza a leitura como um processo interativo. Assim, a autora enfatiza que “[...] sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão” (p. 13).

Segundo Koch e Elias (2015), a compreensão depende de vários tipos de conhecimento, e o conjunto desses conhecimentos, adquiridos a partir das experiências socioculturais de como agir em cada situação particular e na forma de realizar tarefas específicas, constitui os “frames”, “modelos episódicos” ou “modelos de situação”. Solé (1998) ainda destaca que

[...] graças à interação com os demais e particularmente com aqueles que podem desempenhar conosco um papel de educadores, vamos construindo representações da realidade, dos elementos constitutivos da nossa cultura, entendida em sentido amplo: valores, sistemas conceituais, ideologia, sistemas de comunicação, procedimentos, etc. (p. 40).

Nesse sentido, “o processo de compreensão de um texto envolve recuperar ou perceber os ‘frames’¹⁰ evocados pelo conteúdo lexical do texto e combinar esse tipo de conhecimento esquemático [...] a fim de conceber uma determinada ‘visualização’ do ‘mundo’ do texto” (FILLMORE 2009 [1982], p. 37 *apud* LIMA; MIRANDA, 2013). Marcuschi (2008) também considera que a compreensão de cada indivíduo está relacionada aos esquemas cognitivos internalizados, que não são construídos de forma individual e única. Assim, o sistema sociocultural adquirido por cada indivíduo guia e ativa a sua percepção do mundo. Ele ainda destaca que são as categorias ou esquemas cognitivos que permitem tomarmos conhecimento de algo e identificarmos algo como sendo determinada coisa.

¹⁰ Enquadres: situa a metamensagem contida em todo um enunciado, sinalizando o que dizemos ou fazemos, ou como interpretamos o que é dito e feito [...] em qualquer encontro face-a-face, os participantes estão permanentemente propondo ou mantendo enquadres que organizam o discurso e os orientam com relação à situação interacional. (GOFFMAN, 1974 *apud* RIBEIRO e GARCEZ, 2002, p. 107).

Um outro ponto destacado por Koch e Elias (2015) para a construção de sentido de um texto é o contexto: “**conjunto de suposições**, baseadas nos saberes dos interlocutores, mobilizadas para a interpretação de um texto.” (p. 64, grifos das autoras). Cabe aqui destacar a metáfora do *iceberg* adotada pelas autoras, na qual há uma pequena superfície exposta, que pode ser considerado as informações explícitas, e há uma imensa superfície encoberta pela água, que é comparada as informações implícitas. Assim, o *iceberg* é considerado o contexto, ou seja, aquele que contribui para a construção de sentido.

Outro aspecto fundamental no processo de leitura e compreensão de um texto é o uso de estratégias de leitura. Koch (2002) define como estratégias a “instrução global para cada escolha a ser feita no curso da ação” (p.50, *apud* Koch; Elias, 2015, p. 39).

Koch e Elias (2015) destacam que no processo de leitura e na construção de sentido de um texto são colocadas em ação várias estratégias sociocognitivas. E são estas que mobilizam os diversos conhecimentos armazenados na memória do leitor. As autoras ainda ressaltam que ao fazer uso dessas estratégias os leitores “realizam simultaneamente vários passos interpretativos finalisticamente orientados, efetivos, eficientes, flexíveis e extremamente rápidos” (p. 39).

Solé (1998) salienta que no processo de leitura e compreensão de texto, o leitor precisa construir uma ideia para o que lê, além de extrair o que lhe interessa de acordo com seus objetivos de leitura. Assim, ela destaca que a leitura individual permite que o leitor transite pelo texto, realizando paradas, recapitulando, relacionando informações, formulando perguntas e hipóteses, mas apesar desse processo ser interno, ele deve ser ensinado/mediado. Além disso, durante a leitura os objetivos dessa atividade vão influenciar diretamente na maneira como será realizada essa tarefa, posto que de acordo com a finalidade da leitura vamos traçar estratégias diferentes, como: ler o título ou um trecho de um texto para ver se estamos interessados no assunto, ler para procurar uma informação específica, ler para resumir um texto para a outra pessoa etc. Nesse sentido, como frisa Solé (1998), é fundamental no campo do ensino que os alunos “aprendam a ler com diferentes intenções para alcançar objetivos diversos” (p. 42), pois, assim, aprendem a ativar um grande número de estratégias e vão ter a consciência de que a leitura tem muitas funções. Contudo, vale destacar que, como aponta Marcuschi (2008), a compreensão não está presente somente no contexto escolar, mas sim em todo o cotidiano das pessoas.

Ainda com relação às estratégias de leitura, Solé (1998) salienta que partindo do pressuposto de que as estratégias de leitura são procedimentos e que esses procedimentos

devem ser conteúdos de ensino, conclui-se que é necessário ensinar as estratégias para a compreensão de textos. Ademais, ela reforça que tais estratégias são ensinadas ou não são ensinadas, do mesmo modo que são aprendidas ou não são aprendidas.

1. 6 O processo inferencial

A compreensão, como sabemos, é uma questão complexa que vai além de aspectos estritamente linguísticos. As inferências operam nas relações existentes entre o linguístico e o não linguístico, sendo, portanto, uma habilidade essencial para a compreensão de um texto. Ademais, ela é uma tarefa cognitiva que perpassa por todos os níveis de compreensão do texto. Desse modo, a inferência é essencial para que um texto seja compreendido, tanto em seu todo quanto em suas partes. Marcuschi (2008) aponta que

No processo de compreensão, desenvolvemos atividades inferenciais. [Com esta posição admitimos que compreender é a partir dos conhecimentos (informações) trazidos pelos textos e dos conhecimentos pessoais (chamados de conhecimentos enciclopédicos) para produzir (inferir) um sentido como produto de nossa leitura. Compreender um texto é realizar inferências a partir de informações dadas no texto e situadas em contextos mais amplos.] (MARCUSCHI, 2008, p. 239).

Além disso, os PCNs destacam que um leitor competente é aquele “capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos” (BRASIL, 1998, p. 70). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aponta que na atividade de leitura deve ser articuladas habilidades que perpassem pelos

“processos de recuperação de informação (identificação, reconhecimento, organização) a processos de compreensão (comparação, distinção, estabelecimento de relações e inferência) e de reflexão sobre o texto (justificação, análise, articulação, apreciação e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas)” (BRASIL, 2017, p. 75).

Marcuschi (2008) ainda ressalta que “As inferências na compreensão de texto são processos cognitivos nos quais os falantes ou ouvintes, partindo da informação textual e considerando o respectivo contexto, constroem uma nova representação semântica (p. 249). Para o autor, a principal contribuição das inferências “é funcionarem como provedoras de contexto integrador para informações e estabelecimento de continuidade do próprio texto, dando-lhe coerência” (p. 249). Dessa forma, o processo inferencial funciona “como hipóteses coesivas para o leitor processar o texto (MARCUSCHI, 2008, p. 249).

Marcuschi (2008) salienta que no processo de compreensão inferencial diversos conhecimentos entram em ação, o que nos mostra que “a compreensão não é um simples ato de identificação de informações, mas uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais” (p. 233). Ou seja, em um processo de compreensão de um texto, o leitor busca informações fora do texto para construir um sentido para o que lê.

Koch e Elias (2015), ainda, destacam que, na leitura de um texto, um leitor proficiente/ativo relaciona os conhecimentos que foram construídos anteriormente com as novas informações que encontra no texto. Assim, esse leitor faz inferências e comparações, processa as novas informações, contrastando e avaliando-as, compreendendo o que lê e produzindo sentido para o texto. Cabe destacar que o objetivo da leitura também influenciará na forma como o leitor realiza esse processo.

Vale ressaltar quais são esses conhecimentos prévios que o leitor utiliza no processo de compreensão de um texto. Kleiman (2007) destaca os seguintes: o “conhecimento linguístico”, que é aquele que abarca desde o saber pronunciar a língua, passando pelo vocabulário e regras da língua, até o conhecimento sobre o uso da língua, sendo fundamental na produção/construção de sentido de um texto; “conhecimento textual”, que é “o conjunto de noções e conceitos sobre o texto” (p. 16), este também faz parte do conhecimento prévio que o leitor aciona no momento de compreensão do texto, uma vez que conhecer a estrutura do texto contribuirá para seu entendimento. Além disso, como destaca Kleiman (2007), “o conhecimento de estruturas textuais e tipos de discurso determinará, em grande medida, suas expectativas em relação aos textos, expectativas estas que exercessem um papel considerável na compreensão.” (p. 20). Dessa maneira, a partir do conhecimento prévio, o leitor constrói sentidos, forma novos conhecimentos, ampliando seus quadros de referência.

Com relação às formas de compreensão de um texto, Marcurchi (2008) compara o texto com uma cebola, conforme sugestão de Marcelo Dascal (1981). Nessa metáfora, as camadas internas da cebola seriam as informações objetivas do texto, como dados factuais, nomes, lugares etc. Em cima dessas camadas, ele pontua que estão as cascas intermediárias, as quais são passíveis de receber interpretações, mas com limite e válidas, ou seja, nessa camada ocorrem as inferências. Após essa camada, encontra-se uma camada mais distante do núcleo, a qual está mais propícia a equívocos, visto que nessa parte estão as crenças e valores pessoais. A última camada corresponde ao nível da extrapolação, no qual é possível surgir muitas interpretações equivocadas, ou seja, interpretações que não são permitidas pelo texto. Para

ampliar a compreensão dessa metáfora, Marcuschi (2008) propõe um diagrama dividido em cinco horizontes:

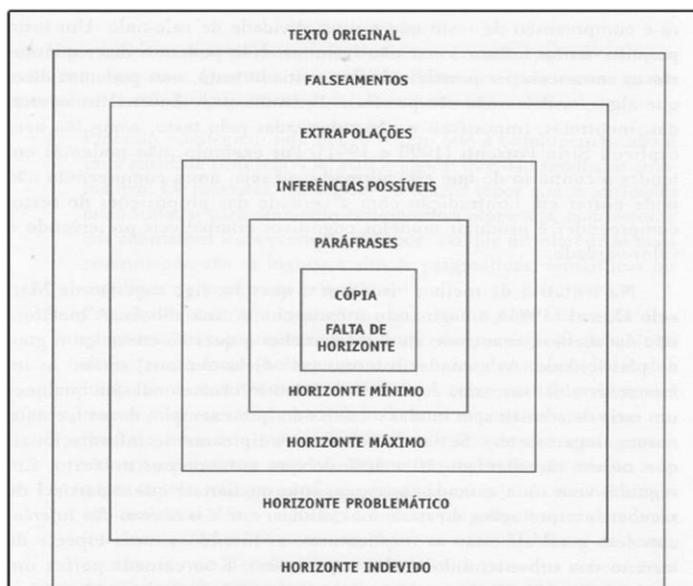


Figura 1: Horizontes de compreensão textual (MARCUSCHI, 2008, p. 258)

No primeiro nível, “falta de horizonte”, encontram-se as informações explícitas, ou seja, uma leitura em que há apenas a repetição ou cópia do que está dito no texto. No “horizonte mínimo” ocorrem as paráfrases, no qual há uma repetição da informação do texto usando outras palavras. Marcuschi ressalta que nesse nível há a inserção de elementos novos, mas a inferência realizada é mínima. No “horizonte máximo” acontece o processo de leitura que observa as entrelinhas, ultrapassa a paráfrase e a repetição. Nesse horizonte são realizadas as inferências, que são construídas a partir das pistas do texto e dos conhecimentos pessoais. O “horizonte problemático” é aquele que vai além das informações do próprio texto, alocando-se no âmbito da extrapolação. Na escola, esse nível encontra-se na esfera da “opinião pessoal”. No último nível proposto por Marcuschi, “horizonte indevido”, aloca-se as leituras indevidas, ou seja, as leituras que não são permitidas pelo texto.

Appligate (2002), assim como Marcuschi, também propõe níveis para o processo de leitura, são eles: “linear”, que corresponde à leitura de informações que estão explícitas no texto; “baixo nível inferencial”, no qual o leitor precisa fazer inferências pequenas, com suporte total no texto (nível da paráfrase proposto por Marcuschi); “alto nível inferencial”, em que o leitor usa seus conhecimentos prévios e o texto para compreender o que lê; e “inferencial reflexiva global”, aquele que o leitor reflete sobre o que lê, posicionando criticamente com relação às questões abordadas no texto.

Acreditamos que as propostas dos autores permitem, aos envolvidos no processo de ensino, o conhecimento dos níveis de leitura de um texto, possibilitando o reconhecimento da forma de organização das informações em um texto e de quais camadas podem e/ou devem explorar no processo de leitura. Além disso, neste trabalho, o horizonte máximo proposto por Marcuschi (2008) e o nível 3 proposto por Appllegate (2002) auxiliam em nossas análises, já que o foco dessa pesquisa é o processo de inferência realizado na leitura de um texto.

1. 7 Inferir uma informação em um texto

Considerando os aspectos discutidos anteriormente, verificamos a importância da habilidade de inferência no processo de compreensão de um texto. Dessa forma, selecionamos o descritor “inferir informação implícita em um texto” para ser analisado neste trabalho. Tal descritor está presente na Matriz de Referência do Saeb – D04 (anexo A), assim como no programa do Simave – D03 (anexo B). Segundo o CAEd (2018), a Matriz de Referência “é formada por um conjunto de tópicos ou temas que representam uma subdivisão de acordo com conteúdo, competências de área e habilidades” (CAEd, 2018)¹¹. Ela é elaborada a partir de estudos das propostas curriculares que são vigentes no ensino do país, juntamente com as pesquisas realizadas em livros didáticos e discussões com profissionais da área de educação.

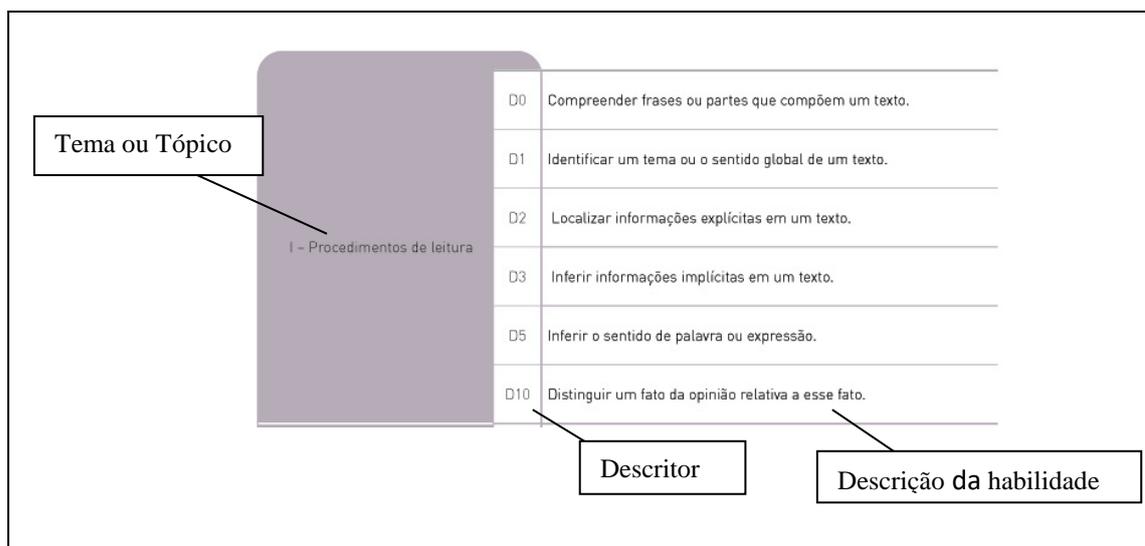


Figura 2: Composição da Matriz de Referência de Língua Portuguesa (CAEd, 2018)¹²

¹¹ Disponível em: < <http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/pagina-exemplo/matriz-de-referencia/>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

¹² Disponível em: < <http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/pagina-exemplo/matriz-de-referencia/>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

A partir da Matriz de Referência é elaborado o item que é alocado para montagem de um teste. Nesse sentido, item é o nome das questões que compõem as avaliações externas. Diferentemente das questões que são propostas em sala de aula, o item avalia uma única habilidade, isto é, apenas uma dimensão do conhecimento. Cada item é criado para ter uma única resposta.

De acordo com CAEd (2018) um item possui: um enunciado, o que apresenta a primeira motivação para que o aluno realize a tarefa (no caso da disciplina de Língua Portuguesa geralmente é “Leia o texto abaixo.”); um suporte, que pode ser uma imagem, um texto, entre outros recursos que apresente uma motivação; um comando, que corresponde à tarefa que é solicitada ao aluno (precisa estar claro e direcionar diretamente para a habilidade que se deseja avaliar); e as alternativas, sendo que uma é gabarito e as demais são os distratores. Os distratores devem ser plausíveis com o texto utilizado e com o comando solicitado, referindo-se a possíveis caminhos cognitivos feitos pelo aluno durante a leitura do texto. Tais distratores podem apontar para uma competência que ainda não foi alcançada pelo aluno, possibilitando ao professor conhecer o caminho que pode seguir para ajudar esse aluno. Além disso, os itens podem ter no Ensino Fundamental 4 alternativas e no Ensino Médio 5 alternativas.

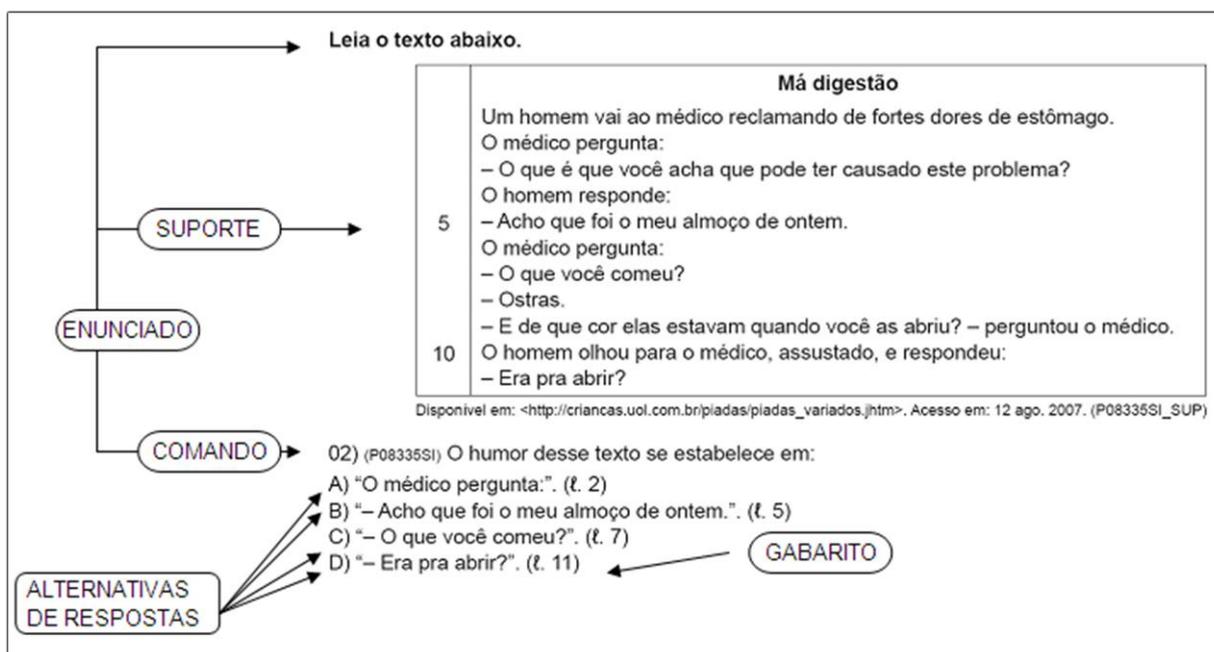


Figura 3: Composição do item de Língua Portuguesa (CAEd, 2018)¹³

¹³ Disponível em: <<http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/pagina-exemplo/item/>>. Acesso em: 21 ago. 2018.

A habilidade verificada no descritor de “inferir uma informação implícita em um texto” consiste em investigar a capacidade de o leitor realizar uma inferência, a partir dos elementos linguísticos e textuais presentes no texto. Tal habilidade exige que o aluno descubra os sentidos mais profundos do texto e mobilize estratégias de leituras mais sofisticadas para apreender uma informação não registrada na superfície textual. Desse modo, essa tarefa pode dar indícios de quão próximo ou distante esse aluno está da proficiência em leitura, o que, por sua vez, pode trazer elementos para a discussão acerca de como a leitura está sendo tratada na escola.

A habilidade de “inferir uma informação em um texto verbal” exige um maior refinamento da atividade leitora, os leitores precisam ser experientes para conseguirem ir além das informações que estão explícitas na superfície textual, conseguindo atingir as camadas mais profundas de significados. No processo de construção de inferências, o leitor precisa conjugar as pistas que são oferecidas pelo texto aos seus conhecimentos prévios, para assim construir um sentido para o que lê. No tocante a essa habilidade, alguns fatores precisam ser considerados: a complexidade do vocabulário e a sintaxe textual; a extensão do texto; o gênero textual; o tema; a tipologia, dentre outros. Esses aspectos interferem no processo inferencial que o leitor realizará.

Tomando como fundamental o ensino de leitura, observamos a necessidade de refletir como essa tarefa vem sendo desenvolvida na escola. O baixo desempenho dos alunos nas habilidades de inferência despertou nosso interesse por investigar como este trabalho vem sendo feito, em sala de aula. Para exemplificar tal situação, a seguir, apresentamos três itens, que foram aplicados para a etapa do nono ano do Ensino Fundamental, com baixo percentual de acerto em tarefas que demandam do aluno a inferência de informações.

Leia o texto abaixo.

O rei dos animais

Saiu o Leão a fazer sua pesquisa estatística, para verificar se ainda era o Rei das Selvas. [...] Assim, o Leão encontrou o Macaco e perguntou: "Hei, você aí, Macaco – quem é o rei dos animais?". O Macaco, surpreendido pelo rugir indagatório, deu um salto de pavor e, quando respondeu, já estava no mais alto galho da mais alta árvore da floresta: "Claro que é você, Leão, claro que é você!". *

Satisfeito, o Leão continuou pela floresta e perguntou ao Papagaio: "Currupaco, Papagaio. Quem é, segundo seu conceito, o Senhor da Floresta, não é o Leão?". E como aos Papagaios não é dado o dom de improvisar, mas apenas o de repetir, lá repetiu o Papagaio: "Currupaco... não é o Leão? Não é o Leão? Currupaco, não é o Leão?".

Cheio de si, o Leão prosseguiu em busca de novas afirmações de sua personalidade. Encontrou a Coruja e perguntou: "Coruja, não sou eu o maioral da mata?". "Sim, és tu", disse a Coruja. Mas disse de sábia, não de crente. E lá se foi o Leão, mais firme no passo, mais lato de cabeça. Encontrou o Tigre. "Tigre – disse em voz de estentor –, eu sou o rei da floresta. Certo?". O Tigre rugiu, hesitou, tentou não responder, mas sentiu o barulho do olhar do Leão fixo em si, e disse, rugindo contrafeito: "Sim". E rugiu ainda mais mal-humorado e já arrependido, quando o Leão se afastou.

Três quilômetros adiante, numa grande clareira, o Leão encontrou o Elefante. Perguntou: "Elefante, quem manda na floresta, quem é Rei, Imperador, Presidente da República, dono e senhor de árvores e de seres, dentro da mata?". O Elefante pegou-o pela tromba, deu três voltas com ele pelo ar, atirou-o contra o tronco de uma árvore e desapareceu floresta adentro. O Leão caiu no chão, tonto e ensanguentado, levantou-se lambendo uma das patas, e murmurou: "Que diabo, só porque não sabia a resposta não era preciso ficar tão zangado".

MORAL: Cada um tira dos acontecimentos a conclusão que bem entende.

* só depois pensaria: "Cada macaco no seu galho".

FERNANDES, Milôr. *Fábulas fabulosas*. Rio de Janeiro: Nórdica, 1991. (P070079B1_SUP)

##) (P070080B1) De acordo com esse texto, o Leão é

- A) sábio.
- B) mal-humorado.
- C) vaidoso.
- D) zangado.

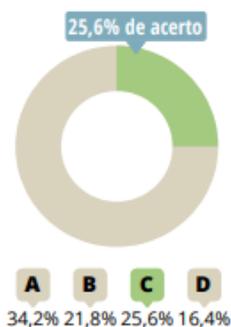


Figura 4: Item que avalia a habilidade de inferir uma informação implícita¹⁴

¹⁴ Disponível em: <<http://www.saemi.caedufjf.net/wp-content/uploads/2016/07/WEB-AVALIA%C3%87%C3%83O-TRANSVERSAL-8%C2%BA-e-9%C2%BA-LP.pdf>>. Acesso em: 5 jan. 2019.

O texto usado para a construção desse item foi uma fábula, que narra a história de um leão que era muito arrogante e que usava de seu poder de “rei da selva” para amedrontar os outros animais da floresta. Esse texto tem uma média extensão e uma linguagem fácil, o que facilita sua compreensão, contudo, o leitor precisa compreender a moral presente no final dessa história, na qual o leão preferiu enxergar a agressão do elefante como uma irritação por não saber a resposta da pergunta feita pelo leão. Tal fato traz até um tom de humor para o texto.

Com relação ao item, o comando solicita ao aluno que faça uma inferência sobre uma característica do leão. Para realizar essa inferência, o aluno precisa observar as ações do leão no texto, além de usar seu conhecimento de mundo acerca da posição que o leão ocupa no reino animal: rei da selva. Dessa forma, o leitor precisa compreender que o leão questionou outros animais para reafirmar sua superioridade, ou seja, ele queria manter sua posição de rei por vaidade. Assim, o gabarito do item é a letra C – vaidoso.

Ao olharmos para o percentual de acerto desse item, verificamos que 25,6% dos alunos acertaram a resposta. Mas, aproximadamente, 70% dos alunos não conseguiram realizar a inferência solicitada; esse percentual demonstra que a maioria dos alunos apresentou dificuldade na resolução desse item.

Leia o texto abaixo.

Pedro Malazarte

Pedro Malazarte comprou uma panelinha nova para cozinhar quando viajasse. Na primeira viagem que fez levou a panelinha e estava preparando seu almoço, já abrindo a fervura, quando ouviu o tropel de um comboio que carregava algodão. Mais que depressa cavou um buraco, colocou todas as brasas e tições, cobrindo de areia, e pôs a panela por cima, fervendo. Os comboieiros que iam passando ficaram admirados de ver uma panelinha ferver sem haver fogo. Pararam, discutiram e perguntaram se Malazarte queria vender por um bom dinheiro. O sabidão fez-se de muito rogado, dizendo ter adquirido aquele objeto em terras distantes, mas terminou vendendo a panelinha. Os comboieiros seguiram jornada, muito satisfeitos da compra que no outro dia verificaram ser mais um logro do rapaz. [...]

CASCUDO, Luís da Câmara. *Contos tradicionais do Brasil*. 12. ed. São Paulo: Global, 2003. p.126. (P050330C2_SUP)

(P050330C2) A intenção de Pedro Malazarte ao esconder o fogo que fazia a panelinha ferver era

- A) agradar os comboieiros.
- B) conservar a comida quente.
- C) esconder a comida dos outros.
- D) impressionar os viajantes.

Alternativa	Percentual
A	14,2%
B	17,3%
C	19,5%
D	39,8%

Figura 5: Item que avalia a habilidade de inferir uma informação implícita¹⁵

O texto usado para a construção desse item foi um fragmento de um conto, que narra a história de um viajante, que comprou uma panela nova para usar em suas viagens. Esse texto tem curta extensão e apresenta um vocabulário mais complexo, como as palavras: tropel, comboio, tições, rogado, logro, tal fato pode dificultar a compreensão do leitor. É preciso que seja feita uma leitura atenta, conjugando os elementos textuais com os conhecimentos do leitor, para, assim, construir um sentido para o texto.

No tocante ao item, o comando demanda do leitor a inferência da intenção do personagem principal, Pedro Malazarte, ao esconder o fogo do grupo de viajantes que se aproximava. A partir da leitura do texto, o aluno precisava identificar a esperteza do personagem Pedro Malazarte, que planejou um plano para enganar a tropa que vinha chegando. Desse modo, ele escondeu o fogo para que o grupo de viajantes acreditasse que a panela era mágica, ou seja, o personagem tinha a intenção de impressionar o grupo de viajantes para vender a panela por um valor alto. Portanto, o gabarito desse item é alternativa D – impressionar os viajantes.

Quanto ao percentual de acerto desse item, verificamos que 39,8% dos alunos conseguiram realizar a inferência solicitada no comando; contudo, mais de 50% dos alunos erraram o item, ou seja, mais da metade dos alunos encontraram dificuldade para resolver esse item.

¹⁵ Disponível em: <<http://www.sadeam.caedufjf.net/wp-content/uploads/2016/04/SADEAM-RP-LP-EJA-AI.pdf>>. Acesso em: 5 jan. 2019.

Leia o texto abaixo.

A LADEIRA

■ Como Bobby mora num livro inclinado, no momento em que, por descuido, sua babá solta o carrinho em que está deitado, ele começa uma longa trajetória pela cidade. O primeiro a ser atingido foi o guarda: Bobby aproveitou para roubar um botão de sua farda. Depois, o bebê bateu num vendedor da Grécia. O estoque de produtos, que estavam numa carroça, foi espalhado pela rua inteira!

■ Assim, os habitantes da cidade levam tombos, um por um. Janete, que vinha da fazenda com uma cesta de ovos, viu um omelete se formar no chão após o choque com o carrinho. Os trabalhadores que estavam na rua segurando uma vidraça pesada berram: mas que menino peralta! Bobby chega até a cobrar a passagem de Dona Dora, quando ela, ao colidir com o carrinho, se torna passageira. Depois de tirar uma vaca do pasto e de interromper o cochilo de um pescador, Bobby finalmente para: o carrinho bate num tronco pequeno, e o bebê cai num monte de feijo. Afinal, todo carrinho em disparada tem de parar uma hora.

Educação. São Paulo: Segmento, nº 12, abr 2009, p. 14. *Adaptado: Reforma Ortográfica. (P090258A9_SUP)

(P090251A9) A leitura desse texto leva a pensar que

A) a história tem muita aventura.
 B) as cidades são agitadas.
 C) o risco de acidentes é alto.
 D) os livros podem oferecer riscos.

A 54,9%	B 7,2%	C 31,2%	D 6,4%
-------------------	-----------	------------	-----------

Figura 6: Item que avalia a habilidade de inferir uma informação implícita¹⁶

O texto usado para a construção desse item foi uma sinopse de um livro de literatura infantil, que narra uma cena que acontece no livro, na qual a babá solta o carrinho do bebê, que desce por uma ladeira e sai fazendo uma bagunça pela cidade. Esse texto tem curta extensão e apresenta um vocabulário simples.

Com relação ao item, o comando solicita uma inferência geral sobre a leitura do texto. O leitor precisava ler todo o texto e inferir que tipo de história o livro anunciado apresentaria. O aluno poderia iniciar sua inferência pelo trecho “[...] começa uma longa trajetória pela

¹⁶ Disponível em: <http://www.simave.caedufjf.net/wp-content/uploads/2012/06/BOLETIM_PROEB_AE_VOL3_9ANO_LP_2010.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2019.

cidade.”, o que leva ao leitor a inferir que nessa narrativa terão muitos acontecimentos; no decorrer da leitura, o estudante verificaria que várias as ações “inesperadas” acontecem ao longo da história, concluindo que na narrativa ocorrem várias aventuras. Logo, o gabarito desse item é letra A – a história tem muita aventura.

No que tange ao percentual de acertos desse item, verificamos que 54,9% dos alunos marcaram a alternativa correta. Ao verificarmos o percentual dos alunos que não marcaram o gabarito, encontramos um número aproximado de 40%, esse número pode ser considerado alto, posto a importância dessa habilidade no processo de compreensão de um texto.

Os itens usados para ilustração nos mostram que o aluno precisa transitar pelos sentidos mais profundos do texto para realizar inferências. O leitor precisa relacionar todos os elementos constitutivos do texto para construir uma significação para o que lê. Dessa forma, é preciso associar o gênero do texto com os seus conhecimentos prévios e seus conhecimentos linguísticos e com a composição do texto (estrutura, linguagem, tipologia textual, referência bibliográfica etc.), para, assim, compreender os sentidos possíveis presentes no texto.

Desse modo, notamos que um olhar menos resistente às avaliações em larga escala e aos resultados que são gerados por ela pode contribuir para o trabalho do professor em sala de aula, posto que ele pode traçar um comparativo entre a forma como ele aborda tais aspectos e como a avaliação externa avalia esses pontos. Além disso, entender o funcionamento dos testes de proficiência, além de ser um direito do professor, pode ser um instrumento pedagógico valioso para a elaboração de novas estratégias de aprendizagem, ou seja, acreditamos que ao compreender esse processo avaliativo, o professor terá mais uma ferramenta para usar durante suas práticas.

1.8 O professor de Língua Portuguesa e o ensino de leitura

No contexto atual, os resultados insatisfatórios provenientes das avaliações de desempenho dos alunos na atividade de leitura podem ser associados ao trabalho realizado, pelo professor, em sala de aula (MARQUES, 2016). Essa questão traz discussões sobre o quanto preparado um profissional da educação está para assumir a docência. Santos (2018) também levanta uma reflexão relevante sobre a atuação do professor de Português: as licenciaturas em letras estão formando profissionais que saibam conjugar a teoria com práticas inovadoras e coerentes que são exigidas no contexto escolar?

Kleiman (2008) destaca que desde década a de 70, na mídia, na universidade e nas secretarias de educação é questionado a capacidade de o professor fazer uso da leitura, da escrita e da análise de textos, ou seja, “sua própria competência linguístico-enunciativo-discursiva” (p. 490). Assim, o que passa a ser questionado é o letramento desse docente.

Gatti (2009) ressalta que nos cursos de licenciatura há um baixo número de disciplinas voltadas para a área da educação. Santos (2018), ainda, reforça que os cursos de formação docente tratam os assuntos relacionados às questões pedagógicas de forma superficial, deixando lacunas nos processos de formação de estratégias didáticas que auxiliam o graduando na construção do conhecimento.

LüdKe e Cruz (2005) apontam que os cursos de formação de professores vêm sofrendo consequências de um “defeito congênito” em seu processo: “a separação entre teoria e prática no esforço de formação, colocando, em geral, em posição precedente a teoria, vindo a prática sempre depois, por meio de estágios de duração insuficiente e, sobretudo, de concepção precária” (p. 85). Silva (2012) salienta que ao longo do curso de licenciatura se faz necessário um trabalho que conjugue a formação teórica e prática dos discentes.

Souza, Lucena e Segabinaz (2014) também frisam o distanciamento que ocorre nas licenciaturas entre teoria e prática, uma vez que as “teorias são colocadas no início do currículo das licenciaturas em Letras e práticas são apresentadas no final, em geral, materializadas por meio do componente curricular Estágio Supervisionado” (p. 209). Segundo os autores, é necessário que nos espaços de formação haja uma reflexão sobre a atuação dos futuros docentes nas práticas em sala de aula, essa atividade de avaliar/discutir essas práticas pode

[...] conduzir ao aprimoramento da prática, a partir do refazimento do caminho percorrido e da identificação dos pontos positivos e negativos; permitir novas releituras sobre a sala de aula de português, por meio da ressignificação de crenças e/ou conhecimentos já adquiridos; e construir ou desconstruir identidades enquanto professor de português (SOUSA, LUCENA e SEGABINAZ, 2014, p. 212).

Oliveira (2006) destaca a importância dos currículos das licenciaturas, que precisam ser

comprometidos com uma “metaformação”, uma formação consciente, a partir de uma visão de educação que questione o “fazer” pedagógico, no caso específico dos professores de língua materna, formando profissionais comprometidos não apenas com o ensino da estrutura de línguas, mas também com o entendimento do funcionamento da linguagem como uma prática discursiva de natureza social (p. 109).

Nesse sentido, nota-se que é fundamental conjugar teoria e prática no processo de formação docente, já que, como salientam Souza, Lucena e Segabinaz (2014), as discussões teóricas da graduação “não deveriam transformar-se em conhecimento abstrato e sim incorporar-se nos fazeres pedagógicos” (p. 213). Vale ressaltar, assim como Souza, Lucena e Segabinaz (2014) destacam, que não deve acontecer o apagamento dos conteúdos (teoria) na graduação, mas sim a combinação entre os conteúdos trabalhados/discutidos no processo de formação e a prática docente. Desse modo, seriam formados “professores pesquisadores”, ou seja, “um professor que seja capaz de analisar a realidade e trazer contribuições para a prática docente” (p. 213). Além disso, como apontam Lüdke e Cruz (2005), a prática pedagógica precisa ter suas discussões ampliadas nos cursos de formação docente, posto que ela “é marcada por uma grande complexidade, o que exige mais do que soluções prontas e produzidas fora do contexto” (p. 93).

Segundo Brito e Oliveira (2002), ao considerar a articulação entre teoria e prática, a formação passa a ser compreendida “como um continuum, ou seja, como um processo que se constrói e se reconstrói na trajetória profissional, representando, nesse caso, um processo de construção de identidade pessoal e profissional” (p.2).

Kleiman (2008) frisa a importância dos discentes dos cursos de licenciatura em Letras e Pedagogia, que serão futuros professores de língua escrita, estarem em um processo de formação que seja pautado na prática social acadêmica e na “exploração e resgate das práticas de letramento nas atividades de seu cotidiano doméstico, burocrático, médico, religioso.” (p. 510). Ou seja, faz-se necessário que no processo de formação desses profissionais sejam conjugadas as experiências acadêmicas, os conhecimentos que adquirem nesse contexto, com a bagagem que esse aluno traz de suas vivências além do mundo acadêmico. A autora, ainda, esclarece que

Não é o conhecimento de uma determinada teoria, por mais recente ou por maior que seja seu poder ou sua eficácia para explicar os fenômenos da linguagem, o que faz do alfabetizador ou do professor de língua materna um profissional bem formado na sua área. Um novo saber pode ser aprendido pelo professor que transita tranquilamente pela prática de leitura de textos acadêmicos, ou de divulgação científica, ou de análise do livro didático, ou que consegue coordenar um projeto pedagógico (cf. TINOCO, 2008), enfim, pela via da ação em diversas práticas sociais (p. 510).

Kleiman (2008) destaca que na atuação de um docente os saberes são situados, envolvendo estratégias de ação pela linguagem, que são adquiridas nas práticas sociais. Tais saberes “estão relacionados com habilidades para usar códigos, com técnicas de leitura e de escrita e com conhecimentos teóricos sobre textos, estilo e gêneros e, acima de tudo, com a

prática social de uso da linguagem (tanto práticas orais como escritas)” (p. 511). Esses aspectos fazem parte do letramento para/no local de trabalho. Dessa forma, a prática é um dos fatores que interfere na formação docente, pois aprender a partir de experiências vivenciadas contribui para a atuação no ensino, possibilitando que o professor planeje como poderá atuar em sala de aula, conjugando teoria e prática.

Tardif (2014) aponta que a construção de saberes é temporal, ou seja, o conhecimento de um professor é construído a partir de suas experiências vivenciadas, de forma gradativa e acumulativa. O autor ainda destaca que para um estudo satisfatório sobre os saberes profissionais de um docente, é preciso ter situações reais de práticas de ensino na qual esteja envolvido de fato um professor. Para ele um estudo sem a prática e o responsável por essa prática é um absurdo, visto que não será possível obter resultados reais e significativos. Nóvoa (1995) ainda frisa que a formação dos professores é construída por meio “de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar estatuto ao saber da experiência” (NÓVOA, 1995, p.25 *apud* SANTOS, 2018. p.42).

Sobre os desafios que o futuro professor pode encontrar em uma sala de aula, Imbernón (2012) destaca:

Os futuros professores e professoras também devem estar preparados para entender as transformações que vão surgindo nos diferentes campos e para ser receptivos e abertos a concepções pluralistas, capazes de adequar suas atuações às necessidades dos alunos e alunas em cada época e contexto (p.64).

Segundo Marques (2000), as universidades não devem assumir apenas o papel de formação formal (inicial), cabe a elas também promover formações continuadas para os professores, tendo como atribuições os estágios da formação inicial e os da formação continuada dos educadores. Bucholz (2007) salienta que o professor em suas práticas escolares precisa mostrar seus conhecimentos e habilidades, porém, muita das vezes, tais aspectos não foram ensinados durante sua graduação. A autora, assim como Marques (2000), defende os cursos de formação continuada, destacando que

Em um país onde a falta de conteúdo na formação dos professores de uma maneira geral é uma realidade se faz mais do que necessário criar formas de reverter esse processo. Uma dessas formas são os cursos de formação continuada, que podem ser desenvolvidos com pequena, média e longa duração, que devem ser analisados e estudados, principalmente no que diz respeito a mudanças de comportamento na prática docente (p. 8).

Silva (2012) destaca o importante papel dos professores formadores de docentes, que devem atuar como agentes de letramento, ou seja, aquele que “cria as condições necessárias para a emergência de diversos atores, com diversos papéis, segundo as necessidades e potencialidades do grupo” (KLEIMAN, 2006, p. 86 *apud* SILVA, 2012, p. 6), preparando, assim, os discentes para a prática docente. O autor ainda salienta a necessidade do entrosamento dos formadores de professores, para que, assim, seja possível a formação de um profissional que consiga lidar com as demandas de seus futuros alunos. Magalhães e Garcia-Reis (2017) ainda apontam que os professores que atuam como formadores na formação inicial (graduação) e na formação continuada “precisam pautar-se em vivências da teoria, em situações práticas que dialoguem e coloquem os estudantes em contato mais intenso com a teoria.” (p. 211).

De acordo com Kleiman (2006), formar um professor para atuar como agente de letramento exige mudanças nos cursos de formação docente:

os saberes acadêmicos e a familiaridade com diversas práticas de letramento, inclusive as acadêmicas, são ainda importantes, mas essencial é a atitude de um professor, que, sabendo-se em contínuo processo de letramento, aventura-se a experimentar e, com isso, a continuar aprendendo com seus, através de práticas letradas que motivam o grupo todo e atendem, ao mesmo tempo, a interesses e objetivos individuais e, assim, formam leitores, despertam curiosidades, dão segurança a escritores iniciantes. Para o professor agir assim um dia, em sua prática, precisamos hoje, em seu processo de formação, proporcionar modelos desse fazer (p. 21).

Cabe aclarar que algumas medidas vêm sendo implantadas para a melhoria da formação do professor, como: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PACTO), Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), entre outros. Contudo esses investimentos ainda não surtem efeitos imediatos, pois são iniciativas processuais com resultados a médio e longo prazo.

Ainda no sentido da formação docente, o projeto de letramento é uma prática pedagógica que pode contribuir para a formação do docente. Ele funciona como uma organização didática, promovendo atividades de escrita e leitura a partir do interesse real na vida dos alunos e da exploração de gêneros que circulam, de fato, na sociedade (KLEIMAN, 2000, p. 238 *apud* MARQUES, 2004, p. 117). Esse modelo de trabalho

promove o desenvolvimento de práticas pedagógicas numa perspectiva inovadora, possibilitando maiores oportunidades de articulação entre a teoria e a prática. Além disso, favorece a formação do professor numa perspectiva mais crítica e engajada, voltada para o desenvolvimento da agência cívica (MARQUES, 2004, p. 117).

Com relação ao ensino de leitura e ao trabalho com o texto em sala de aula, Ferrarezi Jr e Carvalho (2017) destacam que o texto não deve ser usado como “pretexto” na escola, ou seja, o texto deve ser utilizado para o aluno aprender e desenvolver as habilidades de leitura, visando à formação de um leitor ativo. Partindo dessa perspectiva, notamos a importância do professor de Língua Portuguesa nessa tarefa, sendo necessário que o docente tenha conhecimento de diferentes estratégias de leitura para utilizar as mais adequadas com seus alunos. Assim, como ressalta os autores, o domínio das estratégias pedagógicas pelo professor mediador no processo de leitura é indispensável, visto que essas estratégias possibilitam ao professor o desenvolvimento das habilidades de leitura do aluno. Além disso, Ferrarezi Jr e Carvalho (2017) frisa que para realizar as atividades de leitura, os estudantes precisam compreender a tarefa solicitada, mas não precisam ter “decorado” as nomenclaturas, os termos técnicos devem ser dominados pelos docentes, que devem encontrar a melhor forma para o aluno compreender as ações que podem e devem ser utilizadas para a construção de sentido de um texto.

De acordo com Ferrarezi Jr e Carvalho (2017), a escola tem o papel de “propiciar situações de contato e de liberdade com o livro, estimulando uma experiência prazerosa com a leitura.” (p. 79). Contudo, apenas expor os alunos a um material para leitura não forma leitores proficientes. É necessário ações que ensinem aos alunos estratégias de leitura, visto que a atividade de leitura deve ser mediada e ensinada. Os autores ainda destacam que

A essência do trabalho com habilidades de leitura está em desenvolver nos alunos as capacidades de produzir sentidos a partir dos textos que eles leem. O(a) professor(a) deverá trabalhar todas as habilidades necessárias, mas de forma gradual e acumulativa. Diferentemente de um conteúdo escolar tradicionalmente trabalhado – que se ensina num bimestre e depois da prova ninguém sabe mais nada a seu respeito – as habilidades são continuamente exploradas em sala, durante a leitura dos mais variados materiais, de modo que o aluno vá se familiarizando com elas e consolidando-as, uma a uma, até o completo domínio de um vasto conjunto (FERRAREZI JR; CARVALHO, 2017, p. 90).

Considerando o trabalho que o professor precisa desenvolver com os alunos no tocante à leitura, Ferrarezi Jr e Carvalho (2017) apontam que “Dominar habilidades de leitura e construir uma sólida competência leitora é requisito para o(a) professor(a) de português poder cumprir a contento sua função e ensinar leitura” (p. 89). Desse modo, o professor, antes de ser um mediador no processo de leitura, precisa ser um leitor, ou seja, ele precisa conhecer e compreender as habilidades necessárias para a construção de sentido de um texto.

Ferrarezi Jr e Carvalho (2017), assim como Vieira (2016), salientam que grande parte dos professores fazem uso do livro didático disponibilizado pelo governo. Isso significa que

uma parte do material a ser trabalhado já foi selecionada. Mas cabe aos docentes fazerem uma avaliação dos textos presentes nos livros, além de observarem o perfil dos alunos, ou seja, analisarem se os textos “vão exigir o esforço de leitura não mais que o suficiente para a compreensão e não menos que o necessário. E, ainda, se esses textos têm alguma relevância para a vida desses meninos e meninas!” (FERRAREZI JR; CARVALHO, 2017, p. 95).

Vieira (2016) reforça a responsabilidade da escola e dos professores, principalmente o de Português, no ensino de leitura. A escola seria responsável em um nível macro enquanto que os professores em um nível micro, ou seja, de forma mais pontual/específica. Os PCNs também apresentam uma perspectiva que vai ao encontro dessa ideia:

[...] práticas de linguagem que ocorrem no espaço escolar diferem das demais porque devem, necessariamente, tomar as dimensões discursiva e pragmática da linguagem como objeto de reflexão, de maneira explícita e organizada, de modo a construir, progressivamente, categorias explicativas de seu funcionamento. Ainda que a reflexão seja constitutiva da atividade discursiva, no espaço escolar reveste-se de maior importância, pois é na prática de reflexão sobre a língua e a linguagem que pode se dar a construção de instrumentos que permitirão ao sujeito o desenvolvimento da competência discursiva para falar, escutar, ler e escrever nas diversas situações de interação (BRASIL, 1998, p.34).

Dessa maneira, como destaca Vieira (2016), a escola deve ser um espaço que faça sentido para os alunos, ou seja, deve ser um ambiente motivador, no qual os alunos frequentem “com o objetivo de aprender conteúdos que possam ser úteis para a vivência em sociedade” (p. 21). Além disso, cabe salientar que o docente tem o papel de proporcionar o contato do aluno com os diversos gêneros que circulam na sociedade, colocando o aluno diante do texto e mediando a interação posta entre o aluno e a obra, pois “atuar como mediador no processo de aquisição de habilidades de leitura [...] é papel central do professor” (BARBOSA, 2011, p. 156).

Os PCNs mais uma vez destacam a ação mediadora do professor:

Uma rica interação dialógica na sala de aula, dos alunos entre si e entre o professor e os alunos, é uma excelente estratégia de construção do conhecimento, pois permite a troca de informações, o confronto de opiniões, a negociação dos sentidos, a avaliação dos processos pedagógicos em que estão envolvidos (BRASIL, 1998, p. 24).

Segundo Prochnow, Bortolini e Nascimento (2013), os PCNs contribuíram para a identificação dos papéis do professor, tais sejam: “de mediador, de modelo de leitor e de escritor e, também, de agente de transformação do ensino, norteando a realização de sua prática em sala de aula.” (p. 236). Assim, os autores concluem que

[...] o professor de Língua Portuguesa deve ser o mediador do processo ensino-aprendizagem de línguas, fazendo uso de estratégias que possibilitem ao aluno tornar-se independente, de modo que, enquanto professor ou mediador desse processo, possa preparar esse aprendiz para assumir o seu papel de agente em um espaço de diálogo e interação (PROCHNOW; BORTOLINI; NASCIMENTO, 2013, p. 236).

Dessa maneira, compreendemos que a leitura precisa ser ensinada na sala de aula, tutoriada e mediada/orientada pelo professor, para que o discente possa transitar pelos sentidos mais profundos oferecidos pelo texto. Essa experiência não acontece espontaneamente. Ela precisa ser organizada, incentivada e acompanhada.

Acerca do papel do professor de Língua Portuguesa, Lombardi e Arbolea (2013) propõem que “há uma necessidade de adoção de ações implementadoras (formação continuada de professores, elaboração de materiais) favorecendo a pesquisa, o debate e a reconstrução de ideias” (p. 2880). Tal proposta está em consonância com as perspectivas que Nóvoa (1992) assume: “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (NÓVOA, 1992, p.26). Desse modo, o professor tem um papel importantíssimo nessa formação, pois ele atua como mediador, auxiliando os alunos no uso das estratégias apropriadas para construir o sentido do texto.

Ainda, como destaca Solé (1998), “A aprendizagem da leitura e de estratégias adequadas para compreender os textos requer uma intervenção explicitamente dirigida a essa aquisição.” (p. 18). Assim, no processo de ensino de leitura, o “leitor aprendiz” precisa do apoio do mediador/professor, que vai incentivar, apoiar e ajudar nos desafios que vão surgindo ao logo desse processo.

Capítulo 2 – Metodologia

Esta pesquisa motiva-se pelos problemas oriundos do baixo nível de leitura e de compreensão de texto dos estudantes do Brasil. Tais problemas podem ser verificados por meio dos resultados das avaliações externas que acontecem em nível nacional (Saeb, ENEM, Simave) e internacional (Pisa). Conforme destaca Castro (2017), essas avaliações não são aceitas de forma unânime sobre a qualidade do ensino, contudo, acreditamos que esses testes fornecem uma visão geral sobre a qualidade do ensino no Brasil.

Partindo da meta que neste trabalho almejamos compreender/investigar como vem sendo realizado o trabalho com a leitura e compreensão de textos nas escolas no tocante à tarefa de realizar inferência durante a leitura, verificamos que os itens que são utilizados nesses testes nos serviriam de material para análise.

É importante aclarar que, ao enfatizarmos a perspectiva do ensino de leitura e os baixos resultados dos alunos brasileiros nos exames, nacionais e internacionais, que medem o nível de proficiência de leitura dos alunos, esta pesquisa enfatiza uma habilidade específica da Matriz de Referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica: “inferir uma informação implícita em um texto, que investiga a capacidade do leitor realizar uma inferência, a partir dos elementos linguístico-textuais presentes no texto.

Além disso, tomamos consciência sobre quão significativo o livro didático pode ser nas atividades de leitura no contexto escolar. Castro (2017) ressalta que esse material é utilizado na íntegra durante as aulas de Língua Portuguesa, ou seja, as atividades que são propostas nesses livros são seguidas à risca. Vieira (2016) ainda frisa que os livros didáticos pouco exploram os conhecimentos prévios dos alunos, concentram-se em atividades leitoras que solicitam aos alunos a identificação de informações superficiais ou, até mesmo, óbvias, tarefas que não requerem do aluno esforço de leitura tampouco construção de novos sentidos para o lido.

Considerando todas essas questões sobre o livro didático e sua forma de utilização, cabe a reflexão sobre o mediador desse material: o professor de Língua Portuguesa. Como salienta Castro (2017), na maioria dos casos, o docente se encontra “diante da falta de condições das mais diversas naturezas para realizar um trabalho mais reflexivo e autônomo com o livro” (p. 44).

Para tal investigação, utilizamos em nossas análises materiais produzidos por alunos de uma Oficina de Estudos Linguísticos do Curso de Letras da UFJF. Essas oficinas são elaboradas a partir de atividades direcionadas para as práticas docentes e pertencem ao grupo

denominado como práticas curriculares: “atividades curriculares que fomentam a articulação teoria-prática, que propiciam aos alunos, prioritariamente, a reflexão sobre temas práticos da atuação profissional do licenciado, com ênfase em sua imersão na Escola Básica.”¹⁷ Cabe, ainda, correlacionar as oficinas ofertadas no curso de Letras da UFJF às concepções que são envolvidas nos estágios dos discentes, visto que, como destaca Pimenta e Lima (2012), durante o estágio estão envolvidos “a análise, a problematização, a reflexão e a proposição de soluções às situações de ensinar e aprender” (p. 55-56 *apud* SOUSA; LUCENA; SEGABINAZ, 2014, p. 208). As oficinas oferecidas no curso de Letras da UFJF também envolvem essas questões, pois elas têm como propósito discutir com os alunos possíveis práticas a serem desenvolvidas no âmbito escolar, aproximando a teoria trabalhada durante a graduação das práticas escolares.

Os alunos do curso de Letras da UFJF precisam somar um total de 405 horas em atividades curriculares. Dentro desse grupo (práticas curriculares) também estão incluídas as disciplinas de Saberes Escolares de Língua Portuguesa e Políticas Públicas e Gestão do Espaço Escolar.

<i>Atividades Curriculares</i>	<i>Carga Horária</i>	<i>Pré-requisito</i>
Oficinas de Estudos Linguísticos, Estudos Literários, Estudos Clássicos e Língua Estrangeira, de 30 ou 45 horas, ofertadas pela Faculdade de Letras e/ou Oficinas de Material Didático ofertadas pelo Instituto de Artes e Design.	345 horas	Ciclo Básico
Práticas Escolares associadas a disciplinas de formação pedagógica oferecidas pela Faculdade de Educação (Saberes Escolares de Língua Portuguesa com Prática Escolar e Políticas Públicas e Gestão do Espaço Escolar com Prática Escolar, que perfazem, cada uma, 60 horas de teoria e 30 horas de prática)	60 horas	---
Total: 405 horas		

Figura 7: Matriz Curricular - Licenciatura em Letras – Português e Respektivas Literaturas Práticas Curriculares (UFJF)¹⁸

¹⁷ Disponível em: <<http://www.ufjf.br/faclet/files/2013/11/PPC-Letras-Licenciatura-2013-%25C3%25BAltima-vers%25C3%25A3o.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

¹⁸ Disponível em: <<http://www.ufjf.br/faclet/files/2013/05/Matriz-curricular-licenciatura-Portugu%C3%AAs.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2018.

As oficinas do curso de Licenciatura em Letras/Português começam a ser oferecidas, para o curso integral de Letras/Português (8 períodos), a partir do terceiro período, no qual os alunos cursam uma oficina durante o semestre, e, para o curso noturno (10 períodos), a partir do quinto período, no qual os alunos precisam cursar duas oficinas no semestre.

Período	Disciplinas	Carga Horária	Pré-requisito
3	Semântica	60 horas	---
	Pragmática	60 horas	---
	Teoria da Literatura	60 horas	---
	Latim II	60 horas	Latim I
	1 oficina	30 horas	---
	Língua Estrangeira Moderna III*	60 horas	LEM II
	Saberes Escolares de Língua Portuguesa com Prática Escolar (60 teoria + 30 prática)	90 horas	---
Carga horária total do período: 420 horas			

Figura 8: Fluxograma Português 2015 - Habilitação em Português e Respectivas Literaturas Turno Integral (UFJF)¹⁹

Período	Disciplinas	Carga Horária	Pré-requisito
5	2 oficinas	60 horas	---
	Literatura Brasileira I	60 horas	---
	Estudos Comparados de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa Processos de Ensino-Aprendizagem	60 horas	---
	Processo de Ensino e Aprendizagem	60 horas	---
	Políticas Públicas e Gestão do Espaço Escolar com Prática Escolar (60 teoria + 30 prática)	90 horas	---
			Total: 330 horas

Figura 9: Fluxograma Português 2015 - Habilitação em Português e Respectivas Literaturas Turno Noturno (UFJF)²⁰

A inserção dessas disciplinas no meio do curso de formação dos discentes é um ponto que deve ser destacado, posto que os alunos têm a oportunidade de iniciar as discussões sobre a prática em sala de aula mais cedo. Esse fato é importante, pois as práticas docentes, com frequência, são inseridas somente no período de estágio supervisionado, o que distancia a teoria da prática. No curso de Letras/Português da UFJF, os estágios são inseridos no sétimo e oitavo período para o curso integral e no nono e no décimo período para o curso noturno, ou seja, no final do curso.

¹⁹ Disponível em: <http://www.ufjf.br/faclet/files/2013/05/fluxograma_Portugu%C3%AAs_integral_2015.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2018.

²⁰ Disponível em: <http://www.ufjf.br/faclet/files/2015/05/fluxograma_portugu%C3%AAs_noturno_2015.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2018.

Período	Disciplinas	Carga Horária	Pré-requisito
7	Disciplina Eletiva Específica	60 horas	---
	Sugestões: 2 Tópicos de Estudos Linguísticos ou 1 Tópico de Estudos Literários ou 1 Tópico de Estudos Literários em Língua Portuguesa		
	Questões Filosóficas aplicadas à Educação	60 horas	---
7	Reflexões sobre a atuação no espaço escolar I – Ensino de Língua Portuguesa/Estágio Supervisionado I	200 horas	Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa
	2 Oficinas (30 horas – prática)	60 horas	---
Carga horária total do período: 380 horas			
Período	Disciplinas	Carga Horária	Pré-requisito
8	Disciplina Eletiva Específica	60 horas	---
	Sugestões: 2 Tópicos de Estudos Linguísticos ou 1 Tópico de Estudos Literários ou 1 Tópico de Estudos Literários em Língua Portuguesa		
	2 Oficinas (30 horas – prática)	60 horas	---
8	Reflexões sobre a atuação no espaço escolar II – Ensino de Língua Portuguesa/Estágio Supervisionado II	200 horas	Estágio Supervisionado I
Carga horária total do período: 320 horas			

Figura 10: Fluxograma Português 2015 - Habilitação em Português e Respectivas Literaturas Turno Integral (UFJF)²¹

Período	Disciplinas	Carga Horária	Pré-requisito
9	Reflexões sobre a atuação no espaço escolar I – Ensino de Língua Portuguesa/Estágio Supervisionado I	200 horas	Metodologia da Língua Portuguesa
	2 Oficinas (30 horas – prática)	60 horas	---
Carga horária total do período: 260 horas			
Período	Disciplinas	Carga Horária	Pré-requisito
10	Reflexões sobre a atuação no espaço escolar II – Ensino de Língua Portuguesa/Estágio Supervisionado II	200 horas	Estágio Supervisionado I
	1 Oficina (45 horas – prática)	45 horas	---
Carga horária total do período: 245 horas			

Figura 11: Fluxograma Português 2015 - Habilitação em Português e Respectivas Literaturas Turno Noturno (UFJF)²²

²¹ Disponível em: <http://www.ufjf.br/faclet/files/2013/05/fluxograma_Portugu%C3%AAs_integral_2015.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2018.

²² Disponível em: <http://www.ufjf.br/faclet/files/2015/05/fluxograma_portugu%C3%AAs_noturno_2015.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2018.

Dessa forma, neste trabalho, iremos focar no ensino de leitura, partindo de um descritor da matriz de referência do Saeb, que também é avaliado na avaliação estadual do estado de Minas Gerais – Simave, e de uma oficina do curso de Letras da UFJF voltada para a reflexão do ensino de leitura na sala de aula. Diante disso, selecionamos para a análise itens da Prova Brasil de 2013, aplicados aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, que abarquem o descritor “inferir informação implícita em um texto” publicados na plataforma das Devolutivas Pedagógicas do Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep); itens abertos do descritor já mencionado, aplicados aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental do Estado de Minas Gerais, que foram utilizados nas provas do Sistema Mineiro de Avaliação Pública (Simave) e propostas de atividades desenvolvidas pelos alunos do curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) que participaram da Oficina de Leitura do primeiro semestre de 2018 ministrada pela prof^a. Dr^a. Thais Fernandes Sampaio.

Nesta pesquisa, adotamos uma metodologia de cunho qualitativo e interpretativo (DENZIN; LINCOLN, 2006), que envolve:

um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Cabe ressaltar que, nesta pesquisa, utilizamos apenas fontes documentais para análise, submetendo tais documentos a um tratamento investigativo. Adotaremos a definição de documento proposta por Appolinário (2009, p. 67): “Qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova”. Ainda, segundo Cellard (2008), a pesquisa documental “favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros.” (CELLARD, 2008, p. 295, *apud* SILVA, ALMEIDA e GUINDANI, 2009 p.2).

Almeida, Guindani e Sá-Silva (2009) destacam o caráter primário das fontes utilizadas na análise documental, uma vez que os dados, neste tipo de pesquisa, são coletados em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, tais documentos podem ser escritos ou não escritos, como filmes, vídeos, slides, fotografias ou pôsteres. Contudo, como ressalta Castro (2017), não podemos afirmar que os dados desta pesquisa sejam “puros” e “intocados”, contudo, ao serem feitos a seleção e o recorte de um documento, este torna-se passível de ser interpretado e analisado a partir de uma ideologia.

Considerando os documentos analisados neste trabalho, cabe destacar que tanto os itens aplicados nos testes quanto as atividades desenvolvidas pelos alunos não foram elaboradas com a intenção de serem produtos de investigação científica. Tais documentos não se configuram como artigos, monografias, dissertações e teses, pois não são dados que foram gerados com a finalidade de demonstrar alguma hipótese ou resultado. Os itens das avaliações externas selecionados foram elaborados com intuito de constituir um teste avaliativo, já as atividades dos alunos foram produzidas para serem avaliadas em uma disciplina da graduação. Assim, como salienta Castro (2017), tais dados “têm a função de facilitar o contato dos alunos com conhecimentos já produzidos” (p. 46). Dessa forma, a partir dos pressupostos da pesquisa documental, utilizamos as técnicas desse método para análise e compreensão dos documentos que compõem o *corpus* deste trabalho.

Diante dos objetivos dessa pesquisa, selecionamos, em um primeiro momento, o descritor/a habilidade que seria o foco da nossa pesquisa: “inferir informação implícita em texto verbal”. Tal descritor foi selecionado para esta pesquisa devido a sua importância para a compreensão de um texto, posto que exige que o aluno construa sentidos para o que lê, mobilizando estratégias de leituras mais sofisticadas. Além disso, essa habilidade pode traduzir a forma como a compreensão de um texto está sendo desenvolvida dentro da sala de aula.

Nas avaliações externas não são divulgados todos os itens aplicados no teste. Apenas alguns itens são selecionados para serem abertos publicamente, visto que os itens que não são disponibilizados para a rede podem ser usados no ano seguinte dessa avaliação para balancear e ter uma escala comparativa com o ano anterior. Assim, fizemos uma busca no site do Inep e nos boletins pedagógicos do Simave de itens (questões) públicos que avaliassem o descritor selecionado para a pesquisa. Cabe salientar que optamos por analisar os itens do Saeb por ser uma avaliação de nível nacional, e a escolha do Simave justifica-se pela probabilidade de maior parte dos alunos que estão em formação na Universidade Federal de Juiz de Fora atuarem como professores nas escolas desse estado.

Outro aspecto que deve ser ressaltado é que para este trabalho conseguimos acesso somente aos itens do Saeb referente ao ano de 2013, uma vez que as devolutivas pedagógicas do ano de 2015 e 2017 ainda não haviam sido liberadas pelo Inep. Com relação ao Simave, selecionamos itens que estivessem disponíveis no site do programa independente do ano, posto que a cada ano pode ser publicado um item dessa habilidade ou nenhum, dessa maneira, optamos por selecionar todos os que atendessem à habilidade escolhida.

No banco do Inep encontramos seis itens que estavam classificados como itens de inferência, contudo, ao analisar a tarefa solicitada no comando desses itens restaram apenas três itens para compor o *corpus* desta pesquisa. Ao fazermos a busca nos boletins pedagógicos do Simave, encontramos nove itens que diziam avaliar o processo de inferência em textos verbais, porém, após a análise do comando desses itens, verificamos que apenas seis itens correspondiam a habilidade em foco nesta pesquisa. Dessa maneira, para ficarmos com um quantitativo igual de itens do Saeb e do Simave, selecionamos somente três itens do Simave, desse modo, ficamos com seis itens para compor o *corpus* de análise deste trabalho (3 itens da Prova Brasil e 3 itens do Simave).

Prova Brasil			
Habilidade	Faixa de Proficiência	Gênero	Selecionado
Inferir uma informação implícita com base em informações textuais e em definição dicionarizada em fragmento de crônica	183	Crônica	
Inferir informação implícita em crônica	192	Crônica	X
Inferir informação implícita com base nos dados textuais em carta de leitor	169	Carta de leitor	
Inferir uma informação implícita sobre característica de personagem em narrativa curta	188	Conto	X
Inferir informação implícita com base em conhecimentos prévios em poema	155	Poema	X
Inferir uma informação implícita em divulgação científica	254	Artigo/Texto de divulgação científica	

Quadro 1: itens Prova Brasil (elaborado pelo autor)

Simave			
Habilidade	Faixa de Proficiência	Gênero	Selecionado
Inferir uma informação implícita em texto verbal	270	Sinopse	
Inferir uma informação implícita em texto verbal	236	Fragmento de romance	X
Inferir uma informação implícita em texto verbal	180	Conto	
Inferir uma informação implícita em texto verbal	213	Crônica	X
Inferir uma informação implícita em texto verbal	234	Conto	

Inferir uma informação implícita em texto verbal	229	Poema	X
Inferir uma informação implícita em texto verbal	216	Poema	
Inferir uma informação implícita em texto verbal	294	Crônica	
Inferir uma informação implícita em texto verbal	147	Piada	

Quadro 2: Itens Simave (elaborado pelo autor)

Vale destacar ainda a etapa de escolaridade que selecionamos para fazer a busca dos itens. Como critério, utilizamos: uma etapa que fosse avaliada em ambos os programas de avaliação (Prova Brasil e Simave); uma etapa que fizesse parte dos anos escolares atendidos pelos professores licenciados em Língua Portuguesa; uma etapa que encerrasse um ciclo de Ensino Básico. A partir desses critérios, encontramos a etapa do nono ano do Ensino Fundamental e a etapa do terceiro ano do Ensino Médio. Optamos por trabalhar com a etapa do nono ano do Ensino Fundamental pela possibilidade de obter um panorama do estudante que está deixando o Ensino Fundamental, verificando como foi o seu processo formativo e permitindo possíveis intervenções no Ensino Médio.

As atividades analisadas nesta pesquisa foram desenvolvidas pelos alunos que estão em processo de formação (estudantes da graduação do curso de Letras da UFJF) e foram elaboradas ao longo de uma Oficina de Estudos Linguísticos: “Leitura na sala de aula”. A ementa dessa disciplina apresentava como objetivo os seguintes pontos: abordar as concepções de leitura, a leitura na escola, o ensino de estratégias de leitura e propostas para o desenvolvimento de práticas de leitura nas aulas de Português para o Ensino Básico. O programa da oficina era composto pelos seguintes tópicos:

1. O que é leitura?
2. Leitura e conhecimento prévio: teoria e prática.
3. Leitura na escola.
4. Objetivos de leitura: teoria e prática.
5. Estratégias de leitura: teoria e prática.
6. Leitura e letramento: papel da escola; papel do professor de Português.
7. Elaboração de propostas para o trabalho com leitura na Educação Básica.

O material que foi produzido ao longo dessa disciplina é composto por planos de atividades de leitura elaborados pelos discentes, tais propostas foram analisadas nesta pesquisa.

Diante desses materiais, itens da Prova Brasil de 2013, aplicados aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, itens do Simave, aplicados aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental do Estado de Minas Gerais, e atividades desenvolvidas pelos alunos do curso de letras da UFJF, nos propusemos a analisar os seguintes pontos:

i) Como os itens das avaliações externas avaliam a inferência nos textos?
ii) Quais os textos que são usados para a construção de itens dessa habilidade?
iii) Como os graduandos propuseram o trabalho com a inferência nos textos?
iv) Quais os textos selecionados pelos discentes para montarem suas propostas de aula?

Quadro 3: Questões propostas para análises (elaborado pelo autor)

Desse modo, nos propomos investigar o ensino de leitura no tocante a habilidade de realizar inferências em textos verbais, contribuindo para a melhoria da educação e para o trabalho dos professores de Língua Portuguesa no que tange as atividades de leitura. Assim, ao relacionarmos as avaliações externas e o trabalho do professor, buscamos compreender como o trabalho em sala de aula pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura do aluno, sendo possível constatar uma reflexão deste trabalho nos resultados das avaliações em larga escala.

Na próxima seção, apresentaremos a análise documental referida.

Capítulo 3 – Análise

Neste capítulo, serão apresentadas as análises dos itens das avaliações externas – Prova Brasil (Saeb) e Simave (Proeb) – e das atividades ligadas ao processo inferencial que foram produzidas pelos alunos que cursaram a oficina “Leitura na Sala de Aula”. Primeiramente, apresentaremos as análises dos itens, em seguida, a análise da primeira atividade produzida pelos alunos e, depois, a análise da segunda proposta elaborada pelos discentes. No fim dessa seção, iremos fazer uma análise final, relacionando os itens de inferência das avaliações em larga escala com as atividades de inferência desenvolvidas pelos alunos do curso de graduação em Letras da UFJF.

3. 1 Análise dos itens Prova Brasil e Simave

A Prova Brasil (Aneb e Anresc) e o Simave são elaborados com base em matrizes de referência. Essas matrizes são constituídas por habilidades cognitivas de acordo com a disciplina e a etapa a ser avaliada. As matrizes atuais da Prova Brasil foram estabelecidas em 2001. Cabe destacar que a matriz não corresponde ao currículo escolar que deve ser trabalhado durante um ano letivo, esta é um recorte dos conteúdos curriculares essenciais a uma determinada etapa de ensino e que podem ser avaliados em um teste de múltipla escolha.

Dessa forma, na próxima seção, analisaremos os itens do descritor “inferir uma informação implícita em um texto” da Prova Brasil e do Simave, que foram aplicados para alunos do nono do Ensino Fundamental. Nas análises, buscamos observar como são construídos os itens dessa habilidade, além de observar os gêneros que são escolhidos para essa tarefa. Iniciaremos as análises com três itens da Prova Brasil, em seguida, analisaremos os três itens do Simave. No fim dessa seção, destacaremos as semelhanças ou divergências que existem no processo de construção desse descritor nos dois programas de avaliação, além de levantar questões que sejam pertinentes para a avaliação dessa habilidade.

3.1.1 Itens Prova Brasil

Na prova Brasil, os itens de inferência são agrupados no descritor de “inferir uma informação implícita em um texto”, tal descritor funciona como um nível macro, mas este

sistema de avaliação apresenta subníveis de descrições dessa habilidade, que direcionam o tipo ou gênero do texto que será usado como suporte nessa tarefa.

O primeiro item analisado apresenta a seguinte descrição da habilidade: “inferir informação implícita com base em conhecimentos prévios em poema”. Desse modo, observamos que o suporte desse item pertence ao grupo dos gêneros literários, visto que é um poema.

O texto usado com base para a inferência desse item foi o poema, “O bicho”, do escritor Manuel Bandeira. Esse texto apresenta uma linguagem simples, com média extensão e um assunto que facilita sua compreensão: a fome. Nesse texto, o leitor precisa identificar o personagem que realiza a ação no texto – o homem – e compreender o motivo pelo qual ele está catando restos de comida como um bicho/animal – a fome.

O bicho

Vi ontem um bicho
Na imundície do pátio
Catando comida entre os detritos.

Quando achava alguma coisa,
Não examinava nem cheirava:
Engolia com voracidade.

O bicho não era um cão.
Não era um gato.
Não era um rato.

O bicho, meu Deus, era um homem.

BANDEIRA, Manoel. Poesias reunidas. Rio de Janeiro: Ática, 1985

Figura 12: Item 1 Prova Brasil – Suporte (INEP, 2013)

O que motivou o bicho a catar restos foi

(A) a própria fome. → **Gabarito** → **Comando**

(B) a imundície do pátio. }
(C) o cheiro da comida. } **Distratores**
(D) a amizade pelo cão. }

Figura 13: Item 1 Prova Brasil – Comando, gabarito e distratores (INEP, 2013)

No comando desse item, o leitor precisa inferir o que motivou o “bicho” a catar restos. Assim, primeiramente, o aluno precisa identificar quem é o “bicho” retratado no texto. Após

ler o texto, encontrará essa informação explícita na última linha: “O bicho, meu Deus, era um homem.”. E para auxiliar na inferência solicitada no comando dessa tarefa, o trecho – “Quando achava alguma coisa, Não examinava nem cheirava: Engolia com voracidade.” – contribui para a marcação do gabarito, visto que a partir desse fragmento nota-se que o “bicho” comia o que encontrasse devido a sua fome. Dessa forma, o gabarito desse item é a alternativa A: a própria fome.

Desse modo, nesse item identificamos que o processo de inferência avaliado perpassa pelo sentido global do texto, ou seja, o leitor precisa compreender o texto como um todo para realizar a tarefa solicitada. Além disso, verificamos que é necessário que haja uma conjugação das informações do texto com o conhecimento prévio do leitor para que ele consiga construir um sentido para o texto.

O segundo item analisado é classificado pela Prova Brasil como uma habilidade de “inferir uma informação implícita sobre característica de personagem em narrativa curta”. Então, como suporte desse item foi utilizado a crônica “Ele e ele”, escrita pelo autor Joel Silveira, que assim como o suporte anterior se enquadra dentro dos gêneros literários²³.

Essa crônica é de curta extensão e apresenta na sua construção o discurso direto e o discurso indireto. O texto apresenta um personagem descrevendo como é sua interação com seu compadre.

Ele e ele

O compadre me conta a história, sem que eu lhe tivesse perguntado nada. Mas assim é a sua maneira: ergue os olhos do jornal, pigarreia, pede um cafezinho (que deve ser sempre forte e queimando) e vem com mais uma das suas. A da semana passada foi esta — e como de hábito ele começou com uma pergunta: — Sabe o que fiz, logo no dia seguinte à morte da Marieta, com quem, aliás, nos últimos trinta anos eu vivia aos tropeços?

SILVEIRA, Joel. Diário da Tarde. Belo Horizonte. ago. 1998. p. 3.

Figura 12: Item 2 Prova Brasil – Suporte (INEP, 2013)

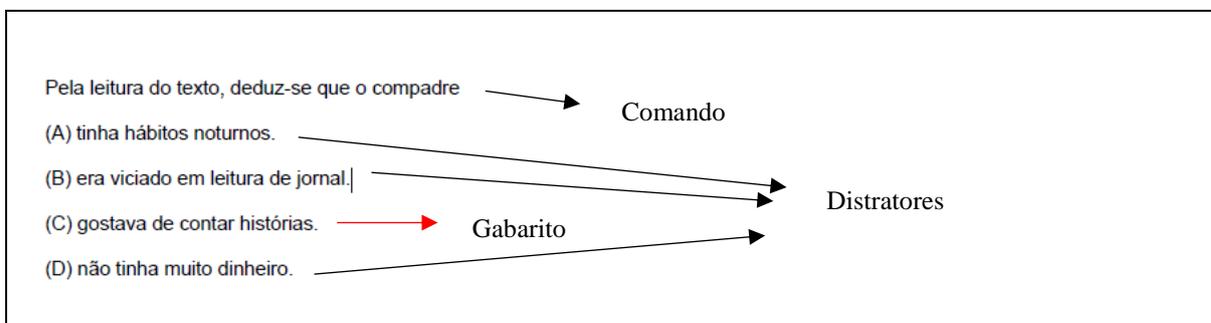


Figura 15: Item 2 Prova Brasil – Comando, gabarito e distratores (INEP, 2013)

²³ “A crônica é o único gênero literário produzido essencialmente para ser vinculado na imprensa, seja nas páginas de uma revista, seja nas de um jornal” (COSTA, 2008. p. 72).

No comando desse item, ao contrário do item anterior, é solicitado que o leitor faça uma inferência sobre uma possível característica de um personagem: o compadre. Em sua leitura, o leitor pode verificar que uma característica marcante do comportamento do compadre é apresentada no primeiro trecho do texto: “O compadre me conta a história, sem que eu lhe tivesse perguntado nada.”. Analisando esse trecho, é possível inferir que o compadre gostava de conversar, ou seja, de contar histórias, uma vez que começava a falar sem que ninguém lhe perguntasse sobre o assunto. Prosseguindo a leitura, o leitor ainda poderia confirmar tal característica olhando para o seguinte trecho: “Mas assim é a sua maneira: ergue os olhos do jornal, pigarreja, pede um cafezinho (que deve ser sempre forte e queimando) e vem com mais uma das suas.”. Nesse fragmento, observa-se que o narrador reforça que o compadre tem um jeito peculiar, visto que até o “ritual” para iniciar a conversa é sempre o mesmo. Além disso, a informação “vem com mais uma das suas” demonstra que o compadre tem um hábito, que nesse caso é o de contar histórias.

Além disso, o título do texto, “Ele e ele”, também poderia auxiliar na inferência da característica do personagem. Antes da leitura do texto, o leitor poderia levantar hipóteses da escolha do título. Após a leitura, ele teria condições, caso tenha compreendido o sentido do texto, de identificar que o compadre se bastava em suas conversas, era sempre ele que falava/contava os casos, ou seja, ele dava conta sozinho dos assuntos, não precisava do consentimento do receptor para prosseguir com suas histórias.

Portanto, o gabarito desse item é a alternativa C – gostava de contar histórias –, no qual o leitor deveria relacionar as pistas presentes no texto com suas experiências, para, assim, inferir a informação solicitada no comando.

O último item analisado da prova Brasil avalia a capacidade do leitor “inferir informação implícita em crônica”. Para avaliar essa habilidade foi utilizado um fragmento da crônica “Confuso”, retirada do livro “O Nariz e Outras Crônicas, coleção Para gostar de ler”, do autor Luís Fernando Veríssimo. Mais uma vez, observa-se que o suporte utilizado pertence aos gêneros literários.

Confuso

Luiz Fernando Veríssimo

O Consumidor acordou confuso. Saíam torradas do seu rádio-despertador. De onde saía então — quis descobrir — a voz do locutor? Saía do fogão elétrico, na cozinha, onde a Empregada, apavorada, recuara até a parede e, sem querer, ligara o interruptor da luz, fazendo funcionar o gravador na sala. O Consumidor confuso sacudiu a cabeça, desligou o fogão e o interruptor, saiu da cozinha, entrou no banheiro e ligou seu barbeador elétrico. Nada aconteceu. Investigou e descobriu que a sua Mulher, na cama, é que estava ligada e zunia como um barbeador. Abriu uma torneira do banheiro para lavar o sono do rosto. Talvez aquilo tudo fosse só o resto de um pesadelo. Pela torneira jorrou café instantâneo.

Confuso, o Consumidor escovou os dentes com o novo desodorante e sentou na tampa da privada — fazendo soar a campainha da porta — para pensar. Acendeu um batom Roxo Purple, nova sensação, da Mulher. O que estaria acontecendo? Resolveu telefonar para o Amigo. Saiu do banheiro e foi para a sala.

Quando girou o disco do telefone, a televisão a cores começou a funcionar. Pensou com rapidez. Foi até o televisor e, no selecionador de canais, discou o número do Amigo. Saiu laranja do telefone. Apagou o batom num cinzeiro e voltou para o quarto. A Mulher acabava de acordar e, sonolenta, caminhava na direção do banheiro. Viu a Mulher fechar a porta do banheiro e dali a pouco ouviu a campainha da porta tocar de novo. Esperou. Quando a Mulher abriu a porta do banheiro e, confusa, lhe disse “Querido...” ele antecipou:

— Já sei. Saiu café da torneira da pia.

(In: Para gostar de ler. vol. 7. Crônicas. São Paulo, Ática, 1981.)

Figura 16: Item 3 Prova Brasil – Suporte (INEP, 2013)

Nesse texto, o nome do autor, Luiz Fernando Verissimo, aparece logo após o título, tal fato poderia ser relevante para auxiliar a leitura, além de contribuir para a identificação do gênero do texto, isso porque esse autor é conhecido por escrever textos que retratam a vida cotidiana. Porém, para que o leitor observasse e utilizasse essa pista textual, ele precisaria ter esse conhecimento de mundo.

Nessa crônica é narrado o despertar de um consumidor, porém, não é um dia comum, ao acordar, o homem percebe que sua rotina não está como de costume, as funções dos objetos e eletrodomésticos estão trocadas, literalmente uma confusão. Observa-se que o personagem da história, nomeado como “o Consumidor”, porta diversos produtos eletrônicos que normalmente usa em sua rotina diária, mas, com as trocas das funções dos objetos, ele fica confuso com uma situação que foi criada por seu consumismo (talvez exagerado).

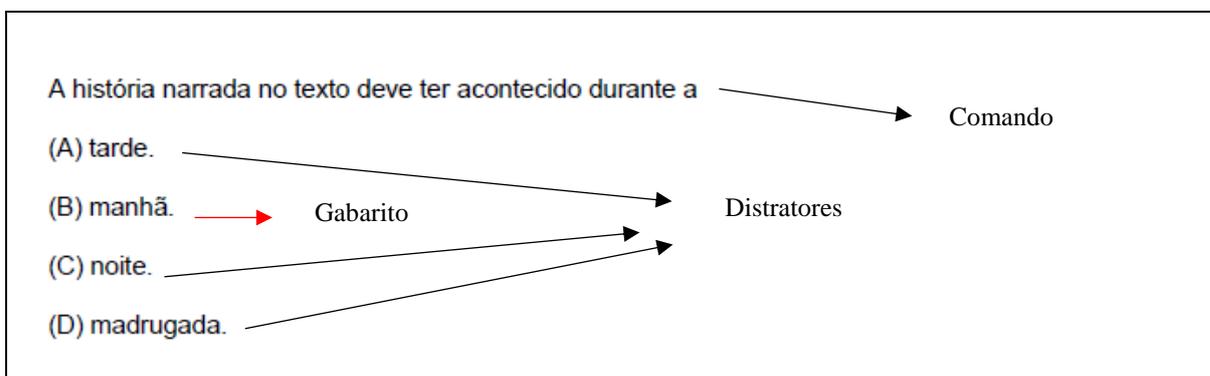


Figura 17: Item 3 Prova Brasil – Comando, gabarito e distratores (INEP, 2013)

No comando desse item é solicitado a inferência de quando a história narrada acontece. Ao iniciar a leitura desse texto, logo na primeira linha, o leitor encontraria uma informação que poderia direcionar sua resposta ao item: “O consumidor acordou confuso. Saíram torradas do seu rádio-despertador.”, nesse trecho está presente a informação que o personagem acordou e ainda é citado o eletrônico “rádio-despertador”. Assim, pode-se inferir que, normalmente, essa ação ocorre no período da manhã, e que esse objeto, geralmente, é utilizado para fazer com que as pessoas acordem em um determinado horário. Ao longo do texto, o leitor ainda encontraria outras pistas que apontariam para o possível período que aconteceu a cena, como os trechos: “Pela torneira jorrou um café instantâneo.”; “Abriu uma torneira do banheiro para lavar o sono do rosto. Talvez aquilo tudo fosse só o resto de um pesadelo.”; “A mulher acabava de acordar e, sonolenta caminhava na direção do banheiro.”. Tais trechos estão relacionadas com as ações que são realizadas após uma pessoa acordar, que na maioria das vezes acontece no período da manhã. Dessa forma, o gabarito desse item é a alternativa B (manhã).

Dessa maneira, observa-se que a inferência, desse item, é uma inferência de caráter mais geral, que requer do leitor a conjugação dos elementos presentes no texto com a sua bagagem externa (conhecimento prévio). Nesse caso, ele deveria se orientar pelas pistas textuais, pelas marcas linguísticas, pelas ações presentes na cena descrita e pelo seu conhecimento de mundo.

3. 1. 2 Itens Simave

No Simave não há descrições específicas, como acontece na Prova Brasil, para designar a habilidade de inferir uma informação. Neste programa de avaliação, o descritor é sempre nomeado como “inferir informações implícitas em um texto” independente do gênero textual ou da extensão do texto; todo item que avalia a habilidade de realizar inferência em textos verbais é inserido nesse descritor.

O primeiro item analisado do Simave tem como suporte o poema “Momento num café”, do escritor Manuel Bandeira. Esse poema, ao contrário do poema que foi utilizado no item da Prova Brasil, apresenta um vocabulário mais complexo, como por exemplo as palavras: “maquinalmente”, “absortos”, “esquife”, entre outras; ele tem média extensão e descreve a cena de um cortejo de um defunto, ou seja, é apresentado nesse texto uma cena de velório.

Leia o texto abaixo.

Momento num café	
5	Quando o enterro passou Os homens que se achavam no café Tiraram o chapéu maquinalmente Saudavam o morto distraídos Estavam todos voltados para a vida Absortos na vida Confiantes na vida.
10	Um, no entanto se descobriu num gesto largo e demorado Olhando o esquife longamente Este sabia que a vida é uma agitação feroz e sem finalidade Que a vida é traição E saudava a matéria que passava Liberta para sempre da alma extinta.

BANDEIRA, Manuel. *Libertinagem & Estrela da manhã*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000. (P080018B1_SUP)

Figura 18: Item 1 Simave – Suporte (SIMAVE, 2012)²⁴

07) (P080018B1) Nesse texto, o autor trabalha com o antagonismo entre vida e

A) agitação.	→	Distratores	→	Comando
B) cotidiano.	→	Distratores		
C) morte.	→	Gabarito		
D) traição.	→	Distratores		

Figura19: Item 1 Simave – Comando, gabarito e distratores (SIMAVE, 2012)²⁵

No comando desse item, é solicitado que o leitor infira com qual dualidade o autor trabalha nesse texto. Mas cabe ressaltar que no comando já está presente parte dessa dualidade: a vida. Outro fato que precisa ser destacado é a palavra “antagonismo” presente no comando do item, o respondente precisa ter conhecimento do significado desse termo, para, assim, identificar a oposição que o autor apresenta nesse poema.

Nesse texto, o autor apresenta uma cena cotidiana, um fato tratado com trivialidade pelo eu lírico – a morte –, e os que estão vivos assistem a cena, encarando-a com naturalidade. Dessa forma, nesse poema, o autor cria uma dualidade entre vida e morte. Portanto, o leitor precisa fazer uma leitura atenta do poema, analisando a cena descrita no texto, no qual as pessoas vivas observam a passagem de um morto, inferindo que nesse texto há um antagonismo em vida e morte. Dessa forma, o gabarito desse item é a alternativa C – morte.

²⁴ Disponível em: <http://www.simave.caedufjf.net/wp-content/uploads/2013/07/PROEB_LP_9EF_2012.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2018.

²⁵ Disponível em: <http://www.simave.caedufjf.net/wp-content/uploads/2013/07/PROEB_LP_9EF_2012.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2018.

O segundo item analisado do Simave apresenta como suporte o fragmento da crônica “Caso de recenseamento”, de Carlos Drummond de Andrade, que apresenta uma situação engraçada. Tal texto enquadra-se dentro dos gêneros literários.

Leia o texto abaixo.

Caso de recenseamento	
	O agente do recenseamento vai bater na casa de subúrbio longínquo, aonde nunca chegam as notícias.
	– Não quero comprar nada.
5	– Eu não vim vender, minha senhora. Estou fazendo o censo da população e lhe peço o favor de me ajudar.
	– Ah moço, não estou em condições de ajudar ninguém. Tomara eu que Deus me ajude. Com licença, sim?
	E fecha-lhe a porta.
	Ele bate de novo.
10	– O senhor, outra vez?! Não lhe disse que não adianta pedir auxílio?
	– A senhora não me entendeu bem, desculpe. Desejo que me auxilie mas é a encher esse papel. Não vai pagar nada, não vou tomar nada. Basta responder a umas perguntinhas.
	– Não vou responder a perguntinha nenhuma, estou muito ocupada, até logo!
15	A porta é fechada de novo, de novo o agente obstinado tenta restabelecer o diálogo.
	– Sabe de uma coisa? Dê o fora depressa antes que eu chame meu marido!
	– Chame sim, minha senhora, eu me explico com ele.
	(Só Deus sabe o que irá acontecer. Mas o rapaz tem uma ideia na cabeça: é preciso preencher o questionário, é preciso preencher o questionário, é preciso preencher o questionário).
20	– Que é que há? – resmungo o marido, sonolento, descalço e sem camisa, puxado pela mulher.
	– É esse camelô aí que não quer deixar a gente sossegada!
	– Não sou camelô, meu amigo, sou agente do censo...
	– Agente coisa nenhuma, eles inventam uma besteira qualquer, depois empurram a mercadoria! A gente não pode comprar mais nada este mês, Ediraldo! [...]

ANDRADE, Carlos Drummond. Caso de recenseamento. In: *Para gostar de ler*. V. 2 Crônicas. São Paulo: Ática, 1995. p. 30-31.
(P090022B1_SUP)

Figura 20: Item 2 Simave – Suporte (SIMAVE, 2011)²⁶

Essa crônica é de média extensão, apresentando uma linguagem simples, com relação à temática, os leitores precisam ter conhecimento sobre as pesquisas realizadas pelo censo, para, assim, compreender a narrativa e o seu tom de ironia/deboche. Tal traço de humor pode ser um fator que atraia a atenção do leitores. Nesse texto, é narrada a história de um agente do censo que tenta realizar uma pesquisa com uma senhora, mas ela acredita que ele veio até ela para pedir ajuda ou para vender algo, assim, ela se recusa a atendê-lo.

²⁶

Disponível em: <http://www.simave.caedufjf.net/wp-content/uploads/2012/06/BOLETIM_PROEB_AE_VOL3_9ANO_LP_2011.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2018.

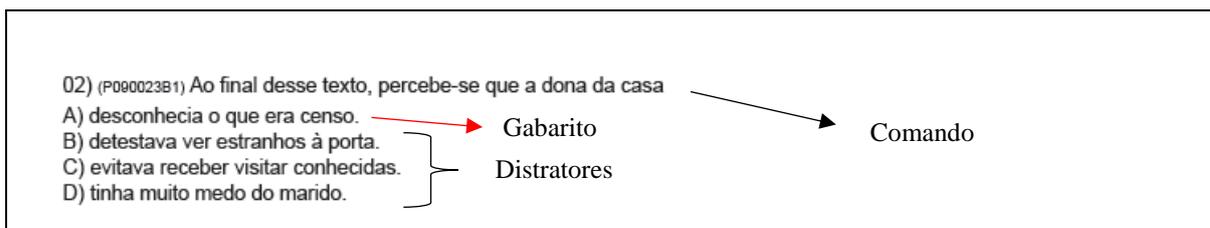


Figura 21: Item 2 Simave – Comando, gabarito e distratores (SIMAVE, 2011)²⁷

No comando desse item é solicitado uma inferência sobre uma das personagens do texto: a senhora que atende o agente do censo. Ao analisar a tarefa solicitada nesse item, é preciso inferir que “a dona da casa” é a senhora que recebe o agente. Assim, o respondente desse item precisa compreender que a senhora que atende o agente do censo é a personagem que foi colocada em evidência na construção do comando, ou seja, ele precisa inferir algo a respeito dessa personagem. Além disso, é preciso ficar atento ao fato de que no comando é solicitado uma inferência geral – “Ao final desse texto” –, isto é, o leitor precisa compreender toda a história para chegar ao gabarito do item.

Após a leitura do texto, o leitor precisa chegar a conclusão de que a dona da casa desconhecia o que era uma pesquisa do censo, por isso ela confunde o agente com vendedores. O primeiro trecho do texto auxilia nessa inferência: “O agente do recenseamento vai bater numa casa de subúrbio longínquo, aonde nunca chegam as notícias.”; a partir desse fragmento, o leitor pode inferir que a senhora morava em um local distante, onde as notícias não chegavam, ou seja, o local onde a senhora mora e as suas condições humildes se relacionavam com sua falta de conhecimento .

Assim, o gabarito desse item é a alternativa A – desconhecia o que era censo. Para chegar a essa resposta o leitor deveria inferir que a dona da casa fez toda a confusão com o agente do censo, pois desconhecia o trabalho que o homem realizava.

O terceiro item analisado do Simave utiliza como suporte o fragmento do romance “A moreninha”, de Joaquim Manuel de Macedo, que também é um texto que pertence aos gêneros literários.

²⁷

Disponível em: <http://www.simave.caedufjf.net/wp-content/uploads/2012/06/BOLETIM_PROEB_AE_VOL3_9ANO_LP_2011.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2018.

Leia o texto abaixo.

A Moreninha

5 Depois de respirar um momento, as meninas, julgando-se sós, começaram a conversar livremente, enquanto Augusto, com sua roupa embaixo do braço, coberto de teias de aranha e suores frios, comprimia a respiração e conservava-se mudo e quedo, medroso de que o mais pequeno ruído o pudesse descobrir; para seu mor infortúnio, a barra da cama era incompleta e havia seguramente dois palmos e meio de altura descobertos, por onde, se alguma moça olhasse, seria ele impreterivelmente visto. A posição do estudante era penosa, certamente; por último, saltou-lhe uma pulga à ponta do nariz, e, por mais que o infeliz a soprasse, a teimosa continuou a chuchá-lo com a mais descarada impunidade.

10 – Antes mil vezes cinco sabatinas seguidas, em tempo de barracas no Campo!... dizia ele consigo.

Mas as moças falam já há cinco minutos; façamos por colher algumas belezas, o que é, na verdade, um pouco difícil, pois, segundo o antigo costume, falam todas quatro ao mesmo tempo. Todavia. Alguma coisa se aproveitará.

MACEDO, Joaquim Manuel de. *A Moreninha*. Rio de Janeiro: Record, 2000. p. 113. (P090314A9_SUP)

Figura 22: Item 3 Simave – Suporte (SIMAVE, 2011)²⁸

O fragmento do romance utilizado é curto, porém não apresenta uma linguagem e sintaxe simples, o que demanda do leitor maior atenção para a cena descrita nesse fragmento, na qual o personagem Augusto se esconde embaixo da cama para que as meninas que entraram no quarto não descubram que ele está lá.

(P090314A9) A leitura desse texto permite inferir que a chegada das moças fez Augusto sentir-se

A) desanimado. } Distratores
 B) desatento. }
 C) descuidado. }
 D) desconfortável. } Gabarito

Comando

Figura 23: Item 3 Simave – Comando, gabarito e distratores (SIMAVE, 2011)²⁹

No comando desse item, o leitor precisa inferir qual foi a reação de Augusto após a chegada das meninas no quarto, ou seja, é solicitada uma inferência a respeito do sentimento de um personagem da história: Augusto. O trecho “[...] Augusto, com [...] suores frios, comprimia a respiração e conservava-se mudo e quedo, medroso de que o mais pequeno ruído o pudesse descobrir; [...]” auxilia na identificação do gabarito desse item, pois a partir desse trecho compreende-se que Augusto ficou incomodado com a chegada das meninas, ou seja, ele sentiu-se desconfortável. Desse modo, o gabarito desse item é a alternativa D – desconfortável.

²⁸ Disponível em: <http://www.simave.caedufjf.net/wp-content/uploads/2012/06/BOLETIM_PROEB_AE_VOL3_9ANO_LP_2011.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2018.

²⁹ Disponível em: <http://www.simave.caedufjf.net/wp-content/uploads/2012/06/BOLETIM_PROEB_AE_VOL3_9ANO_LP_2011.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2018.

3.1.3 Análise geral dos itens

Item	Descrição da habilidade	Gênero	Tipologia	Inferência
1	Inferir informação implícita com base em conhecimentos prévios em poema	Poema	Narrativa	Global
2	Inferir uma informação implícita sobre característica de personagem em narrativa curta	Crônica	Narrativa	Específica de um personagem
3	Inferir informação implícita em crônica	Crônica	Narrativa	Global

Quadro 4: tipos de itens de inferência da Prova Brasil (elaborado pelo autor)

Item	Descrição da habilidade	Gênero	Tipologia	Inferência
1	Inferir informações implícitas em um texto	Poema	Narrativa	Global
2	Inferir informações implícitas em um texto	Crônica	Narrativa	Específica de um personagem
3	Inferir informações implícitas em um texto	Romance	Narrativa	Específica de um personagem

Quadro 5: tipos de itens de inferência do Simave (elaborado pelo autor)

Nos itens analisados, verificamos que os textos utilizados como suporte, tanto na Prova Brasil quanto no Simave, estão dentro do grupo dos gêneros literários³⁰ – tipologia narrativa. Nesse grupo de itens, encontramos os seguintes gêneros: conto, crônica, romance e poema. Desse modo, verificamos que nessa amostra de itens a tipologia narrativa predomina nos itens que avaliam o processo de inferência.

A partir da predominância dos gêneros literários nessa habilidade, observamos que seria interessante que nessas avaliações fossem produzidos itens do descritor de “inferir informação implícita em um texto” com outros gêneros, como notícias, reportagens, artigos de opinião, carta do leitor, entre outros, visto que no contexto escolar diversos gêneros devem ser trabalhados. Mas cabe destacar que tais gêneros podem ser utilizados nas produções desses itens, porém, como nem todos são abertos publicamente, não conseguimos verificar tal fato.

Outro aspecto importante verificado nos itens analisados diz respeito ao tipo de inferência solicitada, tanto na Prova Brasil quanto no Simave, há a ocorrência de itens que avaliam a compreensão global do texto, nos quais o leitor precisa inferir uma informação geral

³⁰ Consideramos o grupo de gêneros literários proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 54).

no texto, e de itens que focam em inferências sobre um personagem específico, ou seja, informações mais pontuais. Dessa maneira, constatamos que esses tipos de inferências se esquadram no “horizonte máximo” de leitura proposto por Marcuschi (2008) e no “alto nível inferencial” proposto por Apllegate (2002), visto que tais atividades exigem que o leitor construa as inferências a partir das pistas do texto e dos seus conhecimentos pessoais.

3.2 Análise da 1ª atividade elaborada pelos alunos da graduação

A primeira atividade proposta para os discentes da oficina “Leitura na sala de aula” foi a elaboração de uma atividade de leitura a partir de uma crônica – “Ciranda da indiferença” (anexo C) do autor Ignácio Loyola Brandão, que narra o dia a dia das crianças que trabalham vendendo balas nos sinais de trânsito. Esse texto, comparado ao tipo de suporte utilizado nas avaliações externas, é longo e apresenta um vocabulário de média dificuldade. Apoiados nesse texto, os alunos deveriam individualmente propor três questões direcionadas para os alunos do nono ano do Ensino Fundamental. Mas cabe ressaltar, que antes dessa atividade, a professora trabalhou com a turma o artigo “A cognição situada e o conhecimento prévio em leitura”, dos autores Ana Flávia Lopes Magela Gerhardt, Camila de Faro de Albuquerque e Igor de Souza Silva. Desse modo, eles deveriam montar uma atividade que dialogasse com as discussões feitas durante as aulas.

Contabilizando as propostas elaboradas pelos alunos, observamos a seguinte distribuição de atividades de leitura e interpretação de texto:

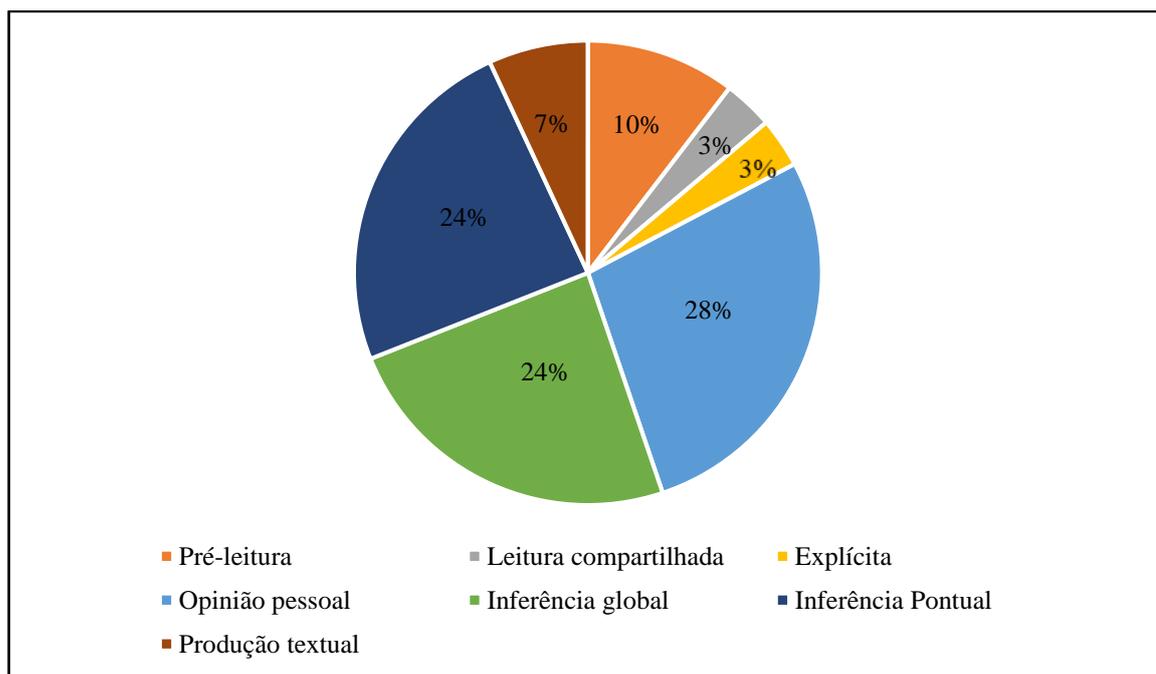


Gráfico 1: Primeira atividade elaborada (elaborado pelo autor)³¹

Desse modo, verificamos que a maior parte das atividades elaboradas pelos graduandos se concentraram em tarefas que solicitavam inferências globais (24%) ou pontuais (24%) e em tarefas de opinião/subjetividade (28%). Ao observarmos as menores porcentagens que aparecem, notamos que a leitura compartilhada (3%) e as atividades de informações explícitas (3%) não foram o foco das propostas dos discentes. Com relação à forma de leitura do texto, pode até ter sido pensada pelos alunos, contudo não foi explicitada nos documentos que analisamos. No tocante ao trabalho com as informações explícitas, os graduandos podem ter encontrado dificuldade para explorar tal aspecto em um texto literário. O trabalho com a pré-leitura foi inserido em algumas propostas, mas com um número não muito significativo, em 10% das atividades, tal fato também pode estar relacionado com o número de questões estipulado para o trabalho, o que levou com que alguns alunos não detalhassem como seria tal atividade. A produção textual aparece em uma porcentagem baixa, em 7% das atividades, o que nos mostra que grande parte dos discentes compreenderam que na proposta elaborada o foco era o trabalho com a leitura. Após fazer o balanço das atividades propostas pelos alunos, selecionamos para nossas análises somente as atividades que perpassavam diretamente pelo processo inferencial.

³¹ Devido aos arredondamentos é possível que os percentuais não somem 100%.

Considerando que o ensino de Língua Portuguesa deve ser baseado na leitura e compreensão de gêneros textuais, observamos a necessidade de um trabalho que forme cidadãos críticos, oportunizando uma apropriação dos diversos textos que circulam na sociedade. Nesse sentido, atividades que envolvam os gêneros textuais é indispensável, posto que tal perspectiva possibilitará um trabalho com a língua em seus mais diversos usos. Portanto, um trabalho sistematizado com os gêneros textuais torna-se fundamental para que os alunos reconheçam a língua como atividade discursiva que expressa uma forma de vida e uma forma de ação (MARCUSCHI, 2005, p. 11). Dolz e Abouzaid (2015) ainda destacam que os professores, em suas atuações em sala de aula, precisam conhecer as características de um gênero “para escolher o que é legítimo e pertinente em relação aos objetivos escolares e às capacidades dos aprendizes de diferentes níveis” (p. 10).

Partindo desses pressupostos, verificamos que os alunos da oficina do curso de Letras da UFJF não se preocuparam com tais aspectos, uma vez que nas atividades desenvolvidas não foi sugerido nenhum trabalho que abarcasse aspectos do gênero “crônica”. Nas atividades propostas, os discentes já indicavam diretamente uma questão sobre o texto e não apontaram uma discussão sobre a estrutura desse gênero, como: o tipo de assunto que pode ser retratado em um texto como esse, a linguagem característica desse gênero, a apresentação de uma narrativa breve com poucos conflitos e personagens, a tipologia narrativa, entre outros aspectos, pontos esses que contribuem diretamente para a compreensão de um texto.

No que tange ao trabalho com as inferências, observamos que os graduandos desenvolveram atividades que perpassavam por esse processo. Algumas das questões focaram em inferências mais gerais/globais do texto, enquanto que outras focaram em inferências mais pontuais sobre um trecho ou uma expressão. Cabe destacar que um dos focos de nosso trabalho é verificar como os futuros professores (graduandos) propõem o trabalho com as inferências no ensino de leitura.

No quadro a seguir, listamos as atividades em que o aluno deveria realizar uma inferência global do texto para responder tais questões, ou seja, ele precisaria compreender o texto, construir um sentido para o que leu, para, assim, responder essas questões.

Questões	
1	O que as crianças retratadas no texto estão fazendo?
2	Após a leitura do texto, suas suspeitas sobre o título se confirmam? Por quê?
3	Observe a foto no texto e responda qual a relação entre o subtítulo, “No trânsito, a ciranda das crianças”, e a brincadeira de roda “ciranda, cirandinha”?
4	Qual situação o texto descreve? Em qual local? Exemplifique.
5	Qual a relação do título “Ciranda da indiferença” com o texto?
6	Sobre o título do texto “Ciranda da indiferença”, por que o autor usou tal termo? Explique.
7	Você acha que o título “Ciranda da indiferença” se identifica com seu conteúdo? Explique sua resposta.

Quadro 6: questões de inferências globais (elaborado pelo autor)

Para responder às questões acima, verificamos que o aluno precisaria ler todo o texto e construir um sentido para o que leu, ou seja, compreender a temática abordada no texto. Vale destacar que essa tarefa de compreensão global do texto deve ser mediada pelo professor, e a atividade de pré-leitura e de leitura compartilhada podem auxiliar neste processo de compreensão do texto.

Na questão “O que as crianças retratadas no texto estão fazendo?”, o aluno deveria retornar ao texto e com o auxílio das pistas presentes no texto e de alguns trechos específicos, como: “Cada um carrega sua caixinha de Mentex, de chicletes, de bombom. Ainda que seja a região propícia ao luxuoso chocolate Godiva, se vende bem o Sonho de Valsa, dos mais gostosos.”; “Os que estão nos “carrões” são os que nunca compram.”; “As crianças, contentíssimas, venderam, como nunca, suas balas, chocolates, mentex, bombons.”, inferir o que as crianças do texto faziam: vendiam balas nos sinais de trânsito.

A pergunta “Após a leitura do texto, suas suspeitas sobre o título se confirmam? Por quê?” possibilita ao aluno realizar a conferência de suas hipóteses que devem ter sido levantadas em um momento anterior ao da leitura, ou seja, o aluno fez inferências, criou hipóteses a partir do título do texto, após a leitura do texto ele pode confirmar e construir um sentido para o que leu.

Na atividade “Observe a foto no texto e responda qual a relação entre o subtítulo, ‘No trânsito, a ciranda das crianças’, e a brincadeira de roda ‘ciranda, cirandinha’?” o leitor precisa conjugar alguns elementos do texto para realizar a inferência solicitada. A partir do subtítulo, da ilustração presente no texto, do seu conhecimento prévio sobre a brincadeira de roda e as

pistas textuais, o aluno inferiria qual é a relação entre tais aspectos, ou seja, tal tarefa exige que o leitor realize inferências e compreenda o texto lido.

Ao analisar a questão “Qual situação o texto descreve? Em qual local? Exemplifique.”, identificamos que o aluno precisa ter compreendido o texto como um todo para relatar qual situação é descrita no texto; além disso é necessário que seja feita uma leitura global do texto, atentando para as cenas descritas pelo narrador, para que também seja identificado o local em que ocorrem tais fatos. Com relação aos exemplos, o aluno deveria identificar trechos que marcassem tais situações, o que caracteriza tal tarefa como localização de informação explícita.

As questões “Qual a relação do título ‘Ciranda da indiferença’ com o texto?” e “Você acha que o título ‘Ciranda da indiferença’ se identifica com seu conteúdo? Explique sua resposta.” foram formuladas a partir do título do texto; nessas questões, o aluno precisa entender a temática para que seja possível ela construir uma resposta explicando a coerência do título com o seu conteúdo. Já a questão “Sobre o título do texto ‘Ciranda da indiferença’, por que o autor usou tal termo? Explique.”, apesar de ter sido construída com foco no título, permite ao aluno uma resposta hipotética do motivo do autor ter escolhido tais termos para constituir o título, mas de toda forma a hipótese do aluno deve ser feita a partir da compreensão do texto. Cabe ainda salientar que na atividade “Você acha que o título ‘Ciranda da indiferença’ se identifica com seu conteúdo? Explique sua resposta.” há a presença da marca de subjetividade – você acha –, contudo, esse traço não interfere no fato de que o aluno precisa compreender o texto, realizar inferências, para conseguir responder tal questão; o que pode ser repensado é a construção do enunciado, no qual não devesse ter as expressões que solicitam uma “opinião pessoal”.

No quadro abaixo, apresentamos as atividades que focaram em inferências mais específicas, partindo de informações pontuais do texto ou de trechos ou de expressões.

Número	Questões
1	Que efeito de sentido a palavra “ciranda” dá ao título e à passagem “As crianças executam uma ciranda em meio aos carros”? Você acha que a escolha do autor por essa palavra foi uma coincidência? Por quê?
2	No seguinte trecho “As crianças possuem entre elas um gentlemen’s agreement”, quais os significados que podemos atribuir a expressão “gentlemen’s agreement”?
3	O autor cita que “o mundo interior dos carros é uma bolha”. Como você analisa essa frase? Concorda com ele? Por quê?
4	Por que as crianças conhecem todas as marcas de “carrões”?
5	Leia os fragmentos a seguir e responda as perguntas que seguem, em seu caderno: “As empresas por aqui certamente não as deixam entrar.” “O mundo no interior dos carros é uma bolha, cápsula espacial. As pessoas estão na estratosfera.”

	<p>“Os que estão nos ‘carrões’ são os que nunca compram. Quem chega em carros ‘inferiores’, em vulgares Fuscas, Gols, Voyages, Unos, em geral abre o vidro, dá uma palavra.”</p> <p>a) O que há em comum entre os trechos selecionados acima?</p> <p>b) O que você acha que está sendo retratado sobre a sociedade através desses fragmentos?</p>
6	<p>Leia atentamente os trechos a seguir e responda em seu caderno:</p> <p>“O não constante não as desilude, nem tira o ânimo. Sabem, desde cedo que o não faz parte da vida delas, permanece grudado na pele. Conhecem mais o não que o sim.”</p> <p>“Ainda que estas crianças, de oito ou nove anos, mirradas, sejam adultas no que possuem de experiência, vivência. Amadurecem cedo.”</p> <p>A) O autor utiliza um recurso no primeiro trecho. Identifique-o e diga qual o seu objetivo.</p>
7	<p>Explique o “paradoxo” no trecho: “Mas houve um dia em que elas estiverem especialmente excitadas. E felizes. Foi na manhã em que o cortejo levando Senna ao cemitério passou aqui. As crianças, contentíssimas, venderam, como nunca, suas balas, chocolates, mentex, bombons. As coisas se esvaziaram. Tristezas de uns, meio de vida e alegria de outros.”.</p>

Quadro 7: questões de inferências pontuais/específicas (elaborado pelo autor)

Com relação às atividades de inferência que focam em uma expressão específica ou pontualmente em uma palavra, encontramos duas questões: as duas primeiras do quadro acima – número 1 e 2. Na tarefa número 1 é solicitado ao aluno que infira o efeito do uso da palavra “ciranda” em algumas passagens do texto, para tal inferência, o aluno precisa compreender a partir da leitura do texto o que é essa ciranda, para, assim, conseguir explicar o uso de tal termo. Ainda nessa questão, observamos que o elaborador pede a opinião do aluno sobre a escolha feita pelo autor ao usar essa palavra, mas, para responder, o aluno precisa ter como base as informações do texto. A questão número 2 do quadro demanda que o leitor infira o significado de uma expressão usada no texto, “gentlemen’s agrément”. Para realizar essa inferência, o aluno deveria retornar ao texto, verificar o trecho no qual aparece tal expressão e, a partir das pistas presentes no texto, inferir o significado de tal palavra naquele contexto.

Dentre as questões apresentadas no quadro acima, apenas uma pede a inferência de um trecho específico – “O autor cita que ‘o mundo interior dos carros é uma bolha’. Como você analisa essa frase? Concorda com ele? Por quê?” –; nesse exercício, o aluno deve inferir uma informação a partir de um trecho, mas para realizar essa inferência ela precisa retornar ao texto para conjugar esse fragmento com as demais informações presentes, ou seja, ele não pode inferir sobre esse trecho isoladamente, sem levar em consideração o contexto no qual ele foi utilizado. Mais uma vez, verificamos que no enunciado foi inserido uma tarefa que pede a opinião do leitor, nesse caso, o aluno pode responder o que bem quiser.

Na atividade número 4 do quadro, o aluno precisa explicar uma informação que foi explicitada no texto, o fato das crianças conhecerem todas as marcas de “carrões”. Na construção de sua resposta, o aluno precisa inferir a partir das pistas do texto o motivo de tal fato, trechos como: “Chegam cedo e só vão embora quando o tráfego diminui, depois das oito da noite.”; “Faça sol ou chuva, as crianças estão ali, alertas, correndo da avenida para a rua, da rua para a avenida, ao sabor dos sinais de trânsito.” podem auxiliar o aluno nessa inferência.

A questão número 5 do quadro exige que o aluno relacione trechos pré-selecionados. Em uma das tarefas, o leitor deve inferir o que há de comum entre esses trechos, isto é, a temática; e na outra atividade o aluno deve explicar qual situação está sendo descrita nesses trechos. Cabe destacar que apesar da marca de subjetividade na questão, o aluno deve usar os fragmentos para realizar a inferência.

As duas últimas atividades do quadro estão relacionadas com recursos utilizados no texto: as figuras de linguagem. A questão número 6 pergunta o recurso que foi utilizado no trecho e qual objetivo desse uso, ou seja, seu efeito. A questão número 7 apresenta o recurso no enunciado da questão, paradoxo, e pede para que o aluno explique o uso desse recurso em tal fragmento. Desse modo, nesses exercícios, o aluno precisa inferir os efeitos desses recursos nesses trechos.

Considerando as questões elaboradas pelos alunos para explorar as informações implícitas em um texto, observamos que o “horizonte máximo” descrito por Marcuschi (2008) é explorado nessas atividades, posto que o leitor precisa conjugar as informações do texto (as pistas textuais) com o seu conhecimento de mundo. Ao analisarmos tais questões sob a perspectiva de Apllegate (2002), verificamos que esses exercícios perpassam por dois níveis proposto por ele: “alto nível inferencial” e “inferencial reflexiva global”. Tal consideração foi feita porque, em algumas questões, o leitor usa seus conhecimentos prévios para construir o sentido para o que lê, mas também é solicitado que ele reflita sobre o que leu.

3. 3 Análise da 2ª atividade elaborada pelos alunos da graduação

Como trabalho final da oficina cursada pelos alunos do curso de Letras da UFJF, foi solicitado aos alunos que desenvolvessem uma atividade de leitura que fosse embasada nas discussões feitas ao longo do curso. Essa atividade deveria ser realizada em dupla ou trio, e eles poderiam selecionar o texto e a etapa de aplicação dessa proposta. Após as orientações da

professora, foram formados cinco grupos. Dessa forma, foram analisadas cinco propostas de atividades de leitura.

No gráfico a seguir, podemos visualizar como ficou a distribuição de atividades elaboradas pelos alunos.

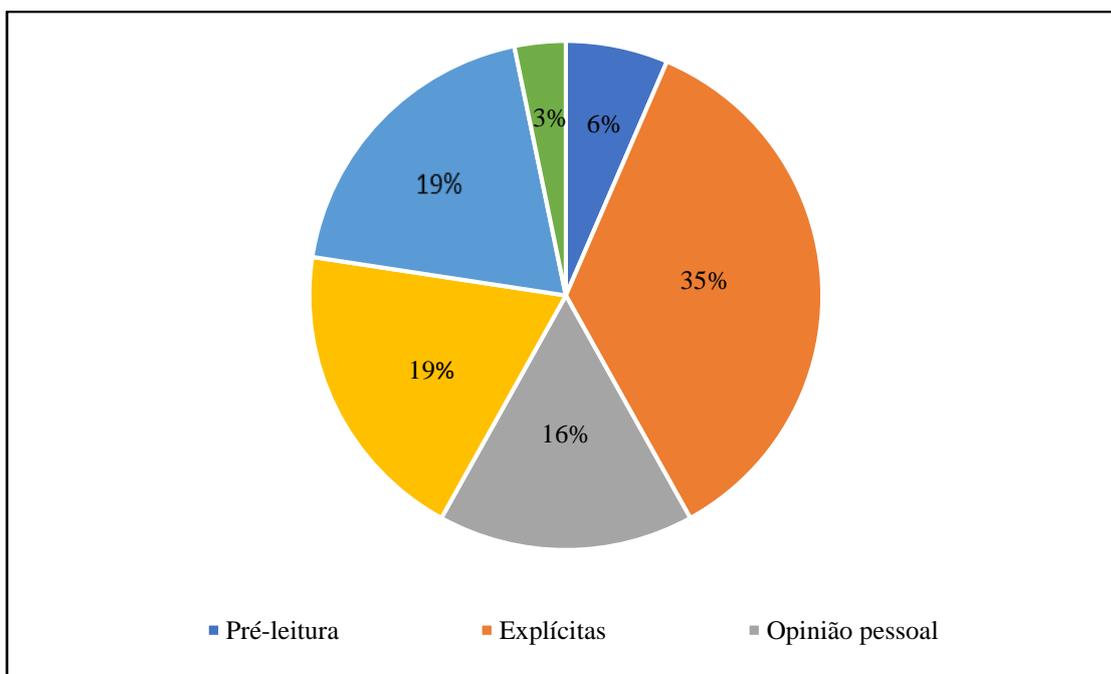


Gráfico 2: Segunda atividade (elaborado pelo autor)³²

Analisando o gráfico, observamos que neste trabalho os alunos focaram em atividades que envolviam informações explícitas (35%) e o processo de inferência global (19%) e pontual (19%). No que tange ao trabalho com informações explícitas em um texto, nos chama atenção os gêneros selecionados para as propostas, o que pode ser um fato que contribuiu para a exploração de tais tarefas. Ao considerarmos as atividades de inferência que foram elaboradas, verificamos que os alunos focaram na temática do texto ou em recursos/estratégias utilizadas na construção do texto. Com relação ao trabalho com a pré-leitura, notamos que os alunos não se preocuparam em sinalizar um trabalho que focasse nessa etapa de leitura, com uma porcentagem de apenas 6%. As atividades relacionadas com opiniões pessoais ainda aparecem nas atividades dos alunos, com um percentual médio (16%), o que revela que os alunos ainda tendem usar o texto como “pretexto”. A produção textual, nesta tarefa, apareceu uma única vez, representando 3% das atividades elaboradas, o que revela que os alunos deram prioridade para atividades relacionadas com a leitura de um texto.

³² Devido aos arredondamentos é possível que os percentuais não somem 100%.

Como as escolhas para o tipo de texto e a etapa de aplicação foram livres, obtivemos para análise um grupo misto de textos com temáticas variadas e com séries diferentes para aplicação da atividade. No quadro abaixo, apresentamos a relação de gêneros utilizados nas propostas e as séries sugeridas para aplicação das atividades.

Gênero	Série
Notícia	6º ano EF
Artigo	8º ano EF
Letra de música	8º ano EF
Reportagem	9º ano EF
Notícia	1º ano EM

Quadro 8: Gêneros e Séries (elaborado pelo autor)

Ao olharmos para esse quadro, verificamos que quatro dos cinco grupos optaram por trabalhar com textos de imprensa: artigo, reportagem e notícia (MARCUSCHI, 2008). Apenas um grupo optou por um texto literário: letra de música. Com relação às séries selecionadas para desenvolver o trabalho, apenas um grupo focou no Ensino Médio – 1º ano –, os demais selecionaram turmas do Ensino Fundamental.

Um primeiro ponto a ser levantado nessas atividades diz respeito ao trabalho com o gênero textual, nenhuma das propostas mencionou algo relativo ao gênero que foi escolhido, mais uma vez foram tratados como “texto no geral”. Cabe ressaltar que, após a primeira atividade, na qual não foram abarcadas questões do gênero, os alunos tiveram orientações da importância do gênero no trabalho com a leitura, posto que conhecer o tipo de texto, as suas características, a sua organização auxilia o aluno no momento da leitura e compreensão do texto. Das cinco propostas, apenas um grupo inseriu o gênero textual em duas das questões propostas: “Qual o principal fato que a **notícia** relata?” e “Qual outro título você daria à **notícia**?”, porém, não foi sinalizado nenhum trabalho com a sistematização desse gênero.

Com relação ao trabalho com informações implícitas em um texto, todos os grupos desenvolveram atividades que envolviam algum nível de inferência. Dentre as atividades propostas, encontramos tarefas que focaram em informações gerais do texto, como o assunto, informação principal e coerência do título; outras focaram em expressões do texto, trechos, processo de retomada e uso das aspas.

O grupo que selecionou a etapa do sexto ano do Ensino Fundamental para montar sua atividade de leitura, usou como texto uma notícia que relatava sobre os animais órfãos que se apegam em brinquedos para substituir a figura da mãe (anexo D). Esse texto, comparado aos textos que são utilizados como suporte nas avaliações externas, apresenta uma extensão longa

com vocabulário e sintaxe complexos para um aluno nessa etapa escolar. No quadro abaixo, apresentamos as questões que perpassam pelo processo de inferência elaboradas por esse grupo.

Gênero	Questão	Tipo de inferência
Notícia - 6º EF	Qual outro título você daria à notícia?	Global
Notícia - 6º EF	Qual o principal fato que a notícia relata?	Global
Notícia - 6º EF	Qual é o papel do IBAMA com relação aos animais órfãos?	Global
Notícia - 6º EF	No primeiro parágrafo, a expressão “braços da mãe” está entre aspas. Qual a finalidade do uso das aspas? Reescreva o trecho e realize a adaptação necessária para que não seja preciso o uso das aspas.	Pontual

Quadro 9: atividades de inferência elaboradas para a etapa do 6º ano do Ensino Fundamental (elaborado pelo autor)

Com relação às inferências globais, esse grupo propôs três tarefas que exigiam do aluno a compreensão global da temática apresentada no texto. A questão “Qual outro título você daria à notícia?” demanda que o leitor compreenda a temática abordada no texto, para, assim, escolher/sugerir um novo título para essa notícia, a partir das inferências construídas acerca dos objetivos do texto e do gênero, das expectativas dos possíveis leitores e do conteúdo do texto. Contudo, a eficácia desse tipo de atividade depende de como ela é desenvolvida em sala de aula. Se as respostas não são discutidas e problematizadas, a contribuição para o desenvolvimento da habilidade de construir inferências pode ser nula. A questão “Qual o principal fato que a notícia relata?” solicita ao aluno que ele identifique o fato principal desse texto; assim, considerando que o texto relata diferentes fatos, o leitor precisa inferir uma ordem de relevância para os acontecimentos relatados (já que o texto não apresenta essa informação explicitamente). Desse modo, o estudante precisa ler o texto, compreender sua temática, para encontrar qual é o fato principal relatado nessa notícia, partindo do título da notícia, do subtítulo e dos elementos presentes no texto. Na questão “Qual é o papel do IBAMA com relação aos animais órfãos?”, o aluno precisa encontrar no texto as referências que são feitas a essa instituição, usar seu conhecimento de mundo sobre esse instituto para responder qual é a função desse órgão.

No que tange às inferências pontuais, esse grupo elaborou apenas uma atividade que focava em uma parte específica do texto: No primeiro parágrafo, a expressão “braços da mãe” está entre aspas. Qual a finalidade do uso das aspas? Reescreva o trecho e realize a adaptação necessária para que não seja preciso o uso das aspas. Nessa atividade, o aluno deveria retornar

ao texto, verificar onde foi utilizado tal recurso (as aspas), e, com auxílio das pistas textuais e de seu conhecimento prévio, inferir a razão do autor ter colocado tal expressão entre aspas.

Um dos grupos selecionou um artigo de opinião (anexo E) para ser trabalhado com a etapa do oitavo ano do Ensino Fundamental. Esse texto tem uma média extensão e apresenta vocabulário, sintaxe e temática complexos para a etapa de ensino sugerida. Nesse artigo são abordadas as questões do consumismo e do *marketing* exagerado encontrado nas lojas, supermercados e *shoppings* para atrair o consumidor. No quadro a seguir estão listadas as atividades elaboradas por esse grupo que perpassam pelo processo inferencial.

Gênero	Questão	Tipo de inferência
Artigo de opinião - 8º EF	Por que a palavra “armadilhas” está entre aspas no texto?	Pontual
Artigo de opinião - 8º EF	No fragmento abaixo, as palavras destacadas se referem a quê? “Hoje em dia, qualquer lançamento só é feito depois de o produto ter passado por esses tubos de ensaio . Os fabricantes sabem muito bem que é ali que se decide a sorte de seu produto.”	Pontual

Quadro 10: atividades de inferência elaboradas para a etapa do 8º ano do Ensino Fundamental (elaborado pelo autor)

Analisando as atividades do grupo que escolheu como suporte um artigo de opinião, verificamos que eles propuseram apenas duas questões relativas ao processo de inferência, e tais atividades são inferências pontuais, focadas em partes específicas do texto. A questão “Por que a palavra ‘armadilhas’ está entre aspas no texto?” demanda do leitor retornar ao texto, encontrar a palavra em que foi utilizado tal recurso e, com auxílio dos elementos linguísticos-textuais e de seu conhecimento prévio, inferir o motivo de tal termo está destacado com aspas. Na atividade “No fragmento abaixo, as palavras destacadas se referem a quê?”, o aluno precisa voltar ao texto, encontrar o trecho no qual estão tais termos e inferir pelas marcas presentes no texto o que essas palavras estão retomando: um trecho, uma palavra, uma ideia.

Um outro grupo desenvolveu uma proposta de atividade para a etapa do oitavo ano do Ensino Fundamental, mas selecionou o Hino Nacional (anexo F) para elaborar as atividades de leitura. A proposta foi elaborada a partir do hino na íntegra, ou seja, sem fragmentação. Dessa forma, o texto selecionado tem uma média extensão e seu vocabulário e sintaxe são complexos. Contudo, cabe ressaltar que esse texto pode ser conhecido pelos estudantes, posto que é o hino oficial do Brasil. No quadro abaixo, apresentamos a questão de inferência proposta por esse grupo.

Gênero	Questão	Tipo de Inferência
Letra de música - 8º EF	Apoiado na pré-leitura (vocabulário e contexto histórico), redija um texto dando a interpretação para a primeira estrofe do Hino Nacional: “Ouviram do Ipiranga as margens plácidas De um povo heroico o brado retumbante E o sol da liberdade em raios fúlgidos Brilhou no céu da Pátria nesse instante”	Pontual

Quadro 11: atividades de inferência elaboradas para a etapa do 8º ano do Ensino Fundamental (elaborado pelo autor)

Nessa tarefa, o aluno deveria fazer a interpretação da estrofe selecionada, buscando construir o sentido para tal fragmento. Cabe ressaltar que, nessa tarefa, os elaboradores usaram os termos “pré-leitura” e “interpretação”, o que poderia ser um dificultador na atividade; como destaca Ferrarezi Jr e Carvalho (2017), os alunos precisam compreender a tarefa solicitada, os termos técnicos devem ser dominados pelos docentes, desse modo, o enunciado dessa atividade poderia ser repensado, de forma que ficasse mais claro para o aluno a atividade.

Um dos grupos elaborou uma atividade de leitura para a etapa do nono ano do Ensino Fundamental e selecionou uma reportagem (anexo G), que relata os problemas da bulimia e da anorexia na adolescência, para desenvolver tal proposta. Esse texto tem uma longa extensão com vocabulário e sintaxe com média dificuldade. No quadro a seguir, listamos as questões elaboradas por esse grupo que perpassam pela inferência de informações.

Gênero	Questão	Tipo de Inferência
Reportagem - 9º EF	O título é coerente com o texto? Você daria outro título? Diga qual.	Global
Reportagem - 9º EF	Qual é o assunto do texto?	Global
Reportagem - 9º EF	Por que a palavra “corpo perfeito” está entre aspas?	Pontual
Reportagem - 9º EF	Observe o título do texto. - O que significa “culto ao corpo” no contexto do texto?	Pontual

Quadro 12: atividades de inferência elaboradas para a etapa do 9º ano do Ensino Fundamental (elaborado pelo autor)

Na questão “O título é coerente com o texto? Você daria outro título? Diga qual.”, o aluno precisa compreender a temática global do texto, analisar se o título do texto é coerente com o conteúdo abordado e sugerir uma nova proposta de título, que faça sentido com o assunto abordado. A pergunta “Qual é o assunto do texto?” exige do leitor estratégias parecidas com a atividade anterior, posto que para inferir o assunto é preciso a compreensão global do texto.

Na tarefa “Por que a palavra “corpo perfeito” está entre aspas?”, o estudante precisa retornar ao texto, encontrar essa expressão e inferir o motivo do uso das aspas, a partir das pistas textuais e de seu conhecimento de mundo. A atividade “O que significa ‘culto ao corpo’ no contexto do texto?” demanda que o aluno leia o texto e a partir das informações presentes, infira qual a relação da expressão utilizada no título com o conteúdo do texto.

Apenas um grupo desenvolveu uma atividade voltada para uma etapa do Ensino Médio: primeiro ano. O texto selecionado para essa proposta foi uma notícia, que relata sobre os padrões de beleza exigidos para as passarelas de moda (Anexo H). Essa notícia tem uma média extensão e apresenta vocabulário e sintaxe com média dificuldade. A seguir apresentamos a proposta de atividade de inferência elaborada por esse grupo.

Gênero	Questão	Tipo de Inferência
Notícia - 1º EM	Converse com os seus colegas sobre suas impressões e as informações do texto, depois responda: - As hipóteses que você levantou sobre o título “Padrões de beleza”, antes de ler o texto se confirmaram?	Global

Quadro 13: atividades de inferência elaboradas para a etapa do 1º ano do Ensino Médio (elaborado pelo autor)

A questão “As hipóteses que você levantou sobre o título “Padrões de beleza”, antes de ler o texto se confirmaram?” exige que, em um primeiro momento, a partir do título, o leitor levante hipóteses sobre o assunto que será abordado no texto, para, depois, o aluno realizar a leitura, compreender o texto como um todo e checar se suas hipóteses se confirmaram.

Dessa maneira, observamos, a partir das questões elaboradas pelos alunos, que houve a preocupação em explorar as inferências em um texto, posto que tal processo auxilia diretamente na compreensão textual. Além disso, as atividades foram elaboradas para explorar as informações presentes no texto e o conhecimento prévio dos leitores, o que atinge o “horizonte máximo” de Marcuschi (2008) ou o nível “alto nível inferencial” de Apllegate (2002).

3. 4. Análise geral das atividades

Após a análise das duas propostas elaboradas pelos alunos, cabe destacar alguns pontos sobre tais atividades. A seguir, apresentamos um gráfico que compara o número de atividades elaboradas na primeira e na segunda proposta dos graduandos.

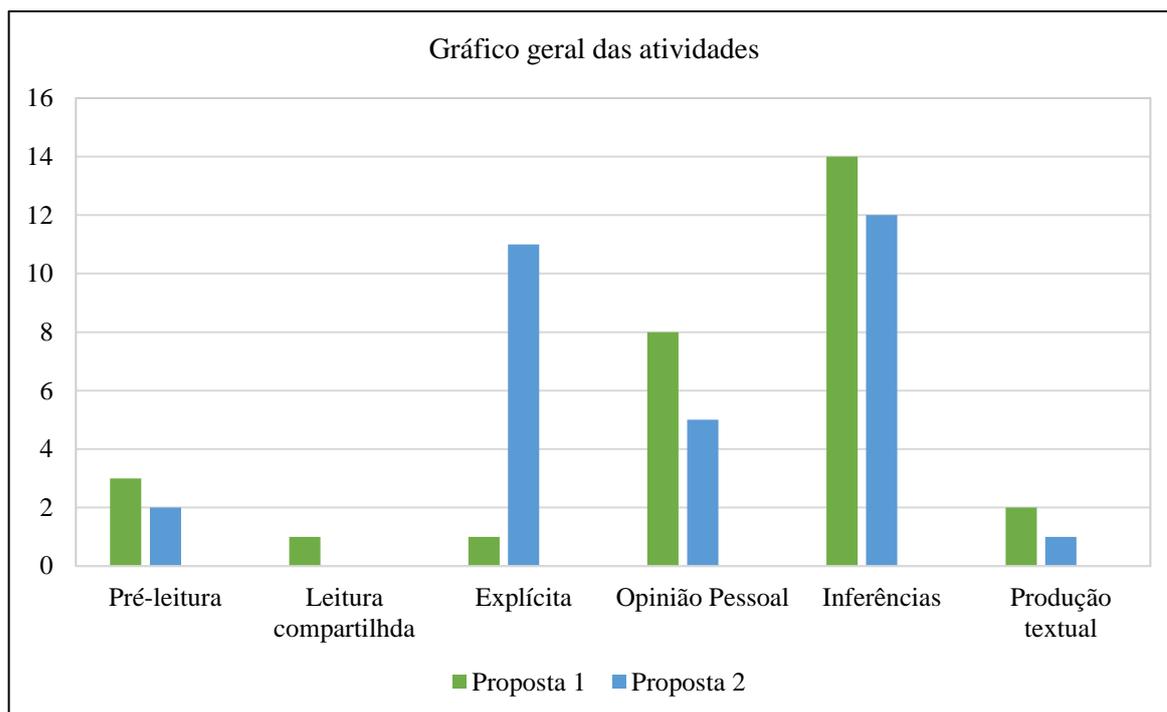


Gráfico 3: análise geral das atividades (elaborado pelo autor)

No que diz respeito ao trabalho com os gêneros textuais, no qual tem como objetivo preparar os alunos para serem capazes de usar as mais variadas formas da língua, tanto na modalidade escrita como oral, constatamos que em nenhum dos trabalhos houve a preocupação com essa perspectiva, não sendo mencionado ou sinalizado que esse aspecto seria abordado em alguma etapa. Com relação à tarefa de pré-leitura, observamos que nas duas atividades os alunos não focaram diretamente nesse tipo de trabalho. Ao verificarmos a forma como a leitura seria feita, silenciosa, em voz alta pelo professor, compartilhada entre os alunos, encontramos apenas uma atividade que era direcionada para essa tarefa que foi elaborada na primeira proposta de leitura dos alunos. Desse modo, a partir dos documentos que tivemos acesso, podemos concluir que tal tarefa não foi pensada pelos alunos.

No tocante aos exercícios que exigem a identificação de informações explícitas em um texto, averiguamos um fato relevante, na primeira atividade, o texto utilizado para elaborar a proposta de leitura foi uma crônica, ou seja, um gênero literário³³, e encontramos apenas uma atividade que direciona para o trabalho com informações explícitas; ao examinarmos a segunda atividade produzida na disciplina, na qual os alunos podiam selecionar o gênero para montar a proposta, observamos que houve a predominância de gêneros ligados ao campo jornalístico (imprensa)³⁴, o que gerou um número muito maior

³³ (BRASIL, 1998, 54).

³⁴ (BRASIL, 1998, 54).

de atividades que solicitavam a localização de informações que se encontravam explícitas no texto.

Ao investigarmos as questões que estavam ligadas ao campo da subjetividade, da opinião pessoal e da extrapolação da temática do texto, constatamos que nas duas propostas foram explorados esse campo, ou seja, os graduandos, futuros professores, consideram tal tarefa relevante para o trabalho de leitura e compreensão de um texto.

Ao nos debruçarmos sobre as atividades ligadas as informações implícitas (inferências) – foco principal deste trabalho –, verificamos que os alunos tiveram consciência da importância desse processo nas duas atividades propostas. Nos dois trabalhos apareceram questões relacionadas a inferências globais e pontuais, ou seja, em alguns casos tiveram atividades que demandavam a compreensão total do texto, em outros o foco foi em palavras, trechos, pontuações e recursos. Dessa maneira, observamos que, apesar da preocupação dos graduandos em explorar as pistas textuais e o conhecimento prévio do leitor, os discentes focaram em um trabalho direcionado à extrapolação da temática abordada no texto. Portanto, compreendemos que existe a necessidade de um trabalho que foque no texto, nas suas pistas, na sua estrutura, nas suas marcas linguísticas, para que, assim, o leitor compreenda as informações que estão nas entrelinhas.

Por fim, cabe destacar que nas duas propostas de atividades de leitura houve a inserção de tarefas ligadas à produção textual, mas foi uma aparição relativamente pequena, o que mostrou que os alunos focaram suas atividades no trabalho de leitura de um texto.

3. 5 Aproximações e distanciamentos entre as análises

Ao olharmos para todo o *corpus* deste trabalho, após as análises, podemos fazer algumas considerações a respeito do trabalho com inferências nas avaliações externas e nas atividades elaboradas pelos graduandos, as quais nos permitirão verificar semelhanças ou diferenças na forma como tal atividade é pensada/elaborada.

Com relação ao tipo de texto usado para construir atividades dessa habilidade, nos itens das avaliações externas, Saeb e Simave, nos deparamos somente com gêneros literários; nas atividades dos alunos, no primeiro momento, foi determinado o texto que deveria ser usado para a elaboração de uma atividade de leitura, uma crônica, que também pertence aos gêneros literários. Já na segunda proposta produzidas pelos discentes não houve a predeterminação do texto que deveria ser utilizado, desse modo, os alunos puderam selecionar o texto que

desejavam trabalhar, e como resultado a maior parte escolheu textos que circulam nas esferas jornalísticas, denominado por Marcuschi (2008) de gêneros de imprensa. A partir dessas constatações, verificamos uma primeira divergência entre as avaliações externas e as propostas de trabalho para sala de aula, posto que para o trabalho de inferência dos itens do testes de larga escala foram usados somente textos literários, enquanto que os alunos da graduação, quando tiveram a oportunidade de escolher o texto, grande parte optou por textos expositivos. Essa divergência entre os tipos de textos utilizados nas avaliações e na sala de aula pode interferir nos resultados dos alunos nas avaliações em larga escala, visto que podem se deparar com textos os quais não têm familiaridade.

Ao traçarmos um comparativo entre o tipo de inferência cobrado nas avaliações externas e a forma como as atividades de inferência dos graduandos foram planejadas, observamos que nas avaliações externas o foco é mais determinado, sinalizando claramente para o leitor a tarefa que precisa realizar, isso ocorre porque, como já mencionamos, cada habilidade avaliada é unidimensional, ou seja, concentra-se/foca em uma tarefa específica. Além disso, os itens são montados no formato de múltipla escolha, assim, a inferência de uma informação implícita do texto já foi selecionada pelo elaborador da questão, cabendo ao leitor verificar o que foi solicitado no comando, voltar ao texto, construir um sentido para o que leu, relacionando as pistas textuais com seu conhecimento prévio para encontrar a alternativa correta. As atividades de inferência elaboradas pelos discentes da oficina não apresentaram um formato objetivo, todas as questões exigiam do respondente a formulação de uma resposta, ou seja, o leitor precisava construir uma resposta dissertativa, conjugando as informações explícitas no texto, a linguagem, a estrutura e seu conhecimento de mundo. Portanto, a estrutura dos itens difere das atividades formuladas pelos graduandos. Tal diferença pode ser um dificultador para os alunos do Ensino Básico responderem aos testes externos, posto que eles podem estar acostumados com uma estrutura na qual é possível discorrer sobre uma temática.

Nos itens selecionados para este trabalho, que apresentam como suporte textos literários, encontramos tarefas que focam em inferências de um personagem específico; esse tipo de inferência foi verificado apenas no primeiro trabalho dos alunos, que teve como suporte uma crônica, mas cabe ressaltar que apenas uma questão focou nesse aspecto: “O que as crianças retratadas no texto estão fazendo?”; na segunda proposta dos discentes, ao focar em textos jornalísticos, não houve a presença de nenhum exercício que solicitasse a inferência de uma ação ou característica de um personagem. Desse modo, observamos que quanto a esse

aspecto também há um desencontro entre as tarefas das avaliações e as atividades que podem ser desenvolvidas no contexto escolar.

As tarefas elaboradas pelos discentes que classificamos como atividades de inferências globais, tanto na primeira quanto na segunda proposta, focaram em exercícios ligados ao título, à compreensão global, ao assunto e à informação principal de um texto. Tal constatação nos mostra que essas tarefas são sim atividades ligadas ao processo inferencial, contudo, elas estariam ligadas a outros descritores das matrizes de referência das avaliações externas, tais sejam: “identificar o tema ou sentido global de um texto”; “diferenciar as partes principais das secundárias em um texto”. Ao analisarmos as questões dos graduandos que listamos como inferências pontuais, que solicitavam inferências sobre o uso de uma palavra, uma expressão, um trecho, uma pontuação, um recurso, uma retomada, identificamos que também são tarefas que perpassam pelo processo cognitivo inferencial, porém, não podem ser classificadas no descritor de “inferir uma informação implícita em um texto”, posto que estariam ligadas a outros descritores das matrizes de referências, como: “inferir o sentido de uma palavra ou expressão”; “estabelecer relações entre de partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto”; “reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações” e “reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão”.

Considerando tais questões, constatamos que as tarefas elaboradas pelos discentes relacionadas ao processo inferencial não dialogam diretamente com os itens do descritor analisado nesta pesquisa. Portanto, observamos que, apesar de os alunos terem elaborado questões que envolvem o processo de compreensão e inferência de um texto, há um descompasso entre a forma como a habilidade de inferir uma informação em um texto é cobrada nas avaliações externas e a forma como ela pode ser trabalhada em sala de aula. Cabe destacar que não estamos elegendo uma como superior a outra, mas sim demonstrando que existem diferenças entre tais processos, o que revela a necessidade de estudos sobre esses aspectos, visto que os resultados dos testes externos podem não traduzir a realidade de ensino.

Capítulo 4 – Considerações finais

Ao considerarmos a importância do ensino de leitura nas escolas, procuramos, neste trabalho, investigar como o processo inferencial é aferido nas avaliações externas e como tal tarefa pode ser desenvolvida no contexto escolar, verificando, assim, aproximações e distanciamentos entre o que possivelmente será ensinado em sala de aula e o que é avaliado nas avaliações educacionais. Assim, a importância desse trabalho se justifica, sobretudo, pela contribuição que pode oferecer às práticas pedagógicas dos docentes, aproximando o universo avaliativo externo das práticas da sala de aula. Dessa maneira, ao contrapor esses dois processos no tocante à habilidade de realizar uma inferência, buscamos apresentar/analisar como os itens dessa habilidade podem contribuir para o trabalho com a leitura em sala de aula.

Como apontam Alavarse, Blasis e Falsarella (2013), as avaliações externas fornecem “pistas importantes para que se reflita sobre o desenvolvimento do trabalho educativo no interior das escolas, especialmente [...] [tratando-se do] conjunto das atividades escolares, como é o caso da leitura e da resolução de problemas” (p.12). Nesse sentido, acreditamos que as avaliações externas podem auxiliar o trabalho pedagógico dos professores, contribuindo com a aprendizagem, pois segundo Dalben (2011), as avaliações podem fornecer um “[...] feedback aos professores de sala de aula e ajudar na busca de soluções para superar as dificuldades de aprendizagem dos alunos” (p. 87).

A partir da análise dos itens que compuseram o *corpus* desta pesquisa, verificamos a predominância dos gêneros literários como suporte para a elaboração dessa tarefa: a avaliação de informações globais do texto, na qual o leitor precisa construir um sentido geral para o texto lido, e a avaliação de informações pontuais, que focam nas ações ou características de algum personagem. Considerando esses aspectos, concluímos que o descritor “inferir uma informação implícita em um texto” explora o “horizonte máximo” (MARCUSCHI, 2008) ou o “alto nível inferencial” (APLLEGATE, 2002), pois apresenta tarefas que exigem que o leitor faça uma leitura global do texto e o compreenda como um todo, atentando para seu gênero textual, sua estrutura, pistas textuais e marcas linguísticas, relacionando o texto apresentado a seus conhecimentos enciclopédicos, para, assim, fazer realizar inferências.

A partir das análises das atividades dos graduandos que participaram da oficina “leitura em sala de aula” do curso de Letras da UFJF, verificamos como é indispensável a discussão sobre o trabalho com a leitura em sala de aula ancorado a uma teoria, posto que os alunos têm como modelo de ensino aquele que receberam durante seu Ensino Básico. Contudo, cabe

salientar que mesmo os licenciandos tendo participado de uma oficina ligada diretamente ao ensino de leitura na sala de aula, eles elaboraram atividades que ignoravam totalmente o texto, ou seja, o texto era apenas um “pretexto”. Além disso, encontramos um grande número de questões ligadas a “opinião pessoal”, que em muitos dos casos também dispensava o uso do texto.

No que tange ao trabalho com inferências em um texto, constatamos que os graduandos ora focaram em atividades que demandavam a compreensão global do texto – assunto –, ora focaram em estratégias utilizadas na construção do texto – efeitos de sentido –, como uso de uma palavra, de uma expressão, de uma pontuação. Tais tipos de atividades estão ligadas ao processo inferencial, entretanto não se enquadram dentro do descritor que foi foco desse trabalho.

Acerca dos resultados das avaliações externas, verificamos que os estudantes apresentam dificuldade em resolver itens que solicitam uma inferência. Ao compararmos os itens de inferir uma informação implícita em um texto, que são aplicados nesses testes, com as atividades de inferência propostas pelos alunos da graduação, encontramos alguns pontos divergentes, o que pode ser um fator que interfira no desempenho dos alunos nesse descritor, já que, a partir da análise do *corpus* deste trabalho, notamos um descompasso entre a forma como tal tarefa é avaliada nessas avaliações e forma como tal habilidade pode ser trabalhada no contexto escolar.

Nesse sentido, concluímos que o ensino de leitura – das habilidades de leitura – precisa ganhar maiores espaços de discussões nos ambientes de formação, para que os futuros professores compreendam que a atividade de leitura não é um processo espontâneo, automático, tampouco instintivo. É um processo que precisa ser mediado pelo professor com a colaboração dos demais participantes, para que, assim, o aluno descubra os sentidos possíveis do texto, dos mais superficiais aos mais densos. Portanto, a universidade tem um papel importantíssimo na formação do professor de Português: prepará-lo para realizar um trabalho efetivo com a prática de leitura em sala de aula, auxiliando na ampliação de informações do leitor e contribuindo para que o aluno tenha uma visão positiva da leitura e “dos poderes que ela confere ao cidadão” (ANTUNES, 2003, p.81).

Por fim, reafirmamos com este trabalho a importância da formação do professor de Língua Portuguesa, pois ele ocupa, no espaço escolar, o papel de agente de letramento, no qual ele precisa desenvolver um trabalho que abarque as estratégias adequadas para que os alunos tenham acesso a uma cultura de letramento diversificada. Dessa maneira, faz-se necessário que

esse profissional conheça esse tipo de avaliação, fundamente-se e aproxime o seu aluno desse universo. Mais uma vez, vale ressaltar que a ideia não é que os professores apliquem para seus alunos esses itens das avaliações externas ou que elaborem questões semelhantes para preparar os estudantes para os testes externos. A ideia é que, conhecendo alguns dos caminhos utilizados para avaliar essas habilidades, os professores tenham mais instrumentos para desenvolver suas estratégias de ensino, de modo a auxiliar seus alunos no desenvolvimento de cada vez mais eficazes estratégias de leitura.

Desse modo, acreditamos que o conhecimento e a análise da habilidade de inferir uma informação, bem como dos itens das avaliações externas que avaliam essa tarefa, podem enriquecer o processo de formação de professores, no sentido de ampliação do repertório de estratégias que auxiliam nas atividades de leitura que envolvem o processo inferencial nas aulas de Português. Isso porque, ao traçar um comparativo entre a forma como o trabalho com inferências é feito no contexto escolar e a maneira como essa atividade é proposta nas avaliações externas, enxergamos um caminho para que o docente consiga aumentar suas possibilidades de trabalho para que os seus alunos desenvolvam essa habilidade.

Assim, compreendemos que a partir das informações obtidas das análises dos resultados das avaliações externas, elas podem consolidar-se como um instrumento significativo que pode contribuir para a melhoria da aprendizagem de Língua Portuguesa, desde que se instrumentalize os educadores que estão na ponta do processo – a sala de aula – a utilizarem esses resultados.

Referências

ACRE. Secretaria de Estado de Educação e Esporte. SEAPE – 2013/ Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1 (jan./dez. 2013), Juiz de Fora, 2013 – Anual.

AMAZONAS. Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas. SADEAM – 2013/ Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1 (jan./dez. 2013), Juiz de Fora, 2013 – Anual.

ANTUNES, I. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

APPLEGATE, Mary DeKonty; QUINN, Katheleen Benson; APPLEGATE, Anthony J. Levels of thinking required by comprehension questions in informal reading inventories. In: *The Reading Teacher*, v. 56, n. 2, p. 174-180, 2002.

APPOLINÁRIO, F. *Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico*. São Paulo, Atlas, 2009.

BARBOSA, B. T. Letramento Literário: sobre a formação escolar do leitor jovem. In: *Edu.foco*, Juiz de Fora, v.16, n.1, p. 145-167, mar./ ago. 2011. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texto-06.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

BLASIS E.; FALSARELLA A. M.; ALAVARSE O. M. *Avaliação e Aprendizagem: Avaliações externas: perspectivas para a ação pedagógica e a gestão do ensino*. Coordenação Eloisa de Blasis, Patricia Mota Guedes. – São Paulo: CENPEC: Fundação Itaú Social, 2013, 48p.

BRASIEL, M. E. C. P. *O Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave): novas perspectivas de avaliação em Minas Gerais?* Dissertação - (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa, Faculdade de Educação. 92 p. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais _ Ensino fundamental_ Língua Portuguesa*. Brasília: SEF/MEC, 1998.

_____. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017.

BUCHOLZ, S. D. A universidade como espaço de formação continuada: tensões e possibilidades. In: *Educere et Educare*, Vol. 2, N.4, 2007.

BRITO, A. E.; OLIVEIRA, M. B. F. *Reverendo a formação docente: o saber, o saber-ser e o saber-fazer no exercício profissional*. Disponível em: <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2002/GT.1/GT1_25_2002.pdf>. Acesso em: 15 out. 2018.

CADERNO DE PESQUISA – 2016 / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 6 (jan/dez.2016), Juiz de Fora, 2016 – Anual. Disponível em:

<<http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/wpcontent/uploads/2017/11/CADERNODEPESQUI2016-WEB.pdf>>. Acesso em: 3 set. 2018.

CAEd - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. Disponível em: <<http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/>>. Acesso em: 1 maio 2018.

CANÇADO, M. *Manual de Semântica: Noções básicas e exercícios*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

CASTRO, P. L. *O ensino do papel discursivo das conjunções na leitura de intenções, valores e sujeitos*. Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. 133 p. 2017.

CAVALCANTE, M. M. *Os sentidos do texto*. 1.ed., 4ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2017.

CEARÁ. Secretaria da Educação. SPAECE – 2012/ Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1 (jan/dez. 2012), Juiz de Fora, 2012 – Anual.

CORSETTI, B. A análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. In: *UNIREVISTA*, v. 1, n. 1, p. 32-46, jan. 2006. Disponível em: <http://gephisnop.weebly.com/uploads/2/3/9/6/23969914/a_anlise_documental_no_contexto_da_pesquis_qualitativa.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2018.

COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de Gêneros Textuais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

DALBEN, A. I. L. F. (Coord.). *A Avaliação Externa Como Instrumento da Gestão Educacional nos Estados: relatório final*. Ago. 2011. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/relatorio-avaliacoes-externas.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2019.

DENZIN, N. K e LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K e LINCOLN, Y. S. (org.) *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FERRAREZI JR, C.; CARVALHO, R. S. *De alunos a leitores: o ensino da leitura na Educação Básica*. 1. ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

FERRARI, L. O que é Linguística Cognitiva? In: *Introdução a Linguística Cognitiva*. São Paulo: Contexto, 2011.

FERRO, G. D. M.; MAROTE, J. T. D. *Didática da língua portuguesa*. São Paulo: Ática, 1990.

FLÔRES, O. C; PEREIRA, V. W. Ensino da compreensão leitora: faces e interfaces psicolinguísticas. In: *LINGVARVM ARENA*, v. 3, p.75 - 87. 2012. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/10950.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

FREITAS, Dirce. *A avaliação da educação básica no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/Saeb/historico-do-Saeb>>. Acesso em: 1 maio 2018.

FREITAS, L. C; SORDI, M. R. L; MALAVASI, M. M. S; et al. *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. 7. ed – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GATTI, A. B. Testes e Avaliações do Ensino no Brasil. In: *Educação e Seleção*, v. 16, p. 33-43, 1987. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/edusel/article/view/2623>>. Acesso em: 1 maio 2018.

GATTI, A. B. O professor e a Avaliação em Sala de Aula. In: *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 27, p. 97-114, jan./jun., 2003. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1150/1150.pdf>>. Acesso em: 1 maio 2018.

GATTI, A. B. *Avaliação e qualidade da educação*. 2007. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/51.pdf>. Acesso em: 20 Jan. 2018.

GATTI, A. B. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. In: *Sísifo*. Revista de Ciências da Educação, 09, p. 7-18, maio./ago., 2009. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/28320450_Avaliacao_de_sistemas_educacionais_no_Brasil>. Acesso em: 18 jan. 2018.

GATTI, B. A.; NUNES, M. R. Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa. In: *Formação de professores para o Ensino Fundamental: Estudo de Currículos das Licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas*. São Paulo: FCC/DPE, v. 29, p. 57-91, março. 2009.

GATTI, B. A. *Formação de professores no Brasil: características e problemas*. Educação e Sociedade. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, A. B. Avaliação: contexto, história e perspectivas. In: *Olh@res*, Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 08-26, maio. 2014. Disponível em: <<http://www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/202/76>>. Acesso em: 17 jan. 2018.

GERALDI, J. W. O texto na sala de aula. 5. ed. São Paulo: Ática, 2007.

GERHARDT, A. F. L. M.; ALBUQUERQUE, C.; SILVA, I. *A cognição situada e o conhecimento prévio em leitura e ensino*. Ciência e Cognição, 14 (2), pp.74-91, 2009.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa tipos fundamentais. In: *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n.3, p. 20-29, mai./jun. 1995. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2018.

HORTA NETO, João Luiz. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o Saeb de 2005. In: *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 42/5, 2007. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/Saeb/historico-do-Saeb>>. Acesso em: 1 maio 2018.

IPOJUCA. Secretaria Municipal de Educação do Ipojuca. SAEMI – 2013/ Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. Jan./Dez. 2013, Juiz de Fora, 2013 – Anual.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza*. 9ed., São Paulo: Cortez, 2012.

KLEIMAN, A. *Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*. 4ª Ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. In: *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 32, n 53, p. 1-25, dez, 2007.

_____. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. In: *Linguagem em (Dis)curso*. Palhoça (SC), v. 8, n. 3, p. 487-517, 2008.

_____. *Oficina de Leitura: Teoria e Prática*. 15ª ed., Campinas, SP - Pontes Editores, 2013.

KLEIMAN, A.; ASSIS, J. A. (orgs). *Significados e resignificação do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

KOCH, I. V. *O texto e a construção dos sentidos*. 10.ed., 4ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2016.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3.ed., 11ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

LENZ, P. Semântica Cognitiva. In: FERRAREZI JUNIOR, C; BASSO, R. *Semântica, semânticas: uma introdução*. São Paulo: Contexto, 2013.

LIMA, F. R. O; MIRANDA, N. S. O Frame Semântico como uma ferramenta analítica de compreensão de experiências sociais educacionais. In: *Revista Gatilho*, Juiz de Fora, v. 8, n. 16, maio. 2013. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistagatilho/files/2013/05/O-frame-sem%C3%A2ntico-como-ferramenta-anal%C3%ADtica.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2018.

LOMBARDI, R. F.; ARBOLEA, T. Estratégias de Leitura nos Parâmetros Curriculares Nacionais. In: Magalhães, J. S. e Travaglia, L. C. (Org.). *Múltiplas Perspectivas em Linguística*. Uberlândia: EDUFU, 2013. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_347.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2018.

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. da. Aproximação universidade e escola de educação básica pela pesquisa. In: *Cadernos de pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 35, n. 125, p. 81-109, 2005.

MAGALHÃES, T. G; GARCIA-REIS, A. R. Escrita e formação docente: desafios na prática de escrita na formação inicial para a docência em Língua Portuguesa. In: *Ráido*, Dourados, MS, v. 12, n. 27, p. 206-223, jan./jun., 2017.

MARCUSCHI, L. A. *Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua?* Em Aberto, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar, 1996.

_____. Processos de compreensão. In: *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARQUES, I. B. A. S. A formação de professores de Língua Portuguesa: projetos de letramento, agência e empoderamento. In: Kleiman, A; Assis, J.A (orgs.) *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

MARQUES, M. O. *Formação do profissional da educação*. Ijuí: Editora Unijuí. 2000.

MARQUES, R. *Dicionário Breve de Pedagogia – 2ª Edição* (Revista e aumentada). Disponível em: <http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia/dicionario%20pedagogia.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2018.

MARQUES, R. (n.d). *O modelo de ensino para a mestria*. Disponível em: <<http://www.eses.pt/usr/ramiro/mestria.htm>>. Acesso em: 27 jul. 2018.

MENEGASSI, R. J. FUZA, A. F. O conceito de leitura nos documentos oficiais. In: *Signum: Estud. Ling.*, Londrina, n. 13/2, p. 315-336, dez. 2010. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/7500/6981>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

MILLER, C. *Estudos sobre gêneros textuais, agência e tecnologia*. In: DIONISIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (Orgs). Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. SIMAVE/PROEB – 2011 / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 3 (jan/dez. 2011), Juiz de Fora, 2011 – Anual.

_____. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEE/MG. Simave – 2012/ Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1 (jan/dez. 2012), Juiz de Fora, 2012 – Anual.

_____. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. PROEB – 2013/ Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1 (jan./dez. 2013), Juiz de Fora, 2013 – Anual.

MORAES, D. R. *Cognição e compreensão leitora de alunos da EJA*. Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras. 149 p. 2015.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António *Os professores e sua formação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992, p.139-158.

OLIVEIRA, M. B. F. Revisitando a formação de professores de língua materna: teoria, prática e construção de identidades. In: *Linguagem em (Dis)curso - LemD*, Tubarão, v. 6, n. 1, p. 101-117, jan./abr. 2006.

PALAMONES, R.; BRAVIN, A. M. *Práticas de ensino de Português*. – São Paulo: Contexto, 2012.

PEREIRA, V. W. A predição na teia de estratégias de compreensão leitora. In: *Revista Confluência*, Rio de Janeiro: Ed. Instituto de Língua Portuguesa, v. 1, p. 81-91. 2012. Disponível em: <<http://lp.bibliopolis.info/confluencia/pdf/291.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

PEREIRA, B. G. Representações do professor da educação básica em relatórios de estágio supervisionado em Letras: um estudo de caso. In: *Revista Ribanceira – Revista do curso de Letras da UEPA*, Belém, v. 2, n. 1, p. 118-129, jan./jun. 2014.

PROCHOWN, A. L. C. BORTOLINI, A. S. B., NASCIMENTO, S. S. O trabalho do professor de português: um enfoque nos PCN. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 10, n. 3, p. 228-236, jul./set. 2013.

REZENDE, W. S. Alguns problemas de interpretação sobre a natureza da Avaliação Educacional em Larga Escala. In: *Pesquisa e Debate em Educação*, v. 4, n. 2, p. 156-162, 2014. Disponível em: <<http://www.revistappgp.caedufjf.net/index.php/revista1/article/view/104/71>>. Acesso em: 1 maio 2018.

ROJO, R. Letramento(s) Prática de letramentos em diferentes contextos. In: *Letramentos múltiplos, escola, e inclusão social*. São Paulo: Parábola, p. 95-121, 2009.

ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SAKAMOTO, B. A. M; VERÁSTEGUI, R. L. A. Avaliação como ato de amor e não de exclusão. In: *II Simpósio Nacional de Educação – XXI Semana de Pedagogia – Infância, Sociedade e Educação*. 2010.

SANTOS, M. R. M. *O Estudo das Inferências na Compreensão do Texto Escrito*. Dissertação - (Mestrado) - Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras. 151 p. 2008.

SANTOS, D. “*E aí, tá preparado pra poder dar aula?*” A voz discente na construção do perfil do bom professor de Português. Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. 343 p. 2018.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/>>. Acesso em: 1 maio 2018.

SILVA, J. R. S.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. In: *Revista Brasileira de História e Ciências Sociais*, v 1, - n. 1, jul./2009. Disponível em: <<https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/6/pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

SILVA, W. R. O que revelam os relatórios de estágio supervisionado sobre o letramento do professor em formação inicial? In: *XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas*, p. 2-13, 2012.

_____. Escrita do gênero relatório de estágio supervisionado na formação inicial do professor brasileiro. In: *RBLA*, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 171-195, 2013.

_____. Letramento científico na formação inicial do professor. In: *Revista Práticas de Linguagem*, v. 6, p. 8-23, 2016.

SILVA, W. R.; PEREIRA, B. G. Estágio Supervisionado como componente curricular catalisador de saberes na formação inicial do professor. In: *Domínios de Linguagem*, Uberlândia, v. 10, n. 1, p. 146-165, jan./mar., 2016.

SIMAVE - Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade Pública. In: *CAEd UFJF*. Disponível em: <<http://www.simave.caedufjf.net/>>. Acesso em: 1 maio 2018.

SIMAVE. *Revista de Divulgação e Apropriação de Resultados*. Divulgação e apropriação de resultados. 2015

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas da alfabetização. In: *Revista Brasileira de educação*, São Paulo, n. 25, p. 5-17, 2004.

_____. *Alfabetização e Letramento*. 6.ed., 6ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2014.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3.ed., 4ª reimpressão. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Trad. Claudia Schilling; Revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn. 6. ed., – Porto Alegre: Penso, 1998.

SOUZA, H. D. S. C. SERAFIM, M. S. A mediação da leitura infantil na educação infantil: onde a leitura precede as palavras. In: Bortoni-Ricardo, S. M et al. *Leitura e Mediação Pedagógica*. São Paulo: Parábola, 2012.

SOUZA, S. Z; OLIVEIRA, R. P. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. In: *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.141, p.793-822, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a07.pdf>>. Acesso em: 1 maio 2018.

SOUZA, S. C. T; LUCENA, J. M; SEGABINAZ, D. Estágio supervisionado e Ensino de Língua Portuguesa: reflexões no curso de Letras/ Português da UFPB. In: *Raído*, Dourados, MS, v.8, n.15, p. 205-226, jan./jun. 2014.

STREET, B. V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17 ed., Petrópolis - Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio. *Subsídios para a elaboração do Plano Nacional de Educação: educação infantil e ensino fundamental: Região Sudeste / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais*. - Brasília: O Instituto, 1977.

_____. *Relatório Saeb (Aneb e Anresc) 2005-2015: panorama da década*. Brasília, 154 p., 2018.

UFJF. Universidade Federal de Juiz de Fora. *Projeto Pedagógico do curso de graduação – Letras/Licenciatura*. Juiz de Fora, 2015.

VIEIRA, A. S. *Desenvolvimento metacognitivo no estabelecimento de inferências em atividades de leitura*. Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras. 149 p. 2016.

ZADUSKI, J. C. D.; JORGE, M. E. N. O processo avaliativo na sociedade da informação e do conhecimento. In: *Colloquium Humanarum*, v. 13, n. Especial, p. 346-352, jul/dez, 2016.

ANEXOS

Anexo A

Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Saeb: Temas e seus Descritores 9º ANO do Ensino Fundamental

I. Procedimentos de Leitura	
D1 –	Localizar informações explícitas em um texto.
D3 –	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D4 –	Inferir uma informação implícita em um texto.
D6 –	Identificar o tema de um texto.
D14 –	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto	
D5 –	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).
D12 –	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
III. Relação entre Textos	
D20 –	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
D21 –	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto	
D2 –	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
D7 –	Identificar a tese de um texto.
D8 –	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
D9 –	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
D10 –	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
D11 –	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
D15 –	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.
V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido	
D16 –	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
D17 –	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
D18 –	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
D19 –	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.
VI. Variação Linguística	
D13 –	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: INEP, 2015

Anexo B

Matriz de Referência de Língua Portuguesa – PROEB 2015

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA - PROEB 2015		Etapas				
		5EF	7EF	9EF	1EM	3EM
I. PROCEDIMENTOS DE LEITURA						
D01	Identificar o tema ou o sentido global de um texto.	X	X	X	X	X
D02	Localizar informações explícitas em um texto.	X	X	X	X	X
D03	Inferir informações em um texto.	X	X	X	X	X
D04	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão em um texto.	X	X	X	X	X
D05	Distinguir um fato de uma opinião em um texto.	X	X	X	X	X
II. IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO						
D06	Identificar o gênero de um texto.	X	X	X	X	X
D07	Identificar a função de textos de diferentes gêneros.	X	X	X	X	X
D08	Interpretar texto que conjuga linguagem verbal e não verbal.	X	X	X	X	X
III. RELAÇÃO ENTRE TEXTOS						
D09	Reconhecer diferentes formas de abordar uma informação ao comparar textos que tratam do mesmo tema.	X	X	X	X	X
D10	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.			X	X	X
IV. COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO						
D11	Reconhecer relações lógico-discursivas presentes no texto.	X	X	X	X	X
D12	Estabelecer a relação de causa e consequência entre partes e elementos do texto.	X	X	X	X	X
D13	Estabelecer relações entre partes de um texto, as quais contribuem para sua continuidade. ¹	X	X	X	X	X
D14	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que compõem a narrativa.	X	X	X	X	X
D15	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.			X	X	X
D16	Identificar a tese de um texto.			X	X	X
D17	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.			X	X	X
D18	Reconhecer diferentes estratégias de argumentação.					X
V. RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO						
D19	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados. ²	X	X	X	X	X
D20	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	X	X	X	X	X
D21	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de recursos ortográficos e morfosintáticos.		X	X	X	X
D22	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.			X	X	X
D23	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de recursos estilísticos.			X	X	X
VI. VARIAÇÃO LINGUÍSTICA						
D24	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.	X	X	X	X	X
1. D13: nas etapas 5º e 7º anos do Ensino Fundamental, não será avaliada concordância verbal/nominal.						
2. D19: nas etapas 5º e 7º anos do Ensino Fundamental somente será avaliado o efeito de humor.						

Fonte: SIMAVE, 2015

Anexo C

Ciranda da indiferença

Em troca de algumas moedas, um menino joga várias bolinhas para o alto com a destreza de um malabarista. Enquanto isso, uma menina se esmera para limpar o vidro dos carros com uma flanela suja, outro menino vende balas, e outro, limão. Qual o futuro dessas crianças?

No trânsito, a ciranda das crianças

Então sempre na esquina da Avenida Brasil com a Rua Colômbia. Duas meninas e dois meninos, num dia. No outro, três meninas, dois meninos. Parecem se alternar. Irão para outros pontos? Mas três crianças são fixas, donas do lugar. Conquistaram por usucapião. Dominam o território. Como e quem faz essa divisão? Por que não aparecem outras? Chegam cedo e só vão embora quando o tráfego diminui, depois das oito da noite. Cada um carrega sua caixinha de Mentex, de chicletes, de bombom. Ainda que seja a região propícia ao luxuoso chocolate Godiva, se vende bem o Sonho de Valsa, dos mais gostosos. Faça sol ou chuva, as crianças estão ali, alertas, correndo da avenida para a rua, da rua para a avenida, ao sabor dos sinais de trânsito. Num canto da Imi, a loja de decorações, ficam duas mulheres. Talvez as mães ou quem quer que sejam. Não arredam o pé do lugar, não se levantam nunca. Ficam apenas fiscalizando, atentas ao movimento das crianças. Passam o dia sentadas. Nunca sentem vontade de ir ao banheiro? E quando necessitam, como fazem? As empresas por aqui certamente não as deixam entrar. Há uns arbustos perto da Rua México. Seria ali que deságuam? De vez em quando, as duas tomam sorvete. Ou um Yakult ocasional, quando passam aquelas mulheres puxando um carrinho branco.

As crianças possuem, entre elas, um *gentlemen's agreement*. Quando o sinal vermelho acende, elas correm, distribuindo as tarefas

- O BMW é seu!
- O Mercedes fica comigo!
- Corra para a Alfa!



Conhecem todas as marcas de “carrões”! As crianças executam uma ciranda em meio aos carros, correndo agarradas às caixinhas. Os que aproximam, dentro dos veículos, mantêm os vidros fechados. Defesa paulistana. O vidro erguido isola o motorista do mundo.

As crianças rodeiam, olham para dentro, como esfomeados olham alguém comendo num restaurante. Há quem faça um aceno com a cabeça, sempre negativo. Outros abanam as mãos. Há os impacientes, os irritados. Terceiros continuam a conversar com os parceiros ao lado. O mundo no interior dos carros é uma bolha, cápsula espacial. As pessoas estão na estratosfera. Nada têm a ver com o que se passa fora. Todos fazem questão de não olhar, não ouvir. Como se estas crianças fossem invisíveis ou transparentes. Os olhares as atravessam, sem que elas se materializem, se corporifiquem, se tornem humanas.

Parecem não se cansar nunca. Sempre sorridentes. Brincam entre si. O não constante não as desilude, nem tira o ânimo. Sabem, desde cedo, que o não faz parte da vida delas, permanece grudado na pele. Conhecem mais o não que sim. Correm de um lado para o outro. Os que estão nos “carrões” são os que nunca compram. Quem chega em carros “inferiores”, em vulgares Fuscas, Gols, Voyage, Unos, em geral abre o vidro, dá uma palavra. Muitas vezes, as crianças querem apenas conversar com alguém diferente. Enfiam a cabeça dentro da janela, com olhos excitados. Sempre pedem alguma coisa, para não perder o hábito: “Tia, me dá aquele batom? Tio, me dá essa caneta!” E querem a revista, o jornal, o chaveiro que ficou no console, até mesmo os folhetos recebidos na esquina anterior.

Às vezes, chove. E o abrigo é original, ainda que não proteja muito. As crianças procuram se enfiar nos vãos das letras gigantescas que formam a palavras Imi. Letras de concreto, verdes. Há uma ligação entre o I e o M. O M abriga em suas curvas duas crianças. Claro que há proteção no caso da chuva ser vertical. Se tem vento ou a chuva vem inclinada, elas se molham. Também não se importam. Existe coisa melhor, quando a gente é criança, que brincar na chuva? Ainda que estas crianças, de oito ou nove anos, mirradas, sejam adultas no que possuem de experiência, vivência. Amadurecem cedo. Olhamos e não sabemos. Quanto tempo terão de vida pela frente? Que caminhos existem diante delas?

Onde moram? Foram à escola algum dia? Faço mentalmente estas perguntas. Por que não faço direto para elas em lugar de ficar imaginando? É que sabemos as respostas. Neste Brasil sabemos todas as respostas sobre miséria, fome, subvidas. Por isso não perguntamos. As crianças desta esquina se reproduzem em centenas de outras esquinas desta cidade. Deste Brasil. Mas houve um dia em que elas estiverem especialmente excitadas. E felizes. Foi na manhã em que o cortejo levando Senna ao cemitério passou aqui. As crianças, contentíssimas, venderam, como nunca, suas balas, chocolates, mentex, bombons. As coisas se esvaziaram. Tristezas de uns, meio de vida e alegria de outros.

(Ignácio de Loyola Brandão. Calcinhas secreta. São Paulo: Ática, 2003. P. 76-8. Col. Para Gostar de Ler.)

Notícia

O QUE VOCÊ VAI LER

A notícia que você vai ler foi publicada no jornal *on-line A crítica*, em 2 de fevereiro de 2014. Esse veículo é voltado a leitores do estado do Amazonas.

O texto relata uma ação planejada por profissionais do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (Ibama), em Manaus (AM). Com base no título da notícia, crie hipóteses sobre o porquê dessa iniciativa. Depois, leia todo o texto.

Animais órfãos adotam brinquedos para simular aconchego de mãe

Estratégia já era utilizada em outros estados como São Paulo e Rio de Janeiro e profissionais do Ibama em Manaus aprovaram método. Segundo bióloga, pequenos se agarram ao objeto de maneira única



Luz Vasconcelos/A Crítica

A pequena preguiça agarrada a um boneco doado: ao se sentirem confiantes, eles vão deixando de ter contato direto com a pelúcia, assim como acontece com a mãe.

Animais órfãos que são resgatados da natureza estão recebendo tratamento diferenciado para serem reintroduzidos com mais segurança na floresta. Um grupo de biólogos do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (Ibama) descobriu que os filhotes conseguem encontrar, em bichinhos de pelúcia, o mesmo aconchego dos “braços da mãe”.

Diferente dos animais que são resgatados já na fase adulta e que geralmente têm mais dificuldade para retornarem ao seu hábitat, a estratégia de uso das pelúcias visa oferecer um futuro normal para a vida **silvestre** dos animais filhotes.

A analista e bióloga ambiental do Centro de Triagem de Animais Silvestres (Cetas) do Ibama, Natália Lima, explica como ocorre essa adaptação. “O filhote precisa do colo da mãe até conseguir andar com as próprias pernas. A gente costuma vê-los sempre agarrados ao colo das mães. Então, quando eles são separados delas, filhotes ainda, eles sofrem muito. A pelúcia simula uma situação maternal e esses pequenos órfãos se agarram a ela de uma maneira única”, disse.

“Assim como acontece na natureza, na situação em que os filhos desgrudam das mães quando se sentem mais confiantes para andar sozinhos, nós estamos tentando reproduzir a mesma situação aqui. Claro, os ursinhos de pelúcia não substituem a mãe do animal, mas **simulam**, como se fossem uma mãe postiça”, acrescentou Lima.

A estratégia com bichinhos de pelúcia já vinha sendo testada em outros estados, como em centros de triagem de silvestres nos zoológicos do Rio de Janeiro e São Paulo. Foi através desse estudo que um grupo do Cetas do Ibama resolveu aplicar a ideia aqui, no Amazonas.

Atualmente o Ibama cuida de seis filhotes, desses, cinco usam os bichinhos de pelúcia constantemente, que são: uma preguiça-real, um mico-de-cheiro, um macaco **parauacu**, um macaco-prego e um **gato mouriço**, todos com idades de três a seis meses de vida.

Segundo informações do Ibama, o processo de reabilitação desses filhotes leva em média sete a oito meses. Em caso de onças ou gatos silvestres, o prazo pode levar de oito a nove meses, dependendo da **imunidade** do animal.



Filhote de macaco. Manaus (AM), 2014.

Outros animais

Diariamente o Ibama recebe animais silvestres de todas as idades e todas as espécies. Só no ano passado, foram contabilizados 524 bichos entregues no instituto. A analista conta que, quando o processo de reabilitação acusa que o animal não tem condições de voltar para a floresta, ele é destinado para zoológicos.

“Geralmente quando o animal chega aqui já na fase adulta, é muito raro que ele consiga se readaptar à vida silvestre, na floresta. Nesses casos, ele é enviado para zoológicos que tenham estrutura para recebê-lo com o maior conforto, mantendo o contato com o ser humano”, disse.

Lima ressalta ainda que boa parte desses bichos só consegue sobreviver com a presença de seres humanos. “Às vezes são animais que foram criados por alguma pessoa e, não podendo mais criar, a pessoa devolveu. Nesse caso não é mais possível introduzi-los em floresta”, salientou.

[...]

Priscila Serdeira. Disponível em: <http://acritica.uol.com.br/amazonia/manaus-amazonas-amazonia_0_1076892322.html>. Acesso em: 27 abr. 2015.



Filhote de onça-parda. Manaus (AM), 2014.

GLOSSÁRIO

Gato mouriço: também conhecido como gato-mourisco e jaguarundi, é um felino selvagem, de orelhas pequenas e pernas curtas, com até 80 cm de comprimento de corpo e até 50 cm de cauda; seus pelos têm a base mais clara e a ponta mais escura.

Imunidade: conjunto dos mecanismos de defesa de um organismo contra contaminações por elementos estranhos, especialmente vírus, bactérias e parasitas.

Parauacu: designação comum de um determinado macaco amazônico, com até 70 cm de comprimento, corpo e cauda cobertos por pelagem longa, densa e crespa que, na cabeça, forma uma espécie de capuz.

Silvestre: relativo à selva, que se desenvolve em bosques ou florestas.

Simular: aparentar, imitar.

Consumismo

Tudo parece mágico, grande e alegremente anárquico. Há música em todos os locais. As vitrines estão muito bem decoradas. O ambiente está propício para um passeio gratificante. Estamos, quase sem perceber, em uma selva de consumo onde, inevitavelmente, cairemos em algumas das "armadilhas" que equipes formadas por psicossociólogos, arquitetos, decoradores, iluminadores e especialistas em marketing prepararam para os consumidores potenciais.

O ritmo musical que ouvimos, suave e quase imperceptível, tem suas razões de ser, assim como a disposição dos produtos em lugares determinados, a largura dos corredores e tudo o mais que nos impressiona em alguns supermercados ou *shopping centers* que incentivam a febre do consumo. Esses fatores são tão importantes que existem, em alguns países, laboratórios para testá-los. Na França, por exemplo, funciona, desde 1989, um supermercado-laboratório, onde o comportamento do consumidor é observado e analisado em detalhes. Esse falso supermercado, onde as cobaias são os clientes, é o menor do mundo – possui apenas 200 m², com música ambiente. Os visitantes são selecionados em supermercados verdadeiros e recebem, ao entrar, uma lista de compras. Eles devem escolher as marcas e depois dizer por que preferem esta ou aquela. Na verdade, seus movimentos estão sendo estudados por especialistas escondidos atrás de vidros espelhados. Cada passo dado pelo cliente, cada expressão facial ficarão gravados em uma fita que será utilizada para estudo posterior. Hoje em dia, qualquer lançamento só é feito depois de o produto ter passado por esses tubos de ensaio. Os fabricantes sabem muito bem que é ali que se decide a sorte de seu produto.

Para planejar melhor suas vendas – e fazer com que as pessoas consumam mais –, os supermercadistas já dispõem de algumas informações. Em primeiro lugar, sabem que o consumidor permanece durante uma média de 40 minutos dentro do supermercado, onde são apresentados de 4 a 6 mil produtos. Dessa forma, o consumidor só conta com alguns segundos para registrar tudo o que vê e decidir o que comprar. Por outro lado, sabe-se também que 50% dos produtos vendidos em supermercados são comprados por impulso. Isso significa que entre as mercadorias de compra planejada – como o leite e o açúcar, entre outros – devem ser colocadas outras mercadorias, não programadas, que atraíam a atenção do consumidor.

Outro recurso bastante utilizado é ter o preço de um produto anunciado em um grande cartaz, o que pode dar a sensação de que esse produto está em promoção, mesmo quando o preço não foi alterado. É frequente ver que, com técnicas semelhantes, uma determinada marca de café – para citar um exemplo – pode incrementar seu volume de venda.

Um outro segredo se encontra nas prateleiras, que são geralmente dispostas em cinco de cada lado da gôndola. A prateleira de cima é a que mais se vê, embora fique um pouco fora do alcance da mão. A segunda e a terceira são as melhores, porque ficam à altura da vista e ao alcance das mãos. A quarta e a quinta são as menos valorizadas, por serem mais desconfortáveis de ver e alcançar. O objetivo, segundo especialistas, é chegar a um equilíbrio e evitar "pontos frios" dentro do supermercado. Para isso, colocam-se os setores de maior afluência de público – como os lácteos, por exemplo – perto de outros locais difíceis, cujos produtos têm, na maioria das vezes, uma rentabilidade maior. O objetivo final é que o cliente encontre a maior quantidade possível de produtos e aumente seu consumo.

Os *shopping centers* também baseiam seu sucesso na exposição tentadora, mas acrescentam outros elementos – como a sensação de onipotência proporcionada pela arquitetura e a sensação de pertencer e possuir de que são tomados os clientes assim que entram no local. Segundo alguns psicólogos, outra característica inconsciente, certamente, mas muito forte, é a sensação de segurança e proteção que esses locais proporcionam. Além disso, são como grandes cenários onde as pessoas podem olhar, mexer, espiar, ver de tudo, ficar a par de tudo, satisfazer todas as inquietudes, ser espectadoras, protagonistas, desejosas de tudo o que está exposto, mas, também, capazes de obter o que veem. É assim que se criam uma tentação e uma excitação dos sentidos que põem em movimento a pulsão possessiva das pessoas, por meio de estímulos visuais, olfativos, auditivos, racionais e também impulsivos e compulsivos.

IstoÉ Tudo: o livro do conhecimento. São Paulo: Três, [s.d.], p. 174-177.

Anexo F

Hino Nacional

Ouviram do Ipiranga as margens
plácidas
De um povo heroico o brado
retumbante
É o sol da liberdade, em raios fúlgidos
Brilhou no céu da pátria nesse instante

Se o penhor dessa igualdade
Conseguimos conquistar com braço
forte
Em teu seio, ó liberdade
Desafia o nosso peito a própria morte!

Ó pátria amada
Idolatrada
Salve! Salve!

Brasil, um sonho intenso, um raio
vívido
De amor e de esperança à terra desce
Se em teu formoso céu, risonho e
límpido
A imagem do cruzeiro resplandece

Gigante pela própria natureza
És belo, és forte, impávido colosso
E o teu futuro espelha essa grandeza

Terra adorada
Entre outras mil
És tu, Brasil
Ó pátria amada!
Dos filhos deste solo és mãe gentil
Pátria amada
Brasil!

Deitado eternamente em berço
esplêndido
Ao som do mar e à luz do céu profundo
Fulguras, ó Brasil, florão da América
Iluminado ao sol do novo mundo!

Do que a terra mais garrida
Teus risonhos, lindos campos têm mais
flores
- "Nossos bosques têm mais vida"
"Nossa vida" no teu seio "mais amores"

Ó pátria amada
Idolatrada
Salve! Salve!

Brasil, de amor eterno seja símbolo
O lábaro que ostentas estrelado
E diga o verde-louro dessa flâmula
Paz no futuro e glória no passado

Mas, se ergues da justiça a clava forte
Verás que um filho teu não foge à luta
Nem teme, quem te adora, a própria
morte

Terra adorada
Entre outras mil
És tu, Brasil
Ó pátria amada!

Dos filhos deste solo és mãe gentil
Pátria amada
Brasil!

(fonte: Portal do Governo Brasileiro)

Compositor: Poema: Joaquim Osório Duque Estrada / Música: Francisco Manoel da Silva

Culto ao corpo: Anorexia e bulimia na adolescência

A “ditadura da magreza” apresenta os padrões de corpos inalcançáveis, impondo a adolescentes ainda em formação corporal um desejo pelo corpo perfeito, fazendo com que se submetam a procedimentos perigosos, como cirurgias e o uso de anabolizantes. Essa busca pela “perfeição” leva a doenças como Anorexia e Bulimia.

A *anorexia* é um transtorno alimentar caracterizado pela negação do indivíduo em manter um peso adequado, medo de ganhar peso e uma distorção da imagem corporal, além de negação da própria condição patológica. A doença pode causar mortes, levando pessoas a desnutrição e desidratação e atinge principalmente mulheres entre a adolescência. Pesquisas mostram que, nesses casos, o índice de mortalidade varia entre 15% e 20%. (Fonte Dr. Dráuzio Varella)

“No caso das pessoas anoréxicas, costumam ser pacientes que se caracterizam por serem metódicos, de perfil obsessivo, com grande responsabilidade e auto exigência. Além disso, podem existir antecedentes de sobrepeso e a participação em disciplinas nas quais a valorização corporal é muito exigente, como o balé e a ginástica esportiva”, diz o psiquiatra infantil Carlos González Navajas à entrevista ao EL PAÍS.

A *Bulimia* age de uma forma diferente na mente, não há preocupação com a quantidade ingerida, mas sim uma compulsão alimentar, onde a pessoa sente fome excessiva e logo após tem comportamento “compensatório” em algo, como por exemplo vomitar, tomar laxantes, ficar um longo período sem comer novamente ou exercícios físicos excessivos que levam seus corpos à exaustão.

O medo de engordar faz com que mulheres tenham uma preocupação excessiva com os alimentos ingeridos e conseqüentemente gera um distúrbio alimentar. É muito comum ver pessoas aderindo novas dietas, comendo muito menos que o corpo necessita para se manter ou só bebendo líquidos.

As ações dos bulímicos podem levar à desnutrição, a problemas na garganta e gastrointestinais e, em casos mais severos, ao óbito. Arritmias cardíacas, sangramento do esôfago, cáries e desidratação são outros sintomas bastante comuns. Em alguns casos, também é possível haver fadiga, desmaios, ressecamento da pele, irregularidade ou perda da menstruação, constipação, oscilações de humor e depressão.

A internet influencia a manter essa busca pelo corpo ideal, sempre criando desafios em torno do corpo, como por exemplo o desafio do A4, onde mulheres tiravam fotos segurando uma folha de A4 na frente de sua cintura para comprovar que suas medidas são “perfeitas”, além do “desafio do iPhone 6” que consistia em colocar o celular nos joelhos, para provar que suas pernas eram magras.



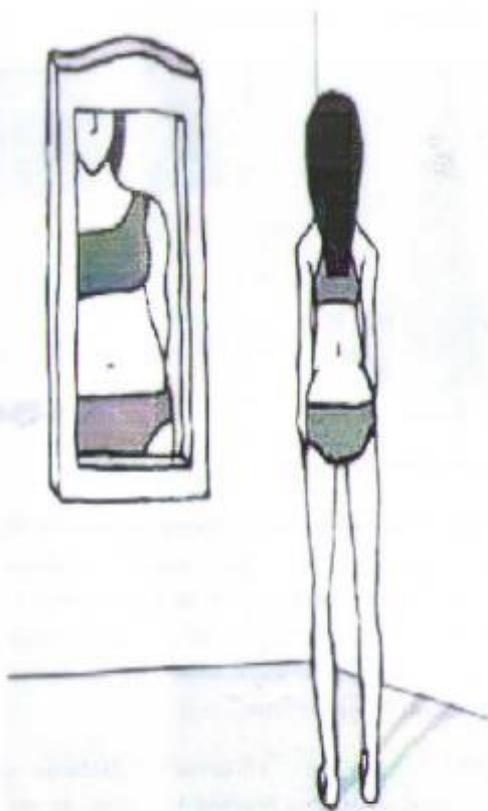
Enquanto a indústria continuar vendendo os corpos de mulheres como objeto, e enquanto existir somente um corpo perfeito, muitas meninas se sentirão excluídas e desapontadas com seus corpos, na busca de um padrão que só existe para vender e não para o bem-estar. Essa busca está vinculada a aceitação no seu meio social, onde meninas estão sempre disputando sobre beleza. Com os meninos não é diferente, eles estão

sempre ouvindo que devem ser “homens” e os melhores nos esportes, fazendo com que eles utilizem produtos ilegais, e até praticando mais do que o necessário para alcançar um objetivo.

Jornal Ponto de partida, *24 de julho de 2017 por Nathalia Braga*(adaptado)

Anexo H

PADRÕES DE BELEZA



França apóia proibição de modelos muito magras nas passarelas

Agências teriam que apresentar um atestado comprovando Índice de Massa Corporal mínimo.



Foto: Jefferson Botega

O governo socialista da França se prontificou a favor da lei que proíbe modelos extremamente magras em desfiles de moda. A lei, criticada por agências de moda, exige que as modelos tenham um Índice de Massa Corporal (IMC) mínimo.

- Vou apoiar estas iniciativas – declarou a ministra da Saúde, Marisol Touraine, ao ser interrogada sobre duas emendas à Lei de Saúde.

Uma das emendas, apresentadas pelo deputado socialista Oliver Veran, quer proibir que as agências contratem modelos diagnosticadas de desnutrição. Veran propõe modificar o Código de Trabalho para obrigar as agências a apresentar um atestado médico que estabeleça que o índice de Massa Corporal (IMC) de cada modelo seja superior a um determinado valor.

Segundo o projeto, o descumprimento da lei será passível de uma pena de seis anos de prisão e uma multa de 75 mil euros.

O Sindicato Nacional de Agências de Modelo (SYNAM) da França, que reúne 40 empresas, lamentou que esta proposta leve em conta apenas a situação francesa. As agências francesas “estão em concorrência permanente com suas colegas europeias. Portanto, é indispensável um enfoque europeu” declarou o SYNAM. Alguns países, como Espanha, Itália, Bélgica, Chile e Israel, já votaram leis ou decretaram regulamentos sobre o tema. A segunda emenda estabelece um “crime de valorização da magreza excessiva” e quer proibir os sites que fazem “apologia à anorexia”. Oliver Veran estima que na França há “entre 30 mil e 40 mil pessoas” que sofrem de anorexia mental.

- São adolescentes, em 90% dos casos. O impacto social da imagem transmitida pela moda, segundo a qual mulheres devem ser

magras a um nível patológico para ser bonitas e poder desfilarem, é muito forte – disse Veran. A iniciativa conta com o apoio de Gerald Marie, ex-diretor da agência Elite na Europa.

Fonte: Hora de Santa Catarina – Contra a Anorexia, publicado em 17/03/2015

Atividades de leitura

1) *Converse com os seus colegas sobre suas impressões e as informações do texto, depois responda.*

- *As hipóteses que você levantou sobre o título “Padrões de Beleza”, antes de ler o texto se confirmaram?*

2) DEBATE COM MEDIADOR

- *Os alunos deverão se dividir em três grupos:*

- *Os que concordam com o ponto de vista apresentado na notícia;*
- *Os que não concordam;*
- *Os que concordam parcialmente;*

Cada grupo fará uma lista dos argumentos que embasam suas posições. O professor irá organizar o Debate, cada grupo deve escolher um ou dois alunos para representar o grupo.