

**A LEITURA NA ESCOLA:
UMA ANÁLISE DE ATIVIDADES DE LEITURA
APLICADAS A ALUNOS DO 8º ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA
DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO**

Wagner Alexandre dos Santos Costa (UFRRJ)

wagnerasc@bol.com.br

Joyce Silva dos Santos (UFF)

RESUMO

É da prática de leitura que advém a aquisição dos conhecimentos apreendidos no cotidiano escolar. De acordo com Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias (2010) e Ângela Kleiman (2006), a deficiência do ensino, principalmente no que diz respeito à apreensão do entendimento, se faz presente no cotidiano escolar devido ao distanciamento existente entre o uso da leitura na escola e o uso da leitura e da produção nas demais práticas sociais, para as quais o que interessa é a efetivação da comunicação. A fim de compreender o processamento do ensino de leitura e de produção nos dois últimos ciclos do ensino fundamental e de contribuir para uma melhor abordagem das práticas de leitura no contexto escolar, este estudo tem como objetivo analisar um caderno de atividades de leitura que foi aplicado a alunos do 8º ano do ensino fundamental de uma escola pública do município do Rio de Janeiro. As observações realizadas a partir da análise do material e a quantificação dos resultados dos alunos permitem a reflexão sobre o que é entendido por leitura e interpretação no dia a dia escolar, bem como perceber que quando as leituras são fundamentadas na interação o entendimento acontece de forma mais satisfatória.

Palavras-chave: Ensino de leitura. Análise de atividades. Interação.

1. Introdução

As múltiplas funções desempenhadas hoje pelo homem moderno tornam a leitura e produção de textos escritos um meio de comunicação tão usual quanto uma conversa informal entre amigos, os momentos de bate papo entre os jovens nos intervalos de aula, as conversas familiares nos fins de semana, tamanha é a necessidade, cada vez mais evidenciada pelo ser humano, de fazer-se presente nos diversos espaços que ocupa, assim como, de dar conta dos diferentes papéis (cidadão, pais, cônjuges, profissional, estudante, amigo etc.) que desempenha.

Em meio aos diversos papéis sociais que ocupa, o homem faz uso do código escrito para comunicar-se com os outros, manter-se informado, adquirir um conhecimento, divertir-se, emocionar, fazer-se lembrar por

quem gosta, entre muitos outros usos presentes com frequência em seu cotidiano. Assim, diariamente, muitos são os momentos de leitura de diversos homens, mulheres, jovens e crianças que se mantêm interados com outros seja por meio de cartas, e-mails, livros, revistas, jornais, propagandas publicitárias, revistas em quadrinhos, conversas no Whatsapp, publicações nas redes sociais, e outros que mantêm cada vez mais viva a prática da comunicação escrita.

No entanto, para dar conta da velocidade com que se processa a produção de novos gêneros textuais que apresentam diferentes funções e intenções, a prática da leitura precisa ser realizada com base em uma análise crítica do tipo de texto em evidência, do uso das palavras, do contexto em que são utilizadas em meio a outros vocábulos, da organização sintática em que aparecem estruturadas, do contexto pragmático dos parceiros da comunicação (autor e leitor), para que os objetivos da comunicação sejam de fato alcançados.

Mediante a necessidade de alcance de um processamento eficaz da comunicação escrita, o desenvolvimento do aprendizado da leitura tem sido a preocupação de muitos estudiosos que se ocupam do uso da língua e da linguagem, uma vez que se entende que o ato de ler e escrever existe não somente para desenvolver a habilidade de decifração de um código escrito, mas, sobretudo, para tornar mais eficaz e preenchida de significados a comunicação humana.

Por este motivo, a escola torna-se foco dos estudos referentes às comunicações humanas, pois se observa que, na maioria dos casos, é dentro do contexto escolar que o indivíduo tem o primeiro contato com textos de naturezas diversas, sejam eles verbais ou não verbais.

Com o intuito de dar conta das necessidades de aprendizagem dos indivíduos, o ensino da leitura sempre está envolto por uma série de atividades que têm como objetivo auxiliar os discentes no aprendizado da leitura e da produção de textos. Entretanto, verifica-se que, muitas vezes, os estudantes terminam a educação básica sem ter o completo domínio do entendimento dos textos, de sua forma e função na sociedade. Esta problemática é facilmente identificada por meio do resultado de avaliações como o SAERJ e o ENEM, que demonstram o nível de dificuldade dos alunos para interpretar e produzir textos, fator que pode estar ligado, de algum modo, a uma incoerência entre as atividades propostas em aula e as intenções e objetivos com que o código escrito é utilizado pelos estudantes em sua prática comunicativa diária, o que evidencia, muitas ve-

zes, a existência de um distanciamento entre o ensino e o uso efetivo da escrita.

A leitura em todos os seus processos, desde a decodificação à interpretação e produção, faz parte do processo de aquisição de todos os conteúdos e habilidades que são desenvolvidos na escola, o que a torna fundamental para o sucesso ou fracasso das outras competências. Com isso, verifica-se a necessidade de que as atividades de leitura, não somente, mas principalmente nas aulas de língua portuguesa, estejam voltadas para o exercício da interpretação, com o intuito de encaminhar os discentes para a compreensão do que diz o texto, auxiliando-os a formar uma visão crítica sobre o discurso presente nas leituras que envolvem a sociedade e a cultura na qual estão inseridos.

Para que esse processo aconteça de forma favorável, faz-se necessário que as atividades de leitura estejam embasadas em concepções que permitam a interação entre leitor e texto, direcionando a leitura para o entendimento dos significados dos contextos dos textos, para a interação entre os conhecimentos de mundo dos discentes e os conhecimentos que podem ser apreendidos das leituras propostas em sala de aula.

Assim, embasada nos estudos sociocognitivos de leitura apresentados por Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias (2010), Ângela Kleiman (2006), Luiz Antônio Marcuschi (2009), Isabel Solé (1998), e outros, o presente artigo acadêmico tem por objetivo analisar um caderno de atividades de leitura aplicadas a alunos do 8º ano do ensino fundamental de uma escola pública do município do Rio de Janeiro, refletir sobre suas concepções de leitura e sobre o encaminhamento que dão ao ensino da leitura e da produção textual no cotidiano escolar. A partir da análise, este estudo procura sinalizar problemas que ocorrem com frequência em atividades voltadas para a interpretação textual, para, a partir de então, propor métodos que possam auxiliar o professor na prática de ensino da leitura no dia a dia escolar.

Por meio do estudo das teorias citadas, dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) e da análise do caderno de atividades, pretende-se, comprovar a eficiência de um ensino voltado para a interação, construir uma visão crítica do ensino da leitura e contribuir para a melhora da formação de leitores nas escolas.

2. *Leitura, compreensão e produção*

A efetivação da compreensão exige que o leitor, ao praticar o exercício de ler, tenha em mente que a leitura faz parte de um processo de comunicação que, além dos conhecimentos linguísticos que já possui, necessita, também, de outros conhecimentos extralinguísticos, contextuais e até o interesse em desvendar (conhecer) o que é comunicado. Pensando nesta amplitude, o ato de ler ou, mais especificamente, a leitura passa a fazer parte de um processo de interação, para o qual o indivíduo precisa lançar mão de múltiplas habilidades, para obter a compreensão e, a partir de então, para que o ato de ler seja processado positivamente.

Assim, para que a leitura seja processada efetivamente, tendo como consequência a compreensão, o leitor precisa estar consciente da necessidade de contribuir com uma participação ativa, recorrendo aos seus conhecimentos linguísticos e de mundo e, ainda, com o controle de seu entendimento, sendo capaz de reconhecer quando não entende e, nesse caso, retroceder para solucionar o problema da incompreensão. Sobre essa questão Isabel Solé destaca que:

[...] compreender não é uma questão de tudo ou nada, mas é relativa aos conhecimentos de que o leitor dispõe sobre o tema do texto e aos objetivos estipulados pelo leitor (ou, embora estipulados por outro, sejam aceitos por este). Esses objetivos não determinam apenas as estratégias que se ativam para se obter uma interpretação do texto; também estabelecem um umbral de tolerância do leitor com respeito aos seus próprios sentimentos de não compreensão. (SOLÉ, 1998, p. 41)

Neste caso, o indivíduo que processa a leitura é alguém que compreende o ato de ler como uma atividade que contribui para o alcance de algum objetivo, seja este obter uma informação, adquirir um conhecimento, ou até mesmo um entretenimento. Sendo assim, observa-se que a leitura, processada com compreensão, é uma atividade de interação a distância²³, sobre a qual um leitor maduro realiza pressuposições, inferências, analisa de forma crítica o conteúdo lido, satisfazendo suas necessidades comunicativas. Portanto, leitor e texto procuram, no momento da leitura, alcançar um mesmo objetivo: reconstruir sentidos.

²³ Ângela Kleiman (2004, p. 37) discorre sobre as dificuldades de processamento da forma escrita em relação à forma oral, por a leitura depender de uma situação de interlocução realizada à distância.

2.1. O processamento da leitura e da compreensão textual

Para ler e compreender um texto, o leitor utiliza ao menos três níveis de conhecimento, o conhecimento do sistema linguístico (significados das palavras, estruturas sintáticas, etc.); o conhecimento de mundo, e o conhecimento de organização textual (composição dos gêneros textuais). Esses conhecimentos são ativados pelo leitor durante a leitura, desde a visualização do material linguístico e seu fatiamento em estruturas reconhecidas e significativas até a elaboração de hipóteses, a realização de inferências e a verificação da compreensão através da capacidade de re-lisar resumos do material lido.

Sobre a atividade de leitura, Ângela Kleiman (2004, p. 34) destaca que sua realização começa com a decodificação do código que é apreendido pelos olhos e armazenado pela memória em estruturas significativas para o leitor, como sílabas, palavras, orações. Quanto maior o nível da estrutura, ou seja, se o leitor tem, por exemplo, a capacidade de reconhecer como significativa a estrutura de uma oração inteira e não apenas de uma palavra, tem maior capacidade de armazenamento de material em sua memória e mais chances de processamento e compreensão de textos. O leitor que conhece e domina o código escrito de sua língua realiza essa atividade de forma mecânica, através de um processo cognitivo do qual não tem consciência.

É interessante observar, no entanto, que apenas esse processo de decodificação, reconhecimento e o seu armazenamento na memória não demandam a compreensão do texto. Sobre este fato, Luiz Antônio Marcuschi (2009, p. 96) lembra que “os conhecimentos individuais afetam decisivamente a compreensão de modo que o sentido não reside no texto.”, com isso, percebe-se que, atrelado à decodificação, conceitos socio-culturais construídos pela vivência de mundo do leitor, influenciam toda a compreensão do mesmo durante o ato de ler e que a interação, ou seja, a construção realizada pelo leitor acarretará ou não a compreensão. É nesse sentido que os conhecimentos de mundo (enciclopédico) do leitor acabam sendo imprescindíveis para a construção da interpretação.

Contudo, apesar de os significados do texto serem reconstruídos no momento da interação com o leitor, sendo os conhecimentos deste essenciais para a construção global da compreensão, deve-se levar em consideração que, nem toda interpretação é autorizada e/ ou coerente com o que o texto objetiva transmitir. Os conhecimentos sobre o léxico e conceitos extralinguísticos devem ser, ao menos em parte, compartilhados

entre autor e leitor e apontar o que pode ser aceito ou não durante a compreensão. Sendo assim, se, em um texto sobre a situação de corrupção política no Brasil, leitor e texto não partilharem de um mesmo conhecimento sobre a expressão “Operação Lava Jato”, por exemplo, as informações consideradas essenciais no texto podem não ser compreendidas, afetando todo o entendimento. Isso pode acontecer, por exemplo, quando palavras ou expressões são utilizadas em sentido conotativo no texto e não são aceitas como tal pelo leitor, que as compreende em seu sentido literal. Sobre este problema de percepção de sentidos, Luiz Antônio Marcuschi analisa que “o uso não literal da linguagem pode redundar em falsos alarmes que ocasionam inferências distorcidas ou não pretendidas”. (MARCUSCHI, 2009, p. 96)

Observações como essas comprovam o quanto a leitura de mundo interfere na simples leitura superficial das palavras, denotando o quanto o significado e a intenção do texto não estão puramente no fator linguístico, mas, sobretudo, no fator interacional, nos conhecimentos de mundo que leitor e autor compartilham. Dessa forma, a interpretação de um texto depende de múltiplos fatores dos quais os conhecimentos prévios (ou falta deles) do leitor não podem ser negados, pois interferem totalmente na interpretação dos sentidos.

Outro fator de suma importância para a compreensão textual é apontado por Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias (2010): o reconhecimento de referentes e de novos elementos textuais. Trata-se do processo da referenciação, realizado por meio do uso de pronomes e substantivos ou expressões substantivas, que são utilizados para fazer menção a outros termos presentes no texto, evitando a repetição e auxiliando a coesão textual e o lançamento de novas informações, que demandam a progressão do texto. Uma leitura competente desses termos ajuda na ativação de informações sobre um mesmo elemento e sobre novos elementos que são introduzidos no texto, colaborando para a efetivação da compreensão.

Segundo Ângela Kleiman (2004, p. 50), ao processar a leitura, o leitor ativa todos esses conhecimentos por meio de dois tipos de estratégias, as cognitivas, realizadas inconscientemente por meio do conhecimento que o leitor possui sobre a língua, seu uso e, também, sobre o contexto no qual determinado assunto está inserido, e as estratégias metacognitivas que fazem parte do que o leitor pode controlar, como, por exemplo, sua intenção quanto à leitura, seu nível de compreensão sobre o assunto. Essas duas estratégias funcionam de maneira conjunta, sendo as

segundas fundamentais, pois é por meio delas que o leitor tem a possibilidade de regular se compreendeu ou não o que leu, podendo, neste último caso, retornar, realizando uma segunda leitura, corrigindo o problema de sua compreensão ou, até mesmo identificando questões estruturais do texto que contribuíram para a sua incompreensão, como é o caso de ambiguidades, por exemplo.

É exatamente nesse processamento metacognitivo que ocorre a realização da compreensão, conforme explica Isabel Solé (1998, p. 116) quando diz que “à medida que lemos, prevemos, formulamos perguntas, recapitulamos a informação e a resumimos e ficamos alerta perante possíveis incoerências ou desajustes”. A realização dessas atividades depende totalmente da vontade do leitor em compreender o que lê. Ou seja, para o processamento da leitura e da compreensão é necessário que o leitor tenha em vista um objetivo claro para sua realização e interesse em ativar todas essas habilidades, interagindo e completando de forma coerente o que não está dito no texto, mas pode ser inferido, concluído pelo leitor.

3. *A escola e a formação de leitores*

Diante do que foi enfatizado, verifica-se que a realização de uma leitura proficiente depende do nível de capacidade do leitor para assimilar, junto à decodificação do signo linguístico, as relações sintáticas e semânticas existentes na comunicação escrita, os conhecimentos prévios que têm acerca do assunto da leitura, e ainda o objetivo que tem em mente para a realização da mesma.

A grande questão, entretanto, está no caminho pelo qual o leitor passa até chegar ao nível de maturidade para processar todas essas competências e, assim, compreender o que lê.

Ângela Kleiman (2004) observa que a grande maioria dos estudantes tem o primeiro contato com a leitura na escola, com a execução de atividades sinalizadas por outros (professores, coordenadores pedagógicos, o currículo escolar) como importantes para a sua formação escolar. Tais atividades utilizam a leitura como um meio para a realização de atividades que objetivam a identificação de informações explícitas no texto, a identificação de classes gramaticais e funções sintáticas, o reconhecimento do significado dicionarizado das palavras e outras atividades que não propiciam à criança ou adolescente a oportunidade de apropriar-se do sentido global do texto, impedindo que o ato de ler seja uma atividade

preenchida de significados e decorrente de um interesse pessoal.

Observações como estas demonstram que grande parte do fracasso escolar de crianças e jovens com a leitura advém de um ensino mecânico que não considera a necessidade do “ensino de compreensão”. (SOLÉ, 1998, p. 35)

Isto equivale a dizer que, de certa forma, há uma distância entre a aprendizagem de leitura que é defendida como fundamental nas escolas e a aprendizagem sobre a leitura, necessária aos indivíduos para a utilização competente da mesma, o que justifica, na maioria dos casos, a má formação leitora de alunos que, mesmo passando por todas as etapas do processo escolar, não conseguem desenvolver habilidades para, além de decodificar, também compreender e, a partir de então, produzir textos.

As concepções de leitura, de texto e de sentido, que são praticadas e vivenciadas na escola são, normalmente, as concepções que guiarão os alunos no decorrer de sua vida escolar e, também, nortearão as atividades de leitura e produção realizadas em sua vida pessoal. Assim, entender tais concepções e as direções que dão à aprendizagem dos discentes é de fundamental importância para a concretização de um ensino que esteja de fato voltado para o principal objetivo do ensino de língua, a comunicação.

Ao analisar o ensino de língua materna nas escolas, Luiz Carlos Travaglia (1996, p. 40) faz a seguinte observação:

Tem sido consenso entre os estudiosos das questões ligadas ao ensino de língua materna que o ensino [...] prescritivo tem sido hipervalorizado e muito mais praticado nas aulas de língua materna em detrimento dos outros dois tipos²⁴, causando prejuízos na formação do aluno, em termos de conhecimento linguístico de que disporá em sua vida, sobretudo no que diz respeito à obtenção de uma competência comunicativa mais ampla, que é fundamental para viver melhor. (TRAVAGLIA, 1996, p. 40)

Ao apontar o ensino prescritivo como privilegiado nas aulas de língua, o autor aponta para o foco dado às aulas de língua portuguesa: o ensino das regras e nomenclaturas da variante de prestígio em lugar da reflexão sobre o uso da língua. Este tipo de ensino não considera a lin-

²⁴ Luiz Carlos Travaglia (1996, p. 40) aborda os tipos de ensino da gramática (prescritivo, descritivo e produtivo) e evidencia que apesar de os dois últimos serem mais voltados para a reflexão sobre a língua, o ensino prescritivo, baseado em regras da gramática normativa, continua sendo o ensino privilegiado nas escolas.

guagem como instrumento de interação, uma vez que seu principal objetivo é modificar o hábito linguístico dos falantes, oferecendo uma única variante como passível de comunicação e desconsiderando os contextos e as situações de interlocução que estão por trás do ato comunicativo.

Quando, neste tipo de ensino, o texto (seja ele verbal ou não verbal, escrito ou oral) é visto como instrumento de base para as aulas de português, o seu sentido fica relegado a um segundo plano e a leitura passa a ser um ponto de partida para a discussão de questões que não consideram a natureza do texto, sua temática, nem seu conteúdo. Nesse processo, a interação, os conhecimentos linguísticos e de mundo do aprendiz não são considerados; as aulas de língua portuguesa e de ensino de leitura privilegiam, portanto, um ensino que muito pouco, ou nunca, oferece a oportunidade de o educando participar da construção de sentidos, permanecendo, assim, como coerente apenas o único sentido explícito apontado pelo texto ou o único saber considerado como necessário e correto pelos professores ou pelos livros didáticos, como se texto e leitura fossem um monólogo no qual tudo já está dito.

Em *Ler e Compreender os Sentidos do Texto*, Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias (2010) destacam três concepções de leitura usuais nas escolas, a leitura com foco no autor, a leitura com foco no texto e a leitura com foco na interação autor-texto-leitor. Tais concepções implicam diferentes visões de língua e de sujeito e demandam abordagens distintas no processamento da leitura.

Nas duas primeiras concepções, têm-se visões muito parecidas do que é texto, e do que é sentido. Em ambas o texto é apenas “um repositório de mensagem e informações”, “um conjunto de elementos gramaticais” (KLEIMAN, 2004, p. 17 e 18) e o sentido já está determinado, por meio de uma leitura embasada no autoritarismo, o leitor desempenha um papel de sujeito “assujeitado pelo sistema” (KOCH & ELIAS, 2010, p. 10) que apenas recebe e aceita o que lhe é imposto.

Essas duas concepções de leitura de texto e de sentido são muito presentes no ensino prescritivo, como apontado por Luiz Carlos Travaglia, ou ainda, quando o momento de ler dos discentes compreende na realização da leitura para o exercício de “atividades de interpretação”, embasadas na identificação e reprodução de informações explícitas no texto. Estas concepções preveem o que deve e como deve ser lido e dito, através da observação de modelos tidos como “corretos” e da exclusão de outros usuais e reconhecíveis por parte dos discentes. Tais atividades, por

não considerarem o sentido entendido pelo aprendiz, fazem com que os alunos não gostem de ler, criando uma barreira entre ensino e aprendizagem de leitura e, conseqüentemente, de escrita.

Em um sentido oposto às concepções apresentadas, há a concepção interativa de leitura, a qual apresenta foco na interação autor-texto-leitor e considera a língua como instrumento de interação, utilizada por sujeitos (autor e leitor) para se comunicar, trocar ou acrescentar conhecimentos, informações, experiências. Nela o texto é o “resultado concreto de uma atividade comunicativa” (TRAVAGLIA, 1996, p. 67) em que o sentido está vinculado à interação dos sujeitos, sendo passível de múltiplas interpretações, considerando o contexto sociocognitivo do leitor ao reconstruir o que é dito pelo texto. Neste sentido, se nas outras concepções o texto e a leitura são tidos como um monólogo, aqui são objetos de interação que são reconstruídos à medida que são tomados por diferentes indivíduos.

Esta leitura interativa, quando praticada pela escola, ativa a percepção dos discentes para a sua responsabilidade quanto à interpretação textual, ativando os conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e interacionais necessários para uma compreensão eficaz.

Um ensino baseado na interação demanda um trabalho de análise textual, que tenha como objetivo ativar não apenas um ou outro conhecimento e de forma independente, mas ativar, sobretudo, a relação entre esses conhecimentos para a efetivação da compreensão textual e da concretização de aprendizagem significativa. Para tanto, verifica-se a necessidade de haver uma mediação entre texto e alunos em sala de aula, com o ensino de estratégias e a ativação de pistas contextuais, por meio de perguntas, comentários e/ou atividades que visem direcionar a percepção dos discentes para além do que está dito no texto, proporcionando-os adquirir maturidade e independência para realizar leituras competentes de diversos tipos e gêneros textuais, e ainda perceber como a linguagem pode ser utilizada nos diferentes contextos enunciativos e quais as intenções que cercam os diferentes textos que lê.

3.1. Propostas dos PCN para o ensino-aprendizagem da leitura e da produção textual

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, assim como as teorias da interação, direcionam o ensino de língua para a promoção da interação

entre indivíduos, que deve partir “dos conhecimentos prévios dos atores que compõem o espaço escolar”, além disso, apontam o texto como unidade básica de ensino, que deve estar fundamentado no ensino-aprendizado da produção e da interpretação de textos, sendo, neste caso, as diversas situações comunicativas, orais ou escritas, objeto de análise e foco de reflexão e uso nas aulas de língua portuguesa, com intuito de dar conta de ampliar o conhecimento linguístico dos alunos. Assim, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* postulam que:

Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações. (BRASIL, 1998, p. 19)

Desse modo, verifica-se que o ensino da língua portuguesa nas escolas deve estar voltado para a aquisição de competências que possibilitem aos alunos a fazer uso social da língua, permitindo-os serem capazes de utilizar com eficiência a língua em suas práticas sociais, demandando boa fluência de leitura, compreensão e produção (oral e escrita), a ponto de compreender e analisar criticamente os mais variados discursos, sendo também capazes de produzir discursos coerentes que possam ser compreendidos por outros.

Contudo, para que este objetivo seja alcançado, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* observam a natureza do texto como uma enunciação, inserida em uma situação comunicativa real, independente de sua extensão. Isto equivale a dizer que toda prática de ensino deve partir de uma prática comunicativa, na qual seja possível estabelecer objetivos para a realização de leituras e produções textuais, pois, de acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, o texto é uma unidade de sentido do qual e para o qual parte toda a atividade comunicativa. Assim:

O discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos. O produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, é o texto, uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Em outras palavras, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados. (BRASIL, 199, p. 21)

Essa observação enfatiza a importância de um ensino de leitura e sobre a leitura. Demandando que as aulas de língua estejam atentas para a compreensão dos significados que podem ser construídos com base nas leituras praticadas em aula, atentando, dessa forma, para o entendimento

global do texto, e não apenas para as sequências linguísticas que são construídas nos textos.

Isto significa dizer que a compreensão e interpretação devem ser colocadas como prioridade nas aulas e que os conhecimentos sobre as estruturas sintáticas, seu reconhecimento e a forma como são produzidas devem ser realizadas a fim de tornarem compreensíveis as informações contidas em um texto.

4. Análise do caderno de atividades

O material aqui analisado compreende um caderno de atividades diagnósticas de leitura e produção textual, elaborado por um professor de língua portuguesa da prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, e foi aplicado a alunos do 8º ano do ensino fundamental com o objetivo de medir o nível de letramento dos discentes e observar as deficiências no que concerne as habilidades de interpretação e produção de textos, visando a diagnose do que precisava ser melhor trabalhado com a turma no decorrer do ano letivo escolar.

O caderno comporta uma série de seis textos, propondo para cada qual uma sequência de quatro questões, além da questão de número cinco que é proposta a cada dois textos, objetivando a percepção de intertexto entre as leituras propostas. Além das atividades de leitura, o caderno apresenta, ao final, uma proposta de produção textual que foi realizada pelos estudantes a partir da leitura de um dos textos presentes no material.

Para analisar o grau de proficiência dos discentes no que diz respeito à leitura e interpretação de textos, o material apresenta uma metodologia de análise própria, que é embasada na análise dos cinco descritores discriminados abaixo:

- 1 – Localizar informação explícita no texto
- 2 – Interpretar sentidos de palavras/ expressões
- 3 – Justificar o título do texto
- 4 – Inferir uma informação no texto
- 5 – Estabelecer intertextualidade entre textos²⁵

²⁵ Informações extraídas do Caderno de Atividades cedido por um docente da escola da prefeitura da

Cada um dos descritores é avaliado segundo o nível de dificuldade que apresenta, permitindo que a proficiência de leitura seja medida a partir dos níveis baixo, regular, desejável e desejável pleno, propostos pelo material, entendendo-se como baixo o acerto das questões de número 1; regular, o acerto das questões de número 2 e 3; desejável o acerto das questões 4 e 5; e, desejável pleno, o acerto das questões de número 3, 4 e 5. Assim, verifica-se, também, que há um aumento do grau de dificuldade entre as questões de cada descritor.

Para a realização das atividades, foram propostas as leituras de duas canções, de dois textos publicitários, de um poema e de uma tela, cada qual acompanhado de quatro questões, ora objetivas e ora discursivas e, conforme já citado, uma quinta questão, proposta a cada dois textos.

4.1. Procedimentos para análise do material

Visando alcançar os objetivos traçados para este estudo, a análise das atividades foi realizada com base em dois eixos: a análise da pertinência e elaboração das questões, e a análise dos resultados apresentados pelos discentes.

Assim, na análise do material, verificar-se-ão dois subtópicos, a saber:

A) *Análise do conteúdo do caderno de atividades*: apresentar-se-á o conteúdo das atividades, os textos propostos para leitura e a contextualização das questões em relação à temática abordada e ao público a que se destina, verificando a presença de fatores que podem prejudicar a compreensão dos discentes, e propondo soluções embasadas nas teorias de leitura interativa que foram utilizadas como aporte teórico para este trabalho e nas propostas dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*.

B) *Resultado do desempenho dos alunos*: observar-se-ão dois resultados, o primeiro referente à competência dos estudantes em cada descritor proposto, e, o segundo, em relação à competência dos mesmos no que diz respeito à leitura e interpretação dos gêneros textuais presentes no caderno de atividades.

4.2. Análise do conteúdo do caderno de atividades

O caderno de atividades aqui analisado trabalha com quatro gêneros de textos, sendo duas canções, dois textos publicitários, um poema e uma tela, para os quais são propostas atividades de leitura que são avaliadas por meio de metodologia própria do material. Os textos disponibilizados para leitura no caderno são, respectivamente, "Cotidiano", de Chico Buarque, "Mudança dos Ventos", de Nana Caymi, uma propaganda da *Skol 360°*, um anúncio da "Operação Lei Seca", "Poema Brasileiro", de Ferreira Gullar, e a tela *Criança Morta*, de Cândido Portinari.

Para a realização da análise serão observadas as questões referentes à canção "Cotidiano", ao anúncio da "cerveja Skol 360°" e à tela *Criança Morta*, a fim de observar a elaboração dos enunciados, o grau de dificuldade em relação ao nível de conhecimento dos discentes e ao que é proposto pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* e a possibilidade de realização de interações entre textos e leitores (alunos). É importante salientar que muitos dos problemas levantados em tais questões são verificados também nas questões referentes aos outros textos devido à semelhança dos gêneros utilizados e ao conteúdo do enunciado das questões.

Para primeira proposta de leitura, o caderno de atividades apresenta a canção "Cotidiano", de Chico Buarque de Holanda.

Após a leitura da canção, o material propõe a realização das quatro atividades a seguir:

1- O verso que sugere o retorno do eu poético ao lar é:

- A () "E me morde com a boca de pavor";
- B () "Ela pega e me espera no portão";
- C () "Todo dia eu só penso em poder parar";
- D () "E me beija com a boca de café".

2- No verso "Me sorri um sorriso pontual" (primeira estrofe), a expressão destacada indica:

- A () um sorriso sempre do mesmo jeito;
- B () que a mulher gargalha e assusta o marido;
- C () que a mulher acorda o marido diariamente no mesmo horário;
- D () que a mulher possui mau humor.

3- Indique a alternativa em que os elementos do texto ajudam a construir a ideia expressa pelo título.

- A () O uso repetitivo da expressão “todo dia”.
- B () O emprego de verbos como “pega”, “beija” e “morde”.
- C () As rimas construídas na canção.
- D () O uso repetitivo da palavra “me”.

4- Transcreva da canção um verso que expresse a insatisfação do eu poético com algo na sua vida.²⁶

Apesar de haver uma interpretação coerente em relação à avaliação da proposta metodológica do caderno, que se limita a avaliar cada uma das habilidades discriminadas em cada descritor, apresentando, assim, uma interpretação positiva do grau de dificuldade entre as questões e possibilitando a veracidade dos resultados, a observação dos enunciados e das opções de interpretação, no entanto, permite-nos verificar alguns problemas referentes à sua elaboração e ao conteúdo das questões.

Entendendo que o público ao qual essas atividades se destinam possui alguma autonomia para a leitura, uma vez que já são alfabetizados e, como adolescentes, possuem um conhecimento prévio da sociedade em que vivem e, portanto, da língua que utilizam, sendo capazes de reconhecer o significado de palavras usuais, espera-se que as atividades de interpretação, ainda que trabalhem com descritores fáceis, como a identificação de informações, traga um nível de dificuldade que seja coerente com o grau de conhecimento dos alunos, permitindo, assim, a interação e a construção de conhecimentos.

A análise das questões permite a observação da falta de embasamento e contextualização dos enunciados que são diretos e sinalizam apenas o que deve ser realizado pelo aluno, não oferecendo, portanto, nenhum conhecimento sobre a subjetividade da canção, ou sua temática. Além disso, o conjunto de atividades apresenta três questões organizadas como múltipla escolha, oferecendo ao aluno uma única possibilidade de interpretação correta e desconsiderando o somatório de informações que o aluno pode atribuir ao texto a partir de seus conhecimentos de mundo, o que dificulta a percepção de interação entre o aluno e o texto, sobretudo

²⁶ Atividades retiradas do caderno analisado.

se for considerado que a marcação de uma alternativa muitas vezes se faz sem a leitura prévia do texto.

Outra questão de suma importância está no conteúdo das opções apresentadas. Na questão de número 1, por exemplo, temos alternativas que não apresentam ligação alguma com o que está sendo pedido no enunciado, fazendo com que a opção “B” seja facilmente identificada, sem, inclusive, a necessidade de se fazer qualquer retorno ao texto. O mesmo acontece com a atividade de número 2, uma vez que as opções “que a mulher gargalha e assusta o marido” (alternativa B), “que a mulher possui mau humor” (alternativa D), dificilmente poderão ser atribuídas ao que é proposto pelo enunciado, “o que se entende da expressão ‘um sorriso pontual’”.

A questão de número 4, apesar de objetivar a inferência de uma informação no texto, também limita o conhecimento e o entendimento do discente, uma vez que se restringe a pedir a transcrição de um verso da canção que demonstre a insatisfação do eu poético, mas não oferece nenhuma base para o aluno verificar se há de fato uma insatisfação presente na fala do eu lírico, pois, na maior parte da música, está expresso o cotidiano do eu poético e sua relação com a mulher que se mostra, no que diz respeito a ela, prazerosa. Nessa questão, a contextualização das intenções do eu lírico, como, por exemplo, a sinalização da presença da saída do homem para o trabalho, poderia trazer maior clareza para a realização da questão.

Essas sinalizações sobre a elaboração dos enunciados levanta a questão de que, ainda que haja um grau de dificuldade entre as questões, fazendo com que a avaliação sobre o letramento dos discentes se dê de maneira satisfatória, a consistência dos enunciados e das alternativas de múltipla escolha aponta para dois caminhos contraditórios ao letramento: a falta de necessidade de interação com a leitura, pois como vimos nas questões 1 e 2, pode-se chegar a resposta mesmo sem fazer a leitura da canção, ou, por outro lado a existência de uma leitura não direcionada, sem contexto, sem objetivo.

Conforme foi evidenciado no início dessa análise, o caderno de atividades apresenta ainda uma questão que se propõe a verificar a relação entre textos. No caderno de atividades, a leitura da canção “Cotidiano”, de Chico Buarque, é relacionada com a leitura de outra canção, “Mudança dos Ventos”, de Nana Caymmi.

Como proposta de estabelecimento de intertextualidade entre as duas canções, o caderno apresenta a seguinte atividade:

“5- O texto 1 fala em *cotidiano*; o texto 2, em *mudança*. Explique.”

Nessa atividade, podem ser verificados três problemas que interferirão na resposta do discente e que, conseqüentemente, irão prejudicar sua interpretação. O primeiro deles trata da ocorrência da elipse do verbo “falar” em relação ao texto 2, o que para um leitor não maduro pode tornar inviável o entendimento do que está sendo pedido. O outro diz respeito à contextualização do enunciado que não oferece ao aluno pistas quanto à temática dos textos, não abrindo um caminho para o aluno relacioná-los. O terceiro problema verifica-se como reflexo do segundo, pois, quando o enunciado utiliza palavras do título dos textos para evidenciar sobre o que cada texto fala não deixa claro o que deve ser explicado, prejudicando o entendimento e abrindo caminho para diferentes abordagens. Neste último caso, a gravidade do problema pode ser tal que levaria o estudante a não entender o objetivo da questão e dizer apenas o que é *cotidiano* e *mudança*, com base no que é expresso pelos textos, sem ter de relacionar um ao outro, já que o enunciado não oferece pistas contextuais e não direciona a leitura para tal objetivo.

Outro texto apresentado no caderno de atividades é a propaganda da “cerveja Skol 360^o”, sobre a qual seguem as quatro atividades abaixo:

- 1- Qual é o produto anunciado?
- 2- Explique o sentido da palavra “bebabilidade”, de acordo com o texto.
- 3- Crie um título para esse texto.
- 4- Qual a finalidade desse texto?

Observa-se com a análise das atividades acima, que deviam fazer a mediação entre o entendimento do discente e o texto, que não há, para a leitura deste texto, relativamente uma elevação do nível de dificuldade a cada enunciado, uma vez que, para o texto em destaque, a atividade 2 pode ser vista como mais difícil do que a atividade 3, por exemplo, pois criar um título para a propaganda, torna-se de muito mais fácil realização, devido ao auxílio das imagens no texto, do que entender o sentido da palavra “bebabilidade”, que necessita, além do entendimento do verbal e do não-verbal, a ativação de conhecimento sobre a estrutura morfológica das palavras em português.

Esse problema pode, ao fim da análise do nível de letramento do discente, prejudicar a interpretação do resultado do aluno, pois, neste ca-

so, o grau de dificuldade não consiste exatamente no que está sendo interpretado pelo método avaliativo.

Outra questão, referente a essas atividades, é, também, a falta de tentativa de interação entre a leitura do texto e o comando da questão. O enunciado 1, por exemplo, antes de perguntar qual o produto anunciado, poderia acrescentar informações sobre o gênero do texto, sua função, ajudando o discente a construir pistas contextuais para um melhor entendimento e realização das questões posteriores. Verifica-se também que a falta de contextualização do enunciado se repete nas outras questões que se apresentam apenas por meio do comando, não explorando em nada a possibilidade de somatório e construção de conhecimentos.

A questão de número 5, que se refere ao texto em questão e relaciona-o com o texto publicitário sobre a “Lei Seca”, se apresenta da seguinte forma:

“5- De alguma forma, pode-se relacionar o conteúdo temático do texto 3 ao do texto 4. Relacione esses dois textos, conforme o assunto neles tratado.”

Sobre a questão, pode-se dizer que, diferentemente do que ocorreu na questão anterior que se propunha verificar o mesmo descritor (intertextualidade), a questão destacada acima procurou referir a temática dos textos para direcionar melhor o comando da questão. No entanto, por se fazer muito vaga, a expressão “De alguma forma” ainda dá margem para a dificuldade de entendimento da questão. Acredita-se que talvez a presença de informações sobre o produto anunciado e o contexto de criação da Lei Seca poderia direcionar melhor a interpretação do aluno, fazendo-o entender a relação de que o último texto existe devido ao consumo inconsciente do produto anunciado no primeiro texto, permitindo, assim, a partir da leitura dos textos e da realização da atividade, um aprofundamento da temática e uma melhor reflexão sobre a intenção de produção dos textos.

O caderno de atividades apresenta, também, a tela “*Criança Morta*”, de Candido Portinari. No entanto, diferentemente do ocorrido com a leitura dos outros textos, o caderno apresenta, desta vez, uma prévia sobre o texto, explicando o contexto de produção da obra a sua verossimilhança com a realidade do povo retratado. A partir da explicação sobre a obra, tem-se, então, a apresentação da tela seguida das seguintes atividades:

1- Com apenas uma palavra, diga o que a postura corporal e a expressão do rosto das personagens sugerem.

2- As pernas e os braços descarnados das personagens e o solo seco reforçam a ideia:

- A () da morte pela fome
- B () da morte por violência física
- C () da morte por acidente de trânsito
- D () da riqueza na região

3- Qual imagem específica da cena retratada justifica o título da pintura?

4- Sabendo que o nome da série de pinturas de Portinari com essa temática foi denominada “Retirantes” e observando a sacola (provavelmente de roupas) próxima às personagens, explique:

- a) O que as personagens estariam fazendo neste lugar?
- b) Por quê?

5- O tema dessa pintura pode ser relacionado ao tema de o “Poema Brasileiro”? Justifique.

A análise das questões permite a verificação de uma tentativa de contextualização entre as atividades e o tema do texto, pois os enunciados apresentam sempre um aspecto contido na imagem que deve ser analisado e interpretado pelo discente. No entanto, observa-se que as questões direcionam a leitura, predominantemente, para a identificação de aspectos observados e pouco exploram o que o aluno pode ter a acrescentar, pois até mesmo a questão que se destina a inferir uma informação do texto está centralizada apenas no ponto linguístico, saber o significado da palavra “retirantes” e verificar o porquê que o processo de retirada acontece no texto, mas pouco explora outros interesses que podem surgir a partir da leitura da tela.

Além disso, há, ainda, a possibilidade de ocorrência de um problema na interpretação das questões devido a baixa qualidade da imagem apresentada no caderno de atividades que, apesar de se apresentar colorida e nítida no arquivo fornecido, foi impressa preta e branca para realização, não apresentando a riqueza de detalhes que é evidenciada nos enunciados 1 e 2, por exemplo, e que não podem ser comprovados pelos alunos, devido má qualidade da impressão, ocasionando um não relacionamento do enunciado com o que é visualizado na tela.

Após a realização da leitura e das questões referentes ao texto de número 6, o caderno apresenta a proposta de produção textual, destacada abaixo, que deve ser realizada com base na leitura da tela de Portinari.

Em uma redação de até 20 linhas, dê sua opinião sobre a realidade apresentada e aponte soluções para que o problema da fome e da mortalidade infantil seja superado no Brasil. Crie um título para sua redação e não escreva menos do que 10 linhas.

A análise da proposta nos permite verificar que a mesma pretende observar a realização de um posicionamento crítico por parte do estudante sobre a situação evidenciada na obra. No entanto, alguns problemas de natureza estrutural podem ocasionar um problema de interpretação para o aluno, como, por exemplo, quando pede ao aluno para dar sua opinião sobre a realidade apresentada e não diz que realidade é essa, onde pode ser verificada.

4.3. Análise dos resultados dos discentes

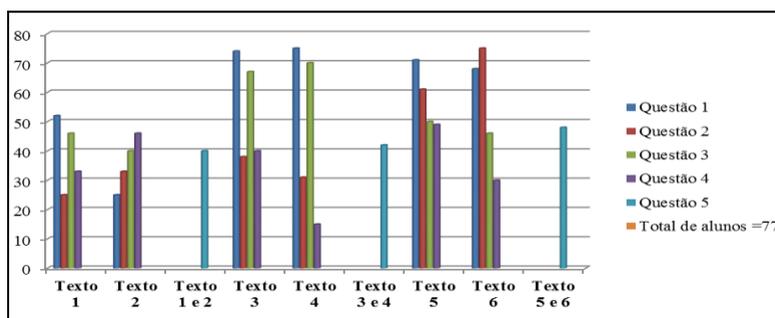
O caderno de atividades aqui analisado avaliou o grau de letramento de 77 estudantes de acordo com o orientador metodológico criado particularmente para o material, com o objetivo de definir o nível de letramento dos discentes com base na análise dos descritores.

Apesar de a metodologia de avaliação do material entender que o aumento de dificuldade das questões se faz mediante o descritor, este estudo procurou verificar o desempenho dos discentes em relação não somente aos descritores, mas, também, em relação aos gêneros de textos contidos no material.

Com esta análise procurou-se enfatizar o grau de letramento dos discentes avaliados por meio de dois aspectos: o primeiro norteado pelo orientador metodológico do caderno, que verifica a proficiência dos discentes em cada descritor, e o segundo norteado pelos estudos interacionais evidenciados neste texto, os quais entendem que a leitura proposta influencia o entendimento dos discentes, pois sua interpretação é mediada pelos conhecimentos de mundo dos mesmos e por seus objetivos de leitura.

Neste sentido, a tabela e o gráfico abaixo representam o resultado dos 77 discentes avaliados em relação aos dois aspectos citados.

Resultado geral dos 77 alunos avaliados: Quantidade de acertos nos textos e nos descritores							
	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Texto 4	Texto 5	Texto 6	Total de acertos por descritor
descritor 1	52	25	74	75	71	68	365
descritor 2	25	33	48	31	62	75	274
descritor 3	46	40	67	70	50	46	319
descritor 4	33	46	40	15	49	30	213
descritor 5	-	40	-	42	-	48	130
Total de acertos por texto	156	184	229	233	232	267	



A leitura da tabela permite-nos verificar dois caminhos relativos ao letramento dos discentes. O primeiro deles apresenta o caminho traçado pelos descritores e aponta a eficiência da avaliação proposta pelo orientador metodológico do material. O segundo comprova a influência dos conhecimentos de mundo na realização da leitura e interpretação de textos diversos.

Ao serem comparados os resultados com base nos descritores, observa-se que, assim como é inferido pelo caderno, o nível de dificuldade de leitura aumenta de um descritor para o outro, conforme é comprovado pela tabela e pelo gráfico que demonstram que há maior proficiência na realização das atividades de descritor 1 do que no descritor 4, por exemplo, que apresenta apenas pouco mais da metade de acertos constatados nas atividades deste primeiro descritor, comprovando, assim, a proficiência dos alunos em questões voltadas para identificação e demonstrando a dificuldade dos mesmos na realização de atividades que propõem a realização de inferências.

Por outro lado, se for evidenciado, ao invés do resultado dos des-

critores, o resultado da leitura e interpretação de cada texto, pode-se perceber que o gênero do texto apresentado, bem como a linguagem do mesmo e a proximidade com a vivência de mundo dos discentes, influencia totalmente na interpretação dos resultados, uma vez que se observa um melhor resultado na realização das atividades voltadas para a propaganda da "cerveja Skol 360°" e o anúncio da "Lei Seca" (textos 3 e 4), independente dos descritores que avaliam. Em contrapartida, verifica-se que os discentes apresentaram um maior grau de dificuldade nas questões referentes às canções "Cotidiano", de Chico Buarque, e "Mudança dos Ventos", de Nana Caymmi (textos 1 e 2), textos estes que apresentam linguagem poética, subjetiva e possuem, para muitos discentes, um contexto de produção e temática muito distante do qual os mesmos estão inseridos.

Essas observações e a leitura dos resultados apresentados na tabela demonstram que os alunos avaliados apresentam um grau de letramento regular quando considerado seus resultados com base nos descritores, visto que a maior parte dos alunos obteve maior proficiência nas atividades de descritores 1, 2 e 3. Por outro lado, observa-se, também, que mais da metade dos estudantes poderiam ser avaliados com o nível de letramento desejável, se fossem considerados os seus resultados com base nos textos lidos, pois nos textos 3, 4, 5 e 6, foram apresentados melhores resultados em descritores que trabalham a inferência e não apenas a identificação. Nesse sentido, verifica-se que os resultados tornam-se mais positivos quando partem da leitura de temas que dialogam com a realidade de mundo dos discentes, comprovando, assim, a eficácia da interação entre autor-texto-leitor.

5. Considerações finais

As constatações sobre a prática de leitura e interpretação textual realizadas tanto a partir de um interesse pessoal quanto da proposta sinalizada por uma atividade, e que foram evidenciadas neste estudo, procuram comprovar que a efetivação da aprendizagem da leitura e por meio da leitura acontece com mais naturalidade e significação quando há a possibilidade de interação com outros conhecimentos já comuns ao leitor.

Assim, por meio da evidenciação da leitura que se concretiza mediante a busca de alcance de um objetivo, o que normalmente é realizado por um leitor maduro que, ao entregar-se ao ato de ler o faz pautado em

um objetivo específico que deseja alcançar, como, por exemplo, adquirir um produto, uma informação, um conhecimento, comunicar-se com alguém, etc., procurou-se enfatizar que, além dos conhecimentos referentes ao código escrito, à estrutura dos enunciados da língua, ao conhecimento do significado das palavras, para alcançar o entendimento do que diz o texto, o leitor precisa interagir com o mesmo. Ele o faz utilizando seus conhecimentos de mundo quando necessário e procurando a obtenção de outros os quais ainda não possui, para a efetivação da compreensão.

Através de questões que podem ser facilmente comprovadas em nossa realidade pessoal, procurou-se, portanto, atestar a eficácia e coerência das teorias sociocognitivas de leitura estudadas que evidenciam a impossibilidade de o processo de interpretação ser entendido como algo pronto e estático, passível apenas de um único entendimento autorizado por alguém, mas que, ao contrário, é mediado pelas informações e objetivos que o leitor possui.

Conforme foi evidenciado até aqui, quando a leitura é realizada dentro do ambiente escolar, tendo como objetivo um aprendizado traçado por outro que, na maior parte das vezes, não considera o universo do público atendido, a consolidação de uma prática de leitura acompanhada da compreensão do texto torna-se muito mais complexa e de difícil realização. E é nesses problemas de traçada de objetivos comuns que se solidificam as práticas que pouco incentivam a autonomia leitora e o gosto dos discentes pelo ato de ler, práticas estas que tornam a leitura escolar, muitas vezes, uma prática destituída de significados para os estudantes, fazendo-os não apresentarem interesse nem motivação para o aprendizado da leitura e da escrita.

A fim de verificar a presença de estratégias que trabalham a cognição e a interação entre autor-texto-leitor no momento da leitura, a análise do caderno de atividades fez-se necessária para a compreensão do que é entendido pela disciplina de língua portuguesa e por seus especialistas nas escolas como atividade de interpretação e como aquisição e desenvolvimento do letramento.

Dessa forma, a análise do caderno de atividades permitiu o entendimento de que a educação escolar compreende como um sujeito letrado aquele que consegue realizar o maior número possível de inferências ao ler um texto. Esta questão é sinalizada pela metodologia do caderno de atividades ao evidenciar que o nível de letramento tido como desejável é aquele em que o estudante consegue realizar de forma satisfatória as ati-

vidades que exigem inferências, ou seja, as atividades de número 3, 4 e 5.

No entanto, algumas questões verificadas em relação ao resultado dos discentes comprovaram que a concretização de inferências somente é possível quando o leitor tem a possibilidade de relacionar o que já conhece com o que é pedido pela atividade, para, a partir de então, conseguir compreender algo sobre o texto. Neste sentido, pode-se depreender, portanto, que um mesmo indivíduo avaliado como plenamente letrado em leituras de textos jornalísticos, por exemplo, pode não apresentar a mesma eficácia de leitura quando se encontra frente a textos subjetivos e poéticos, uma vez que a compreensão depende também da quantidade de conhecimentos prévios que o leitor tem sobre a temática do texto, sua estrutura e função social.

Essa questão foi observada a partir da análise dos resultados dos discentes nas atividades e comprovaram que os atos de ler e de compreender vêm da concretização da interação, na qual o leitor é coautor dos significados construídos no texto.

Neste sentido, faz-se necessário que as práticas escolares de leitura e produção textual considerem os conhecimentos que os alunos trazem consigo de suas experiências pessoais e de leitura e proponham aos mesmos um acréscimo de informações e conhecimentos que acontece mediante ao enriquecimento do acervo de leituras que estudantes já possuem, permitindo-os conhecer outros a partir da criação de objetivos de leitura e produção de textos na prática diária em sala de aula.

Para tanto, faz-se necessário que as atividades de leitura e interpretação no contexto escolar apresentem mais do que um comando que objetiva a realização de uma tarefa específica, mas, sobretudo, apresentem pistas contextuais que auxiliem os discentes no preenchimento dos significados do texto. Colabora-se, com isso, para que a realização das atividades seja mais do que mera concretização de um comando ou de um objetivo que não faça sentido para os alunos, mas sim seja a progressão do conhecimento, o enriquecimento dos saberes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHARA, Evanildo. *Minidicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares*

nacionais: ensino de primeira à quarta série – língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos fundamentais – língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso: modos de organização*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

ECO, Umberto. Apostilas a *O nome da Rosa*. In: _____. *O Nome da Rosa*. 2. ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2012, p. 555-590.

FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais*. 11. ed. São Paulo: Ática, 2009.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria & prática*. 11. ed. Campinas: Pontes 2006.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2006.

MACHADO, Ana Maria. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo. In: BARZOTTO, Valdir Heitor (Org.). *Estado de leitura*. 2. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2009, p. 95-124.

RESENDE, Patrícia Santos Costa de. A construção dos enunciados nas provas e nos livros didáticos: implicações para a produção do sentido. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; SCHNACK, Cristiane Maria; BICALHO, Delaine Cafiero (Orgs.). *Práticas de letramento: caminhos e olhares inovadores*. Porto Alegre: Mediação, 2014, p. 107-135.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.

ZILBERMAN, Regina. Sociedade e democratização da leitura. In: BARZOTTO, Valdir Heitor (Org.). *Estado de leitura*. 2. ed. Campinas:

Mercado das Letras, 2009, p. 31-45.

ANEXO

**PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
CADERNO DE ATIVIDADES**

ALUNO: _____
TURMA: _____
DATA: _____
PROFESSOR: _____



Fevereiro/2015

**PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
ATIVIDADES DE DIAGNOSE - 8º e 9º anos**

As atividades desse caderno foram elaboradas para medir os níveis de letramento dos alunos em dois eixos: leitura e escrita.

<u>LEITURA</u>	<u>ESCRITA</u>
As questões elaboradas objetivam avaliar as seguintes competências: 1- Localizar informação explícita no texto 2- Interpretar sentidos de palavras/ expressões	A escrita será avaliada, principalmente, por meio da produção textual. Secundariamente, nas respostas discursivas mais extensas. Proposta de avaliação: Nível baixo: a) apresenta texto

<p>3- Justificar o título do texto 4- Inferir uma informação do texto 5- Estabelecer intertextualidade entre textos</p> <p>Podem indicar, com variáveis, níveis de leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ baixo (1); ✓ regular (2 e 3); ✓ desejável (3,4 e 5). <p>Proposta de interpretação dos resultados:</p> <p>a) Baixo: acerto apenas da questão 1. b) Regular: acerto da questão 1 mais acerto da 2 ou 3; acerto das questões 2 e 3. c) Desejável: acerto das questões 4 ou 5; acerto da 3, 4 e 5 (desejável pleno)</p> <p>Obs.: O acerto da 4 ou 5 para a interpretação de desejável prescinde do acerto das anteriores, visto que o nível de operação cognitiva a ser realizado nessas questões supera a das anteriores. Nesse sentido, poder-se-á interpretar o erro nas anteriores como resultante de falta de atenção ou de aplicação.</p>	<p>com muitos desvios ortográficos em relações fonográficas simples, de acentuação e de pontuação; b) apresenta texto sem coesão, sem paragrafação adequada; c) apresenta texto que não atende à proposta de produção, com problemas de coerência.</p> <p>Nível regular: a) apresenta texto com alguns desvios ortográficos em relações fonográficas simples ou com desvios apenas em casos realmente complexos; b) demonstra conhecer alguns recursos de coesão textual, delimita os parágrafos e os organiza razoavelmente; c) atende à proposta de produção e constrói um texto coerente.</p> <p>Nível desejável: a) apresenta texto ausente de desvios ortográficos em relações simples ou com desvio em casos complexos; b) utiliza-se de recursos básicos de coesão e constrói parágrafos-padrão; c) atende à proposta de produção e constrói um texto coerente.</p>
---	--

TEXTO 1

COTIDIANO

Todo dia ela faz tudo sempre igual
 Me sacode às seis horas da manhã
 Me sorri um sorriso pontual
 E me beija com a boca de hortelã

Todo dia ela diz que é pra eu me cuidar
 E essas coisas que diz toda mulher
 Diz que está me esperando pro jantar
 E me beija com a boca de café

Todo dia eu só penso em poder parar
 Meio-dia eu só penso em dizer não
 Depois penso na vida prá levar
 E me calo com a boca de feijão

Seis da tarde, como era de se esperar
 Ela pega e me espera no portão
 Diz que está muito louca prá beijar
 E me beija com a boca de paixão

Toda noite ela diz prá eu não me afastar
 Meia-noite ela jura eterno amor

Me aperta prá eu quase sufocar
E me morde com a boca de pavor

(Chico Buarque)

Após a leitura do texto, responda às questões seguintes.

1- O verso que sugere o retorno do eu poético ao lar é:

- A () “E me morde com a boca de pavor”;
- B () “Ela pega e me espera no portão”;
- C () “Todo dia eu só penso em poder parar”;
- D () “E me beija com a boca de café”.

2- No verso “Me sorri um sorriso pontual” (primeira estrofe), a expressão destacada indica:

- A () um sorriso sempre do mesmo jeito;
- B () que a mulher gargalha e assusta o marido;
- C () que a mulher acorda o marido diariamente no mesmo horário;
- D () que a mulher possui mau humor.

3- Indique a alternativa em que os elementos do texto ajudam a construir a ideia expressa pelo título.

- A () O uso repetitivo da expressão “todo dia”.
- B () O emprego de verbos como “pega”, “beija” e “morde”.
- C () As rimas construídas na canção.
- D () O uso repetitivo da palavra “me”.

4- Transcreva da canção um verso que expresse a insatisfação do eu poético com algo na sua vida.

TEXTO 2

MUDANÇA DOS VENTOS	
Ah, vem cá, meu menino	Ah, vem cá, meu menino
Pinta e borda comigo	Do jeito que imagino
Me revista, me excita	Me tira essa canseira

TEXTO 3

O texto abaixo é um anúncio publicitário. Leia-o e depois responda às questões a ele referentes.



1- Qual é o produto anunciado?

2- Explique o sentido da palavra “bebabilidade”, de acordo com o texto.

3- Crie um título para esse texto.

4- Qual a finalidade desse texto?

TEXTO 4

O texto seguinte é uma propaganda publicitária. Após realizar sua leitura, responda às questões a ele referentes.



1- O assunto do texto é:

A () segurança no trânsito
B () cirurgia médica
C () eleições
D () amizade

2- A palavra “operação” no texto acima só NÃO foi empregada com o mesmo sentido em que foi empregada na alternativa:

- A () A operação cerebral de Angélica foi um sucesso. Ela está ótima de saúde.
B () A polícia realizou uma operação violenta em Jacarepaguá.
C () O rapaz disse que Deus realizou uma operação radical na sua vida.
D () Construir um túnel naquele morro é uma operação arriscada.

3- Crie um título para o texto.

4- Observe o efeito visual nas palavras Lei e Seca. Ele sugere:

- A () chuva na estrada B () vidro quebrado
C () multa D () engarrafamento

5- De alguma forma, pode-se relacionar o conteúdo temático do texto 3 ao do texto 4. Relacione esses dois textos, conforme o assunto neles tratado.

TEXTO 5

POEMA BRASILEIRO

No Piauí de cada 100 crianças que nascem
78 morrem antes de completar 8 anos de idade

No Piauí
de cada 100 crianças que nascem

78 morrem antes de completar 8 anos de idade

No Piauí
de cada 100 crianças
que nascem
78 morrem
antes
de completar
8 anos de idade

antes de completar 8 anos de idade
antes de completar 8 anos de idade
antes de completar 8 anos de idade
antes de completar 8 anos de idade

(Ferreira Gullar)

1- A realidade denunciada pelo poeta ocorre/ocorria em qual lugar?

2- Substitua a palavra “completar”, do trecho abaixo, por outra palavra ou expressão de sentido equivalente.

“No Piauí
de cada 100 crianças que nascem
78 morrem antes de completar 8 anos de idade”

“No Piauí
de cada 100 crianças que nascem
78 morrem antes de _____ 8 anos de idade”

3- Em sua opinião, por que o poeta teria dado esse título ao poema?

4- Na última estrofe, a repetição:

A () destaca a morte pré-matura das crianças;

B () indica a morte de 4 crianças;

C () indica a morte de 8 crianças;

D () explica a morte das crianças.

TEXTO 6

A pintura abaixo, da autoria de Cândido Portinari, faz parte da série Retirantes, em que o artista retrata o sofrimento do povo sertanejo. Nesta tela, especificamente, o pintor mostra o drama da realidade triste da mortalidade infantil na região, ocasionada pela falta de condições básicas de sobrevivência.



Criança Morta

**CANDIDO PORTINARI, Criança Morta, 1944. Óleo s/ tela, 176 x 190 cm.
Col. Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand. São Paulo, Brasil**

1- Com apenas uma palavra, diga o que a postura corporal e a expressão do rosto das personagens sugerem.

2- As pernas e os braços descarnados das personagens e o solo seco reforçam a ideia:

- A () da morte pela fome B () da morte por violência física
C () da morte por acidente de trânsito D () da riqueza na região

3- Qual imagem específica da cena retratada justifica o título da pintura?

4- Sabendo que o nome da série de pinturas de Portinari com essa temática foi denominada “Retirantes” e observando a sacola (provavelmente de roupas) próxima às perso-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

nagens, explique:

- a) O que as personagens estariam fazendo neste lugar?
- b) Por quê?

5- O tema dessa pintura pode ser relacionado ao tema de o “Poema Brasileiro”? Justifique.

REDAÇÃO

Em uma redação de até 20 linhas, dê sua opinião sobre a realidade apresentada e aponte soluções para que o problema da fome e da mortalidade infantil seja superado no Brasil. Crie um título para sua redação e não escreva menos do que 10 linhas.
