



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

A ATIVIDADE INFERENCIAL COMO ESTRATÉGIA DE LEITURA A PARTIR DO
ENSINO DA GRAMÁTICA

KEYLA GONÇALVES DE LIMA LACERDA

Brasília

2011



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

A ATIVIDADE INFERENCIAL COMO ESTRATÉGIA DE LEITURA A PARTIR DO
ENSINO DA GRAMÁTICA

KEYLA GONÇALVES DE LIMA LACERDA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Dionei Moreira Gomes

Brasília

2011

LACERDA, Keyla Gonçalves de Lima

A atividade inferencial como estratégia de leitura a partir do ensino da gramática –
Keyla Gonçalves de Lima Lacerda, 2011.

147 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação – Mestrado) – UnB - Universidade de
Brasília, 2011.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

A ATIVIDADE INFERENCIAL COMO ESTRATÉGIA DE LEITURA A PARTIR DO
ENSINO DA GRAMÁTICA

KEYLA GONÇALVES DE LIMA LACERDA

Orientador: Prof. Dr. Dionei Moreira Gomes

Brasília, ____ de _____ de _____.

Banca Examinadora

Presidente: Prof. Dr. Dionei Moreira Gomes (PPGL/UnB)

Membro externo ao PPGL: Prof.^a Dra. Denise de Aragão Costa Martins (UnB)

Membro interno ao PPGL: Prof.^a Dra. Maria Luiza Sales Coroa (PPGL/UnB)

Membro suplente: Prof.^a Dra. Viviane Cristina de Sebba Ramalho (PPGL/UnB)

AGRADECIMENTOS

A Deus, o autor da vida, escritor da minha história.

Ao professor Dioneu Moreira Gomes pelo exemplo de sapiência, de profissionalismo, e, sobretudo, de generosidade.

Ao meu esposo Álvaro pela paciência e pelo companheirismo.

Aos meus pais por terem sempre acreditado em mim.

Aos meus irmãos e familiares pelo apoio e pela compreensão.

Às professoras, à coordenadora e aos membros da direção da escola onde ocorreu a pesquisa de campo.

Aos meus amigos e a todos que de alguma forma contribuíram para essa conquista.

Das ideias

Qualquer ideia que te agrade,

Por isso mesmo... é tua.

O autor nada mais fez que vestir a verdade

Que dentro em ti se achava inteiramente nua...

Mario Quintana

RESUMO

Esta pesquisa qualitativa, com característica etnográfica colaborativa, volta-se para a observação do processo ensino-aprendizagem de leitura, abordando a atividade inferencial como estratégia de leitura a partir do ensino da gramática. Em uma perspectiva enunciativa, uma vez que o sentido não está apenas no texto, mas se constrói a partir dele no curso de uma interação, a pesquisa se propõe estudar as *inferências* como estratégias cognitivas por meio das quais o ouvinte ou leitor, partindo da informação veiculada pelo texto e levando em conta o contexto (em sentido amplo), formula novas representações mentais e/ou estabelece uma ponte entre segmentos textuais, ou entre informação explícita e informação não explicitada no texto. Este estudo visa também à reflexão de práticas pedagógicas em relação ao ensino da gramática como suporte para o desenvolvimento de habilidades leitoras, além de analisar resultados dos alunos em itens de compreensão textual em avaliações externas à escola, como o SIADE – Sistema de Avaliação do Desempenho das Instituições Educacionais do Sistema de Ensino do Distrito Federal. A pesquisa de campo se realizou em uma escola classe pública do Distrito Federal em que se fez observação participante e entrevista semiestruturada. O resultado deste trabalho levou ao entendimento de que o baixo desempenho demonstrado pelos alunos nas provas de leitura das avaliações em larga escala é influenciado por fatores socioeducacionais e pelas concepções de texto, de gramática e de ensino adotadas pelos professores. No ensino de gramática dentro de uma perspectiva textual-interativa, os elementos, os recursos linguísticos escolhidos na constituição do texto são entendidos como marcas, como pistas ou instruções que o usuário da língua utiliza para produzir um efeito de sentido no momento da produção ou da compreensão textual. Por meio de perguntas mediadoras, o professor pode desenvolver no aluno um olhar para as lacunas deixadas pelo autor e para as marcas linguísticas, que revelam os implícitos do texto, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades leitoras, em um exercício interativo de construção de sentidos.

Palavras-Chave: estratégia de leitura, inferência, ensino de gramática, Sistema de Avaliação do Desempenho das Instituições Educacionais do Sistema de Ensino do Distrito Federal – SIADE.

ABSTRACT

This qualitative research, collaborative ethnographic character, turns to observe the teaching-learning process of reading, discussing the activity as inferential reading strategy from the teaching of grammar. In an enunciation perspective, since the effect is not only text, but builds on it in the course of an interaction, the research aims to study the inferences as cognitive strategies through which the listener or reader, using the information conveyed by the text and taking into account the context (in the broad sense), formulates new mental representations and / or establishing a bridge between textual segments, or between explicit information and information not explicit in the text. This study also aims to reflect teaching practices regarding the teaching of grammar as support for skills development readers, and analyzing student outcomes in reading comprehension items in external evaluations to the school, as the SIAD - System Performance Assessment Educational Institutions of the Educational System of the Federal District. The fieldwork takes place in a public school class in the Federal District who did participant observation and semistructured interviews. The result of this work led to the understanding that the poor performance shown by students on reading tests of large-scale assessments is influenced by socio-educational factors and the concepts of text, grammar and teaching adopted by teachers. In the teaching of grammar within a textual perspective-interactive elements, language resources are chosen to constitute the text are as tags, as clues or instructions that the user uses the language to produce an effect of sense at the time of production or comprehension. Through mediating questions, the teacher can develop in the student a look at the gaps left by the author and to the marks that reveal the implicit language of the text, helping readers develop skills in an interactive exercise of meaning construction.

Keywords: strategic reading, inference, teaching grammar, System Performance Assessment of Educational Institutions of the Educational System of the Federal District – SIADE.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1- COMPREENSÃO TEXTUAL	19
1.0 Introdução	19
1.1 A leitura como processo de interação	19
1.2 Estratégias de leitura	21
1.3 Inferências e construção de sentido	25
1.3.1 As pistas contextuais	27
1.3.2 Tipos de operação inferencial	29
1.4 Resumindo o capítulo	32
CAPÍTULO 2- OS TESTES DE LEITURA NAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA	34
2.0 Introdução	34
2.1 As avaliações em larga escala	34
2.2 PISA, SAEB e SIADE	35
2.2.1 PISA	35
2.2.2 SAEB	38
2.2.3 SIADE	42
2.3 Os resultados	50
2.4 Resumindo o capítulo	60
CAPÍTULO 3- GRAMÁTICA E ENSINO	61
3.0 Introdução	61

3.1 Linguagem, gramática e texto	61
3.2 O ensino de língua materna (brasileira) X o ensino de língua portuguesa	65
3.2.1 Os gêneros textuais	71
3.3 A inter-relação de gramática e texto	74
3.4 Resumindo o Capítulo	79
CAPÍTULO 4- A PESQUISA	80
4.0 Introdução	80
4.1 O problema / Questões de pesquisa, Objetivos e Justificativa	80
4.2 Metodologia	85
4.3 Análise dos resultados	98
4.4 Resumindo o capítulo	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS	116
APÊNDICE	121
ANEXO	128

LISTA DE SIGLAS/ABREVIATURAS

ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANEE	Aluno com Necessidades Educacionais Especiais
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
ASF	Aceleração das Séries Finais
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
DF	Distrito Federal
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FMI	Fundo Monetário Internacional
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação

OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
ProInfo	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema de Avaliação da Educação Primária
SEDF	Secretaria de Educação do Distrito Federal
SIADÉ	Sistema de Avaliação do Desempenho das Instituições Educativas do Sistema de Ensino do Distrito Federal
TRI	Teoria de Resposta ao Item
TCT	Teoria Clássica de Testes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Matriz de Referência de Língua Portuguesa - SAEB / Prova Brasil - Tópicos e Descritores_____	41
Quadro 2: Descrição da escala de proficiência em Língua Portuguesa – SIADE 2008_____	49
Quadro 3: Níveis de Proficiência em Língua Portuguesa – SIADE 2008_____	52
Quadro 4: Item da prova do SIADE 2009 / 5.º Ano do Ensino Fundamenta_____	53
Quadro 5: Item da prova do SIADE 2009 / 5.º Ano do Ensino Fundamental_____	54
Quadro 6: Item da prova do SIADE 2009 – 6ª série / 7.º Ano do Ensino Fundamental_____	55
Quadro 7: Item da prova do SIADE 2009 – 6ª série / 7.º Ano do Ensino Fundamental_____	57
Quadro 8: Item retirado da prova do SAEB / 3º Ano do Ensino Médio_____	58
Quadro 9: Ficha de avaliação de leitura utilizada pela escola onde se deu a pesquisa de campo_____	91
Quadro 10: Texto para teste de leitura da 3ª e da 4ª séries_____	93
Quadro 11: Texto para teste de leitura do 3º ano do EF_____	94
Quadro 12: Grade de Correção das Provas de Redação do SIADE_____	106

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Médias de Proficiência em Língua Portuguesa- SIADE 2008_____	50
Gráfico 2 : Percentual de alunos do DF nos níveis de proficiência em Língua Portuguesa (leitura) – EF, EM, ASF e EJA_____	96
Gráfico 3: Percentual de alunos do DF nos níveis de desempenho em Língua Portuguesa (leitura) – 2ª série / 3º ano EF_____	97
Gráfico 4: Percentuais de alunos nos níveis de desempenho na redação – EF, EM, ASF e EJA _____	102
Gráfico 5: Percentual de Alunos nos Níveis de Desempenho no Ditado – 2ª série / 3º ano EF _____	104
Gráfico 6: Percentual de Alunos nos Níveis de Desempenho na Redação - 2ª série do EF _____	105

CONVENÇÕES E TERMOS USADOS NAS TRANSCRIÇÕES

(Segundo KOCH, 2007, p. 82 - 85, com adaptações)

()	Segmentos ou palavras incompreendidos
(hipótese)	Hipótese do que se ouviu
/	Truncamento
MAIÚSCULAS	Entoação enfática
::	Alongamento de vogais ou consoantes
?	Interrogação
...	Qualquer pausa
((comentários))	Comentários do transcritor
- -	Comentários que quebram a sequência temática da exposição
(...)	Fala tomada ou interrompida em determinado ponto

INTRODUÇÃO

Esta dissertação de Mestrado visa ao estudo da atividade inferencial como estratégia de leitura, tendo o ensino da gramática como suporte para a compreensão textual. Esse estudo parte da análise dos resultados dos alunos nas provas de leitura das avaliações em larga escala, sobretudo, nos itens em que se averiguam as habilidades de inferir informações implícitas.

Avaliações como as do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA –, do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB –, do Sistema de Avaliação do Desempenho das Instituições Educacionais do Sistema de Ensino do Distrito Federal – SIADE – revelam o baixo desempenho dos alunos nas provas de leitura, em que demonstram serem somente capazes de encontrar informações explícitas nos textos e, no caso do PISA, relacioná-las com o dia-a-dia.

Diante desses resultados, adotou-se a pesquisa qualitativa e colaborativa para observar as práticas pedagógicas em uma escola classe pública do Distrito Federal, a fim de se conhecer quais fatores estão relacionados ao desempenho dos alunos nas provas de leitura das avaliações em larga escala, especialmente, das provas do Sistema de Avaliação do Desempenho das Instituições Educacionais do Sistema de Ensino do Distrito Federal – SIADE. Além da observação participante, selecionou-se para construção dos dados análise de documentos e entrevista semiestruturada.

Este trabalho organiza-se em quatro capítulos, além da introdução e das considerações finais. No Capítulo 1, apresenta-se a compreensão leitora como um processo interacional, abordando estratégias de leitura e o papel das inferências na construção de sentido.

A compreensão textual é um processo complexo que envolve muito mais do que a decodificação ou a atribuição de um sentido único ao texto, pois o sentido se constrói a cada leitura por meio de uma negociação de significados em uma interação. Na construção de um texto, aparecem informações explícitas, deixadas à mostra, mas grande parte delas fica submersa. Nessa camada mais profunda do texto, localizam-se os significados implícitos, em que as lacunas são preenchidas, hipóteses são levantadas e testadas. Em uma perspectiva enunciativa, na qual o sentido é construído no curso de uma interação, as lacunas são preenchidas pelos interlocutores, por partilharem conhecimentos prévios.

Nesse processo, a partir das marcas linguísticas que o texto apresenta, estabelece-se relação com o que está submerso, lendo-se o que ficou nas entrelinhas. Inferir, então, é uma estratégia de leitura utilizada pelo leitor ativo, que constrói o sentido do texto à medida que o vai lendo, numa constante interação entre autor, texto e leitor, ativando conhecimentos linguísticos, enciclopédicos, interacionais e de mundo, que exige do leitor muito mais que um papel passivo de decodificador.

No Capítulo 2, apresenta-se um panorama das avaliações em larga escala das quais o Brasil tem participado, destacando-se os baixos resultados dos alunos nos itens de compreensão textual. Avaliações como as do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA –, do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB –, do Sistema de Avaliação do Desempenho das Instituições Educacionais do Sistema de Ensino do Distrito Federal – SIADE – ratificam o desempenho dos alunos em leitura como sendo somente capazes de encontrar informações explícitas nos textos e, no caso do PISA, relacioná-las com o dia-a-dia. Formar leitores ativos é o que se espera da escola, porém os resultados dos alunos brasileiros nas avaliações em larga escala revelam que, após anos de estudo, formam-se leitores passivos.

No Capítulo 3, abordam-se questões sobre o ensino de língua. O capítulo traz três seções, dedicando-se a primeira às concepções de linguagem, gramática e texto; a segunda ao ensino de língua materna e aos gêneros textuais, e a última seção dedica-se à inter-relação de gramática e texto. O que se observa nos pressupostos das avaliações em larga escala é que a base de construção dos itens são os textos, e as matrizes de referência para a elaboração dos itens contemplam habilidades e competências de compreensão textual de diferentes gêneros, sem a ênfase em mera identificação e classificação de elementos gramaticais. Porém, ainda é comum que muitos professores trabalhem a gramática com ênfase na memorização de nomenclaturas e de regras, dissociando os recursos linguísticos da língua da construção de sentido do texto. Essa forma de trabalho, separando gramática, leitura e produção de texto, com ênfase na transmissão de regras gramaticais, demonstra as concepções de língua, gramática e texto que têm o professor, o que direciona sua prática pedagógica e suas escolhas metodológicas.

No Capítulo 4, apresentam-se o desenho da pesquisa, objetivos, questão de pesquisa, justificativa e a metodologia adotada, como também se apresenta a análise dos resultados. Os resultados foram construídos a partir da observação participante em uma escola classe; da análise de documentos como, Relatórios Pedagógicos do SIADE dos anos de 2008 e de 2009, relatório sobre os Fatores Associados ao Desempenho Escolar – SIADE 2008, Proposta

Pedagógica da escola, a Matrizes de Referência para Avaliação do SIADE e o Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal; e de uma entrevista semiestruturada com a coordenadora pedagógica da escola onde se deu a pesquisa.

Os fatores que têm influenciado o baixo desempenho dos alunos nas provas de compreensão textual das avaliações em larga escala não se esgotam e precisam ser analisados para a conquista de uma educação de qualidade, capaz de formar leitores ativos e cidadãos críticos e conscientes. No atual contexto de sociedade, não basta ao aluno saber ler e escrever. É preciso saber fazer uso do ler e do escrever nas várias situações de interação.

Assim, como apontam os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1ª a 4ª séries), 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. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. Essa responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos. (BRASIL, 1997, p. 21)

Além disso, os PCN preconizam o dever da escola de possibilitar ao aluno a capacidade de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações.

CAPÍTULO 1 - COMPREENSÃO TEXTUAL

1.0 Introdução

Este capítulo aborda a compreensão leitora e está dividido em quatro seções. Na primeira, apresenta-se a leitura como processo de interação, em que a produção de sentidos é constituída no contexto de interação. Na segunda, apresentam-se algumas estratégias de leitura. Na penúltima seção, faz-se uma abordagem sobre inferências e construção de sentido. Na última seção, apresenta-se um resumo dos temas abordados no capítulo.

1.1 A leitura como processo de interação

Segundo Koch (2007a), a visão da linguagem como ação intersubjetiva deriva de dois grandes polos: de um lado, a Teoria da Enunciação; de outro lado, a Teoria dos Atos de Fala¹. Nessa concepção, a linguagem humana é atividade que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que irão produzir no interlocutor determinado efeito, mesmo que diferente do que o locutor havia pretendido, uma vez que o outro locutor é dotado de subjetividade e pode compreender diferentemente as intenções do outro sujeito.

A Teoria da Enunciação, que teve como precursor M. Bakhtin, tem por postulado básico a consideração simultânea do enunciado e da enunciação. A enunciação é o evento único e jamais repetido de produção do enunciado, que é a manifestação concreta de uma frase. Em situações de interlocução, a enunciação – que envolve as condições de produção do enunciado como tempo, lugar, papéis representados pelos interlocutores, imagens recíprocas, relações sociais, objetivos visados na interlocução do enunciado – deixa marcas no enunciado que mostram o modo ou a que título o que se diz é dito. Por isso, as condições de produção são constitutivas do sentido do enunciado.

¹ Segundo Koch (2007a), a Teoria dos Atos de Fala teve como pioneiro o filósofo inglês John Austin, seguido por Searle, Strawson e outros. Eles postularam que a língua é uma forma de ação dotada de intencionalidade, em que todo dizer é um fazer. Dedicaram-se ao estudo dos tipos de ações que podem ser realizadas por meio da linguagem.

Nessa abordagem da linguagem como forma de ação ou de lugar de interação, a compreensão e interpretação de um texto pelo interlocutor também constitui uma atividade, visto que o ouvinte/leitor não é um receptor passivo, pois, para a construção do sentido, ele precisa atuar sobre o material linguístico e extralinguístico de que dispõe. Logo,

(...) o sentido é construído na *interlocução*, no interior da qual os interlocutores se constituem e são constituídos. Assim sendo, a mera decodificação dos sinais emitidos pelo locutor não é de modo algum suficiente: cabe ao ouvinte/leitor estabelecer, entre os elementos do texto e todo o contexto, relações dos mais diversos tipos, para ser capaz de compreendê-los em seu conjunto e interpretá-los de forma adequada à situação. (KOCH, 2007a, p. 25)

Para esse fim, uma atividade relevante é a produção de inferências, posto que os textos não apresentam de forma explícita toda a informação necessária à sua compreensão, até por uma questão de economia, pois a extensão de qualquer texto seria imensa se neles tivesse de estar explícita toda a informação necessária à sua compreensão.

As inferências, tema da última seção deste capítulo, que aborda as inferências e a construção de sentido, constituem estratégias cognitivas por meio das quais o ouvinte ou leitor, partindo da informação veiculada pelo texto e levando em conta o contexto (em sentido amplo), constrói novas representações mentais e/ou estabelece uma ponte entre segmentos textuais, ou entre informação explicitada e informação não explicitada no texto.

Na produção de sentido, o ouvinte/leitor recupera os elementos implícitos a partir dos elementos que o texto contém e estabelece relações com aquilo que o texto implica. Assim, ele produz inferências preenchendo as lacunas deixadas no texto, tendo de recorrer ao seu conhecimento de mundo e aos conhecimentos comuns (partilhados) entre ele e seu interlocutor. Na construção desses conhecimentos, como bem aponta Freire (2003), o conhecimento de mundo precede o conhecimento escolar ou, como refere o autor, a leitura do mundo precede a leitura da palavra. O educador, então, precisa ir lendo a leitura do mundo que seus alunos fazem de seu contexto imediato e do contexto maior de que o seu é parte, considerando com isso o saber feito das experiências em uma dialética entre a leitura do mundo e a leitura da palavra.

Para o processamento textual, três grandes sistemas de conhecimento são utilizados: conhecimento linguístico, conhecimento de mundo, conhecimento interacional. O conhecimento linguístico abrange o conhecimento gramatical e lexical e é com base nesses conhecimentos que se pode compreender, por exemplo, i) a seleção lexical adequada ao tema, ii) a organização do material linguístico na superfície do texto e iii) o uso dos operadores

coesivos. O conhecimento de mundo refere-se a conhecimentos gerais sobre o mundo e sobre as experiências pessoais, que permitem a produção de sentidos. O terceiro grupo, o do conhecimento interacional, abrange outros conhecimentos: com o conhecimento ilocucional é possível reconhecer os propósitos do produtor textual; o conhecimento comunicacional permite que seja dada a quantidade de informação necessária em uma situação comunicativa e que seja feita a seleção da variante linguística adequada a cada situação de interação e à adequação do gênero textual à situação comunicativa. Ainda no grupo do conhecimento interacional, há outro tipo de conhecimento, o metacomunicativo, por meio do qual o locutor pode assegurar a compreensão do texto e a aceitação pelo interlocutor, utilizando-se, por exemplo, da identificação de textos adequados aos diversos eventos da vida social.

Koch (2007a) postula que a leitura de um texto exige muito mais que o simples conhecimento linguístico compartilhado pelos interlocutores: o leitor é, necessariamente, levado a mobilizar uma série de estratégias tanto de ordem linguística como de ordem cognitivo-discursiva, com o fim de levantar hipóteses, validar ou não as hipóteses formuladas, preencher as lacunas que o texto apresenta, enfim, participar, de forma ativa, da construção do sentido. Nesse processo, autor e leitor devem ser vistos como ‘estrategistas’ na interação pela linguagem.

Dias & Ferreira (2004) afirmam que a produção de sentidos é constituída no contexto de interação recíproca entre autor e leitor via texto, os quais se expressam de acordo com seus conhecimentos, suas experiências e seus valores. Assim, o texto constrói-se a cada leitura e, ainda que carregue um sentido pretendido pelo autor, ele é polissêmico, pois permite ser reconstruído pelas possibilidades de sentidos atribuídos pelo interlocutor por meio de uma negociação de significados em uma interação.

1.2 Estratégias de leitura

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998), doravante PCN, destacam que, na atividade de leitura, deve-se fazer presente o papel ativo do leitor como construtor de sentido. Para tanto, esse leitor tem de se utilizar de estratégias de leitura, tais como **seleção, antecipação, inferência e verificação**. Assim, os PCN recomendam a prática

de análise e de reflexão sobre a língua como fator primordial para a ampliação da capacidade de compreender e interpretar textos.

Os objetivos que uma leitura pode ter são muito variados. Pode-se ler, por exemplo, com o fim de obter informações gerais, de obter uma informação precisa, de entretenimento e, em função desses objetivos, buscam-se textos diferentes ou faz-se uma **seleção** de material de leitura relacionado a um fim. Um leitor competente, como o que descreve os PCN (1997, p. 41), é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Os objetivos da leitura direcionam a procura, ou a **seleção** de textos, definindo os procedimentos e o empenho empregados durante a leitura. De forma ativa, antes mesmo da leitura propriamente dita, o leitor vai fazendo a **antecipação** do sentido do texto utilizando seus conhecimentos de mundo, de língua, analisando o gênero textual, os recursos gráficos utilizados, o título e, por meio de previsões, **antecipa** o que pode suceder no texto. O leitor competente não só decodifica ou identifica os elementos explícitos do texto como também lê o que não está escrito, fazendo **inferências** e suposições, pois nas entrelinhas podem estar as informações mais importantes para a construção do sentido do texto. Pela estratégia de **inferência**, é possível obter as informações implícitas que são apreendidas indo muito além da decodificação das palavras que compõem o texto. As inferências são justificadas ou validadas por meio das pistas textuais e passam por um processo de **verificação** por meio da qual são confirmadas ou descartadas. O uso dessas estratégias permite controlar a leitura, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, ler as entrelinhas e buscar no texto as marcas ou as pistas linguísticas que validam o sentido construído. Assim,

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, sem as quais não é possível proficiência. (BRASIL, 1997, p. 41)

Solé (2008) afirma que a leitura é o processo pelo qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão, se fazem presentes o texto, o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler, são necessários, simultaneamente, o domínio das habilidades de decodificação, a definição do objetivo da leitura, a ativação de ideias e experiências prévias e a realização de previsões e inferências que se apóiam nas informações do texto e nos conhecimentos prévios, em um processo de confirmação ou rejeição de previsões e de inferências.

À medida que se processa a leitura, o leitor especializado realiza previsões, verificação e outras estratégias que levam à interpretação. Mediante as previsões, antecedemos o que pode suceder no texto e, com a verificação das hipóteses por meio dos indicadores no texto, é possível construir a compreensão. Na leitura, há um processo constante de elaboração e verificação de previsões para se chegar à compreensão.

Ainda conforme Solé (2008), as estratégias de compreensão leitora são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, não estão sujeitas a um tipo de conteúdo ou de texto e envolvem os componentes metacognitivos de controle sobre a própria compreensão, porque o leitor especialista sabe quando compreende e quando não compreende, e, no último caso, realiza algumas ações para sanar as dificuldades ou dúvidas, como reler o contexto das frases, examinar as premissas que deram base às previsões ou consultar um dicionário, tornando-se um leitor consciente da própria compreensão.

As previsões podem ser feitas por meio das características textuais, que envolvem organização, estrutura, ilustrações, ou pelos comentários obtidos a respeito do texto e, ainda, as antecipações e hipóteses elaboradas, que dão início à atividade do leitor ativo, podem ser feitas ainda com base em conhecimentos sobre o autor do texto, sobre o meio de veiculação do texto, sobre o gênero textual, sobre o título, sobre a distribuição e configuração de informações no texto, conforme aponta Koch (2007b). Durante a leitura, as antecipações vão sendo confirmadas ou substituídas e, no momento em que as informações do texto integram-se aos conhecimentos do leitor, acontece a compreensão.

O leitor ativo² utiliza-se também da estratégia de seleção, por meio da qual seleciona a ideia principal do texto ou faz a própria seleção do texto. Essas escolhas são motivadas pelos objetivos da leitura, que determinam até mesmo a maneira como o leitor se porta frente ao texto e o modo de controle da compreensão. Os objetivos de leitura são variados, mas sempre deve haver uma finalidade para guiar a leitura: ler para obter uma informação, para aprender,

² Ao contrário do leitor ativo, que constrói o sentido do texto à medida que o vai lendo, em uma constante interação entre autor, texto e leitor, o leitor passivo, conforme Koch (2007b: 10), somente captura as ideias do autor, que, nessa concepção, é o senhor absoluto de suas ações e de seu dizer. Em uma concepção de leitor passivo, o texto é um produto acabado e a leitura é uma atividade de captação das ideias do autor, cabendo ao leitor passivo apenas captar essas ideias sem levar em conta os seus conhecimentos e experiências, não havendo lugar para uma construção interacional do sentido.

para seguir instruções, ler por prazer, ler para praticar a leitura, etc. É, portanto, imprescindível ao leitor o acesso aos mais variados gêneros textuais para o aprimoramento de sua competência leitora, como o que se apresenta no capítulo 3, e para o alcance de seus objetivos de leitura que são variáveis conforme a necessidade do momento. Conforme orienta os PCN,

O conhecimento atualmente disponível a respeito do processo de leitura indica que não se deve ensinar a ler por meio de práticas centradas na decodificação. Ao contrário, é preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a ler usando os procedimentos que os bons leitores utilizam. É preciso que antecipem, que façam inferências a partir do contexto ou do conhecimento prévio que possuem, que verifiquem suas suposições — tanto em relação à escrita, propriamente, quanto ao significado. É disso que se está falando quando se diz que é preciso “aprender a ler, lendo”: de adquirir o conhecimento da correspondência fonográfica, de compreender a natureza e o funcionamento do sistema alfabético, dentro de uma prática ampla de leitura. Para aprender a ler, é preciso que o aluno se defronte com os escritos que utilizaria se soubesse mesmo ler — com os textos de verdade, portanto. Os materiais feitos exclusivamente para ensinar a ler não são bons para aprender a ler: têm servido apenas para ensinar a decodificar, contribuindo para que o aluno construa uma visão empobrecida da leitura. (BRASIL, 1997, p. 42)

Na atividade de leitores ativos, estabelecem-se relações entre os conhecimentos anteriormente constituídos e a novas informações contidas no texto, formulando-se inferências, comparações e perguntas relacionadas com seu conteúdo. O leitor ativo constrói o sentido do texto à medida que o vai lendo, numa constante interação entre autor, texto e leitor. Assim, a fim de desenvolver as estratégias responsáveis pela compreensão leitora, podem ser incentivadas, durante a leitura, atividades de formulação de previsões sobre o texto a ser lido; formulação de perguntas sobre o que foi lido; esclarecimento de possíveis dúvidas e resumo das ideias do texto.

Entretanto, como o que se aborda no Capítulo 2, os alunos brasileiros têm-se mostrado leitores passivos de acordo com os resultados das avaliações em larga escala das quais o Brasil tem participado. Nas provas de leitura do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – doravante PISA – quase metade dos alunos avaliados alcança apenas o nível 1, que indica o grau mínimo de habilidade de leitura, sendo capazes apenas de encontrar informações explícitas nos textos e relacioná-las com o dia-a-dia. Também no âmbito das avaliações nacionais (Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB) e regionais (como o Sistema de Avaliação do Desempenho das Instituições Educacionais do Sistema de Ensino do Distrito Federal – SIADE), os resultados não se diferem dos obtidos nas avaliações internacionais, nas quais os alunos brasileiros atingem resultados que os classificam como leitores passivos.

Machado (2010) adverte que programas de avaliação como o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB – e o PISA indicam a existência de fragilidades na escola quanto ao desempenho das atividades de leitura e escrita, reconhecidas como centrais para o senso comum e para o discurso oficial. As avaliações nacionais e internacionais mostram que a maioria dos estudantes tem uma capacidade limitada de compreensão. Os alunos localizam as informações explícitas em um texto, mas não são capazes de fazer inferência, de estabelecer relações entre textos ou de demonstrar uma compreensão global e detalhada de um texto com conteúdo ou forma não familiar. A autora também aponta que a preocupação com a leitura ganha reforço extra no Brasil, pois os resultados indicam que é urgente a necessidade de se refletir sobre as práticas pedagógicas de leitura, que, na concepção do PISA, é uma atividade essencial para qualquer campo do saber, devendo ser, portanto, o centro das atividades.

Os resultados dessas avaliações precisam ser tomados para se monitorar as políticas públicas e para reflexão sobre as práticas pedagógicas a fim de se avaliar se as políticas públicas e as práticas pedagógicas estão, de fato, sendo conduzidas para a melhoria da qualidade do ensino no país. A escola além de se informar sobre os resultados deve utilizá-los para orientar suas atividades de ensino e para criar novos projetos que propiciem o desenvolvimento de leitores ativos e competentes.

Mudar esse quadro da educação brasileira exige esforço de todos os agentes envolvidos e algumas medidas, como melhorar a formação de professores, ampliar os investimentos em educação, valorizar a carreira do magistério, reduzir a evasão e a repetência escolar. A divulgação dos resultados é uma forma de inserir a família do aluno na discussão e nas tomadas de decisão quanto aos assuntos educacionais, pois ela é também um agente de transformação, não eximindo a responsabilidade dos gestores públicos de gerirem ações que garantam a melhoria do ensino no país.

1.3 Inferências e construção de sentido

Sendo a informação dos diversos níveis apenas em parte explicitada no texto, ficando a maior parte implícita, as inferências constituem estratégias cognitivas por meio das quais o ouvinte ou leitor, partindo da informação veiculada pelo texto e levando em conta o contexto (em sentido amplo: texto e “extratexto”), constrói novas representações mentais e/ou

estabelece uma ponte entre segmentos textuais, ou entre informação explicitada e informação não explicitada no texto.

Visto que não podem existir textos totalmente explícitos, o produtor de um texto precisa proceder ao balanceamento/equilíbrio do que necessita ser explicitado textualmente e do que pode permanecer implícito, por ser recuperável via inferenciação a partir das marcas ou pistas que o locutor coloca no texto ou do que é suposto por este como conhecimento partilhado com o interlocutor. Na verdade, é este o grande segredo do locutor competente.

Segundo o filósofo americano Grice (1975, *apud* KOCH, 2007a, p. 27), o princípio básico que rege a comunicação humana é o Princípio da Cooperação. Isto é, quando duas ou mais pessoas se propõem interagir verbalmente, elas normalmente irão cooperar para que a interlocução transcorra de maneira adequada. Esse princípio subsume quatro máximas: *Máxima da Quantidade*, dizer somente o necessário; *Máxima da Qualidade*: dizer o que é verdadeiro; *Máxima da Relevância*: dizer somente o que é relevante; *Máxima do Modo*: ser claro e conciso.

O locutor, dependendo de seus objetivos, pode infringir intencionalmente uma dessas máximas e, na situação de interação mediante os conhecimentos partilhados entre os interlocutores, é possível ao leitor/ouvinte descobrir o propósito de tal quebra de máxima. Nesses contextos, ocorrem ironias, metáforas, subentendidos que se explicam dentro das implicaturas conversacionais, assunto da próxima seção. Entretanto, como observa Koch (2007, p. 28),

(...) essa teoria não dá conta de toda a “malícia” e manipulação tão presentes na interação verbal humana: estamos constantemente “jogando”, “blefando”, simulando, ironizando, fazendo alusões e criando subentendidos, fenômenos nem sempre explicáveis apenas com base nas “máximas” griceanas.

As inferências têm um papel relevante na construção de sentido, que é um processo ativo para o leitor: usando as inferências, ele constrói novos conhecimentos a partir de informações já existentes em sua memória que são ativadas e associadas às informações trazidas pelo texto. Esse processo possibilita ao leitor imprimir sua interpretação ao texto, modificando-o e transformando a si mesmo.

1.3.1 As pistas contextuais

A interação por meio da linguagem permite aos interlocutores atuarem uns sobre os outros a fim de desencadear comportamentos ou causar efeitos. Conforme Koch (2007a), toda língua possui mecanismos ou marcas linguísticas da enunciação em sua Gramática que permitem orientar os enunciados a determinadas conclusões ou determinam o modo como o que se diz é dito. Na Semântica da Enunciação, os elementos da gramática de uma língua que indicam a direção para a qual a força argumentativa dos enunciados aponta, foram denominados por O. Ducrot (*apud* KOCH, 2007a, p. 30) como operadores argumentativos.

Os operadores argumentativos podem introduzir no enunciado, entre muitas outras orientações, conclusões, comparações, justificativas, explicações e pressupostos. São exemplos de operadores com função de introduzir no enunciado pressupostos: *já, ainda, agora, etc.* No enunciado *João trabalha na feira*, não aparece nenhum indicador de pressuposto, mas, em *João ainda trabalha na feira*, a presença do *ainda* aponta para o pressuposto de que era conhecimento dos interlocutores que João *já* trabalhava na feira antes. Em *João agora trabalha em um orfanato*, o operador *agora* introduz o pressuposto de que um dos interlocutores desconhecia a informação de que João passou a trabalhar em um orfanato.

Os marcadores de pressuposição são elementos linguísticos que introduzem no enunciado informações semânticas adicionais, chamadas de *pressupostos*. Alguns verbos, como os que indicam mudança ou permanência de estado e os verbos que indicam estado psicológico, também são introdutores de pressupostos. Em *João continua brigando*, há o pressuposto *João brigava antes*. No enunciado *Não sabia que João brigava*, há o pressuposto *João brigava* desencadeado pelo verbo *saber*, que, segundo Cançado (2008), é um exemplo de verbo factivo (*saber, esquecer, adivinhar, etc*), classificado como um tipo de desencadeador de pressuposição lexical, pois pressupõe a verdade do seu complemento sentencial.

Além das pressuposições linguisticamente marcadas também ocorrem casos de pressuposições que não apresentam marcas, classificadas como *subentendidos*. Conforme Ducrot (1987), à natureza de um elemento semântico veiculado pelo enunciado refere-se o pressuposto, que é uma evidência do universo do discurso irrefutável pelos interlocutores. O pressuposto se firma no posto ou no dito no ato da comunicação, o subentendido, por sua vez, ocorre posteriormente ao ato, acrescentado pela interpretação do ouvinte/leitor. No enunciado *Pedro parou de fumar*, põe-se que ele não fuma atualmente e pressupõe-se que ele fumava antes. Num determinado contexto de interação, o enunciado pode subentender para o

ouvinte/leitor “Pedro tem força de vontade”, “Também posso parar de fumar”... A pressuposição é parte integrante do sentido dos enunciados, com a responsabilidade tomada pelo locutor. Esse é o campo da *compreensão*. O subentendido refere-se à maneira pela qual esse sentido deve ser construído pelo destinatário, *para dizer alguma coisa, faz-se o outro dizer o que se disse*, a responsabilidade é dada ao destinatário. Já esse é campo da *interpretação*.

Entretanto, a compreensão textual não se dá apenas pela identificação das marcas do texto, mas pelo que estas marcas dizem no momento da interação, o que gera sentidos diferentes para um mesmo texto dependendo do conhecimento de mundo do leitor/ouvinte e de sua ativação na interlocução. Dessa forma, um texto pode ter sentido diferente para um mesmo leitor em momentos diferentes devido aos conhecimentos ativados durante a interpretação. O processo inferencial se dá, então, numa intrínseca relação entre interlocutores, texto e contexto.

Em sua prática pedagógica, é fundamental que o professor leve o aluno à percepção de que os textos trazem explicitamente informações com significação observável pelo contexto frasal ou gramatical, mas deixam outras implícitas cujas significações são representadas pelas **marcas** linguísticas. Assim, conforme Marcuschi (2008), o leitor em seu trabalho para produzir sentido, deve levar em conta: o vocabulário e a situação de uso, os recursos sintáticos, os blocos textuais e a associação a fatos históricos, políticos, sociais, culturais, o gênero textual, o propósito comunicacional e a situação comunicativa.

É necessário, também, levar em consideração o uso dos conhecimentos linguísticos, que dizem respeito ao uso adequado das estruturas linguísticas (em termos de ordem dos elementos, seleção lexical, etc.), bem como dos recursos coesivos que facilitam a construção da coerência semântica, como pronomes, sintagmas nominais referenciais definidos e indefinidos, conectores, etc. Porém, apenas transmitir esses conteúdos descontextualizada e roboticamente para o aluno não fará com que este, sozinho, faça desses conhecimentos linguísticos ferramentas para a compreensão e interpretação textual.

Por meio de perguntas mediadoras, o professor pode desenvolver no aluno um olhar para as lacunas deixadas pelo autor e para as marcas linguísticas que revelam os implícitos do texto, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades leitoras, num exercício interativo de construção de sentidos.

1.3.2 Tipos de operação inferencial

Dias & Ferreira (2004) apontam que as inferências têm papel essencial na compreensão de leitura, já que são elas que permitem *mergulhar* na trama de significados do texto e destacar as intenções comunicativas do autor mediante a interlocução em um nível mais profundo de significado do que aquele expresso pelo léxico, para, assim, ultrapassar o nível da literalidade. As autoras também apresentam a seguinte classificação para as inferências (MARCUSCHI, 1989 *apud* DIAS & FERREIRA, 2004):

- a) inferências de base textual – lógicas (dedutivas, indutivas, condicionais), sintáticas e semânticas (associativas, generalizadoras, co-referenciais);
- b) inferências de base contextual – pragmáticas (intencionais, conversacionais, avaliativas), práticas (experienciais) e cognitivas (esquemáticas, analógicas e composicionais);
- c) inferências sem base textual – falseamentos e extrapolações infundadas.

Ainda, segundo Dias & Ferreira (2004), as inferências são processos cognitivos que geram proposições semânticas novas a partir de informações semânticas velhas. No texto: “*Todo dia pela manhã, Marcos vai à escola pedalando*”, dois dados principais podem ser gerados, conforme as autoras: “*Marcos estuda pela manhã*” e “*Marcos vai à escola de bicicleta*”. No primeiro caso, o dado novo é construído a partir da relação entre informações no próprio texto. Já no que se refere à segunda inferência, esta é elaborada a partir das relações entre as informações no texto e o conhecimento de mundo do leitor que aponta para o fato de que a bicicleta é um meio de transporte que funciona a pedaladas, ainda que o leitor não tenha em sua memória esse tipo de experiência. Mas, conforme Marcuschi (1985, 1989), inferências, além de contemplarem os conhecimentos gerais de mundo, também contemplam as memórias de experiências pessoais e socioculturais vividas por cada leitor, assim como os valores e ideologias construídos a partir de suas experiências. A partir do exemplo e baseando-se em suas experiências, o leitor poderá inferir que “*Marcos chega à escola suado*”, porque tem a experiência de que o ato de pedalar demanda esforço.

De acordo com Cançado (2008), as implicações ou as inferências estão em gradação, indo da noção mais restrita, que é a de acarretamento, à noção mais abrangente, de implicatura conversacional. Para a autora, as inferências estão ligadas ao conteúdo semântico

ou ao discurso/uso, estando o acarretamento e as pressuposições semânticas ligados ao primeiro tipo e as implicaturas ao último. Assim,

(...) se pensarmos em um contínuo para as implicações, a pressuposição estará localizada no meio, como uma relação semântico-pragmática, diferentemente dos acarretamentos, em que são inferidas expressões baseando-se exclusivamente no sentido literal de outras, ou seja, uma relação estritamente semântica, diferentemente das implicaturas conversacionais, que são noções estritamente pragmáticas. (CANÇADO, 2008, p. 32)

O acarretamento possui uma noção estritamente semântica que se relaciona com o que está contido na sentença. É a relação existente entre sentenças, quando o sentido de uma sentença está incluído no sentido de outra. No exemplo seguinte, a informação contida na sentença (b) está incluída em (a). Portanto, (a) acarreta (b): (a) *Aquela é uma garrafa e é de plástico.* (b) *Aquela é uma garrafa de plástico.* Numa pressuposição semântica, há a noção semântico-pragmática que se relaciona com o sentido de expressões lexicais contidas na sentença, mas também se refere a um conhecimento prévio, extralinguístico. No exemplo *Maria doou suas roupas para o bazar do bairro*, é a partir da expressão linguística, verbo *doar*, que se infere que *Maria possui roupas*, pois quem doa possui algo. Há uma informação extralinguística ou uma informação anterior ao próprio proferimento da sentença, existindo aí um tipo de conhecimento pragmático.

As implicaturas conversacionais estão relacionadas ao discurso e ao uso, pois são inferências feitas a partir do contexto. Se os interlocutores partilham do mesmo conhecimento de mundo, o ouvinte poderá preencher as lacunas das informações não explícitas deixadas pelo falante. Se um filho ouve do pai *Vai cair um temporal*, sabendo que iriam ao parque somente se o dia estivesse ensolarado, poderá inferir que *Não iremos ao parque*. Assim, as implicaturas que um proferimento possa ter dependem de suposições partilhadas entre os interlocutores.

Conversational implicatures refer to the implications which can be deduced from the form of an utterance, on the basis of certain co-operative principles which govern the efficiency and normal acceptability of conversations, as when the sentence *There's some chalk on the floor* is taken to mean 'you ought to pick it up'; they contrast with explicatures, which are the propositions that are explicitly communicated (the fact that the chalk is on the floor, in this example). Several types of implicature have been discussed, in the context of the relationship between language and logical expression, and of the conditions which affect the appropriateness of utterances. (CRYSTAL, 2008, p. 238)

As inferências, conforme aponta Marcuschi (1985 e 1989 *apud* DIAS & FERREIRA, 2004), são processos cognitivos que implicam a construção de representação semântica

baseada na informação textual e no contexto, sendo justamente a capacidade de reconhecimento da intenção comunicativa do interlocutor, e mais precisamente do autor, no caso do texto escrito, que caracteriza o *leitor maduro* e, portanto, crítico, questionador e reconstrutor dos saberes acumulados culturalmente.

Marcuschi (1985, *apud* SAMPAIO, 2005) estabeleceu três grupos de inferências.

O primeiro grupo ele classificou em **inferências lógicas**, baseadas nas relações de veracidade entre os enunciados. Para que o leitor as produza, é necessário realizar, em alguns momentos, relações de dedução, em outros momentos de indução e ainda relações de condições; no segundo grupo, Marcuschi reuniu as **inferências analógico-semânticas** que são estabelecidas por meio do *input* textual e também por meio do reconhecimento de itens lexicais, bem como de suas relações semânticas, em que as inferências desse grupo são realizadas por identificação referencial, generalização, associação, analogia, composição e decomposição; e, finalmente, o terceiro grupo ele denominou **inferências pragmático-culturais**, que são apresentadas como conversacionais, experienciais, avaliativas e cognitivo-culturais e são motivadas pelos conhecimentos, crenças e axiologias individuais. Como no esquema:

(Tipo 1) Lógicas: relações lógicas; valores-verdades	<ul style="list-style-type: none"> ↗ dedutivas → indutivas ↘ condicionais
(Tipo 2) Analógico-semânticas: <i>input</i> textual: Relações léxico-semânticas	<ul style="list-style-type: none"> ↗ Por identificação referencial → Por generalização ↘ Por associações ↘ Por analogia ↘ Por composições ou decomposições
(Tipo 3) Pragmático-cultural: Relacionadas a conhecimentos, crenças, ideologias e axiologias individuais.	<ul style="list-style-type: none"> ↗ Conversacionais → Experienciais ↘ Avaliativas ↘ Cognitivo-culturais

Posteriormente, Marcuschi (1989) fez uma classificação das inferências em três grupos que se subdividem em subtipos. O grupo das inferências de base textual, baseadas nas relações lógicas existentes entre as proposições e submetidas aos valores-verdade, subdivide-

se em inferências lógicas (dedutivas, indutivas, condicionais), sintáticas e semânticas (associativas, generalizadoras, co-referenciais), baseadas no texto, nos conhecimentos lexicais e nas relações semânticas. Outro grupo é o das inferências de base contextual - pragmáticas (intencionais, conversacionais, avaliativas), práticas (experienciais) e cognitivas (esquemáticas, analógicas e composicionais). As inferências pragmático-culturais são baseadas nos conhecimentos, experiências, crenças e ideologias individuais. Podem ser conversacionais, experienciais, avaliativas e cognitivo-culturais. O terceiro grupo é formado pelas inferências sem base textual que são os falseamentos e as extrapolações infundadas.

Para inferir, são exigidos conhecimentos específicos que não estão no texto, mas que são dados pelas atividades múltiplas desenvolvidas em processos inferenciais em interações cooperativas. Assim, conhecimentos linguísticos geram inferências semânticas; conhecimentos normativos e sociais geram inferências pragmáticas; conhecimentos de regras relacionais geram inferências lógicas.³

O leitor competente é capaz de perceber as pistas que o locutor deixa no texto ao fazer o balanceamento do que é explicitado e do que é recuperável pelas inferências, uma vez que nem todos os textos são totalmente explícitos. As relações entre os explícitos e os subentendidos podem ser estabelecidas pelos conhecimentos partilhados entre os sujeitos da interação. E esse é o desafio do professor de Português de fazer uso da atividade inferencial como estratégia de leitura a partir do ensino da gramática.

1.4 Resumindo o capítulo

Neste capítulo, apresentou-se a compreensão leitora como um processo interacional, abordando estratégias de leitura e o papel das inferências na construção de sentido numa relação intrínseca entre interlocutores, texto e contexto. Nessa abordagem da linguagem como forma de ação ou de lugar de interação, o ouvinte/leitor não é um receptor passivo, pois, para a construção do sentido, ele precisa atuar sobre o material linguístico e extralinguístico de que dispõe.

Em sua prática pedagógica, é fundamental que o professor leve o aluno à percepção de que os textos transmitem explicitamente informações com significação observável pelo

³ Ver MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Quando a referência é uma inferência*. UNESP: São Paulo, 2000. Conferência pronunciada no GEL (Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo), em Assis-SP, maio de 2000.

contexto frasal ou gramatical, mas deixam outras implícitas cujas significações são representadas pelas **marcas** linguísticas. O leitor competente é capaz de perceber as pistas que o locutor deixa no texto ao fazer o balanceamento do que é explicitado e do que é recuperável pelas inferências, uma vez que nem todos os textos são totalmente explícitos. As relações entre os explícitos e os subentendidos podem ser estabelecidas pelos conhecimentos partilhados entre os sujeitos da interação.

Além da atividade inferencial, Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998) destacam que, na atividade de leitura, o leitor tem de se utilizar de estratégias de leitura, tais como **seleção, antecipação, inferência e verificação**. Assim, os PCN recomendam a prática de análise e de reflexão sobre a língua como fator primordial para a ampliação da capacidade de compreender e interpretar textos.

O capítulo seguinte apresenta os resultados dos estudantes brasileiros nos testes de leitura do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA; em nível nacional, do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, e, no âmbito do Distrito Federal, do SIADE.

CAPÍTULO 2 – OS TESTES DE LEITURA NAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA

2.0 Introdução

Neste capítulo, tem-se como objetivo discorrer sobre os testes de leitura nas avaliações em larga escala. O capítulo está dividido em três seções. A primeira tem como objetivo apresentar a origem e as características das avaliações educacionais em larga escala. A segunda apresenta algumas das avaliações em larga escala em nível internacional, nacional e regional, respectivamente: PISA, SAEB e SIADE. Na última seção, são apresentados os resultados dos testes de leitura das provas do SIADE.

2.1 As avaliações em larga escala

Segundo Klein e Fontanive (1995), os objetivos da avaliação em larga escala do sistema escolar são os de informar o que populações e subpopulações de alunos em diferentes séries sabem e são capazes de fazer em um determinado momento, e acompanhar sua evolução ao longo dos anos. Assim, avaliações desse tipo não se destinam a fornecer informações sobre alunos específicos ou sobre escolas individuais.

Por outro lado, de acordo com Locatelli (2002), a avaliação de um sistema de ensino deve se basear, também, na avaliação das escolas por elas próprias, em que se autoavaliarão quanto a seus programas, projetos, materiais pedagógicos, recursos, professores, alunos, a sua gestão, infraestrutura e a seu pessoal de apoio. Nesse caso, deve haver uma avaliação interna além das avaliações nacionais, estaduais e municipais.

As avaliações em larga escala como política pública surgiram no Brasil na década de 1980, quando o Ministério de Educação começou a desenvolver estudos sobre a Avaliação Educacional, utilizando o rendimento do aluno como um indicador de gestão educacional. Além das recomendações feitas por instituições internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), as avaliações externas são enfatizadas na LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996,

que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, especificamente no Art. 9.º, *caput* VI:

A união incumbir-se-á de assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino. (BRASIL, 2007, p.3)

Nos anos de 1985 e 1986, começaram as primeiras discussões a respeito da necessidade de se criar um sistema de avaliação em larga escala no Brasil para o monitoramento de políticas públicas, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino no país. Assim, em 1988, é criado o Sistema de Avaliação da Educação Primária – SAEP, mais tarde transformado em SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica, devido às alterações da Constituição de 1988. Esse primeiro sistema de avaliação foi baseado em uma pesquisa de avaliação de desempenho dos alunos das escolas participantes do Projeto Edurural, que era financiado pelo Banco Mundial e atendia à área rural do Nordeste do Brasil.⁴

A primeira avaliação ocorreu em 1990 e, desde então, muitas implementações foram feitas: designação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP – para aplicação das avaliações; incorporação da Teoria de Resposta ao Item, TRI, como metodologia estatística; desenvolvimento das Matrizes de Referência, que descrevem as competências e habilidades que os alunos devem dominar em cada série avaliada.

Com a proposta da universalização do ensino fundamental e da democratização do acesso à educação na década de 1990, um dos propósitos da avaliação nesse período foi o monitoramento dos resultados das políticas públicas e da escola dentro dos padrões de eficiência e de eficácia.

2.2 PISA, SAEB E SIADE

2.2.1 PISA

O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) é um programa de avaliação padronizada, desenvolvido pelos países participantes da Organização para a Cooperação e

⁴ Ver BRASIL. Ministério da Educação. PDE : Plano de Desenvolvimento da Educação : SAEB : ensino médio : matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília : MEC, SEB; Inep, 2008.

Desenvolvimento Econômico (OCDE), cujo objetivo concentra-se não somente na avaliação do domínio curricular, mas também na capacidade dos alunos de refletir e utilizar as habilidades desenvolvidas na realização de tarefas da vida real.

As avaliações ocorrem a cada três anos e têm como público-alvo os alunos com idade entre 15 e 16 anos, de qualquer série ou instituição educacional. Com essa população, é possível ao programa o alcance de uma ampla cobertura, o que torna o estudo dos resultados comparáveis entre os países participantes.

A primeira avaliação do PISA, conforme Machado (2010), ocorreu em 2000, tendo a Leitura como principal área de avaliação; em 2003, ocorreu a segunda edição, que teve a Matemática como área principal de avaliação; Ciências foi a principal área de avaliação da terceira edição, em 2006. Assim, as avaliações do programa abrangem as áreas de Linguagem, Matemática e Ciências, e, a cada três anos, o foco recai sobre uma dessas três áreas.

O conceito de Letramento é a base do quadro teórico usado no PISA. O termo letramento descreve um amplo espectro de capacidades. São abordados: o conteúdo ou estrutura de conhecimento que os alunos precisam adquirir; os processos que devem ser utilizados e os contextos nos quais o conhecimento e as habilidades são aplicados. Em leitura, o Letramento é a compreensão, o uso e a reflexão sobre textos escritos para um indivíduo alcançar objetivos pessoais, desenvolver o conhecimento e o seu potencial e participar plenamente da vida em sociedade.

O programa utiliza modelos psicométricos e procedimentos analíticos a partir dos quais são desenvolvidas escalas de rendimento em que são descritas as competências avaliadas em diversos níveis. A escala geral de leitura representa uma escala síntese dos conhecimentos e habilidades que compõem as três subescalas, distribuídos em cinco níveis de proficiência, segundo informações do INEP.⁵

No nível 1, o aluno é capaz de localizar informações explícitas em um texto, reconhecer o tema principal ou a proposta do autor, relacionar a informação de um texto de uso cotidiano com outras informações conhecidas. No nível seguinte, o aluno demonstra habilidade de inferir informações em um texto, reconhecer a idéia principal de um texto, compreender relações, construir sentido e conexões entre o texto e outros conhecimentos da experiência pessoal. No nível 3, encontram-se as habilidades de localizar e reconhecer relações entre informações de um texto, integrar e ordenar várias partes de um texto para identificar a ideia principal, compreender o sentido de uma palavra ou frase e construir

⁵ INEP. *PISA 2000- Relatório Nacional*. Brasília, 2001. <http://www.inep.gov.br/download/internacional/pisa/PISA2000.pdf>

relações, comparações, explicações ou avaliações sobre um texto. No nível 4, o aluno demonstra a habilidade de localizar e organizar informações relacionadas em um texto, interpretar os sentidos da linguagem em uma parte do texto, levando em conta o texto como um todo, utilizar o conhecimento para formular hipóteses ou para avaliar um texto. No último nível, nível 5, o aluno domina a habilidade de organizar informações contidas, inferindo a informação relevante para o texto, avaliar criticamente um texto, demonstrar uma compreensão global e detalhada de um texto com conteúdo ou forma não familiar.

De acordo com Machado (2010), os conhecimentos e habilidades em leitura que as provas do PISA demandam requerem que os alunos estabeleçam relações diferenciadas com o texto escrito, abrangendo processos de identificação de informações específicas, de compreensão, de interpretação e de reflexão. Segundo a autora, as tarefas de interpretação vão desde as mais simples, nas quais o leitor tem de reconhecer a ideia central de um texto sobre tópico familiar, até as mais complexas, que requerem do leitor habilidades de relacionar várias partes de textos não contínuos; analisar casos descritos no enunciado e associá-los às informações de textos não contínuos; confrontar ideias de textos diferentes para identificar o objetivo comum entre eles; lidar com ambiguidades; fazer inferências.

A autora ressalta que, segundo os critérios do PISA, o leitor competente não deve apenas ser capaz de localizar informações em distintos textos e interpretá-las, mas precisa, também, avaliar a precisão, a adequação e o estilo do texto. Machado (2010) acrescenta que o aluno precisa, para responder aos itens do teste, relacionar o sentido do texto com seus conhecimentos prévios, fazer inferências com base no contexto bem como reconstruir o significado do que leu.

O Brasil vem participando das avaliações do PISA desde a edição do ano 2000, apresentando baixos resultados. Em 2006, conforme divulgação da OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico), o Brasil ficou na 48ª posição em leitura, entre os 56 países participantes. Da escala que vai do nível 1 ao 5, os alunos brasileiros ficaram no nível 1, demonstrando que são capazes apenas de localizar informações explícitas no texto e fazer conexões simples.

Em 2009, foram avaliados os processos educativos em 65 países, 34 deles da OCDE e, do Brasil, vinte mil estudantes fizeram as provas de Leitura, Matemática e Ciências. Em leitura, quase metade dos brasileiros avaliados alcançaram apenas o nível 1, demonstrando alcançar somente o grau mínimo de habilidade de leitura. Apenas 1,3% dos estudantes atingiram o nível 5 em leitura, 0,8 % em matemática e 0,6% em ciências. Nessa edição do PISA, dos 65 países participantes, o Brasil atingiu a média de 412 pontos em leitura,

ocupando a 53ª posição. Assim, apesar de permanecerem quase uma década no ensino fundamental, tem-se observado que o desempenho dos alunos nessas avaliações externas à escola, nos itens de compreensão textual, continua longe do desejado.

2.2.2 SAEB

Desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é um sistema nacional de avaliação para diagnóstico, em larga escala, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos.

O SAEB avalia estudantes de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e também estudantes do 3º ano do ensino médio. Avalia alunos da rede pública e da rede privada, de escolas localizadas nas áreas urbana e rural, que fazem provas de Língua Portuguesa, com foco em leitura, e de Matemática, com foco na resolução de problemas. Por meio de aplicação de provas aos alunos e de questionários a alunos, professores e diretores, são obtidos dados que permitem acompanhar o desempenho acadêmico dos estudantes, em diferentes momentos do percurso escolar, e os vários fatores associados à qualidade do ensino oferecido pela escola. A avaliação é amostral, ou seja, apenas parte dos estudantes brasileiros das séries avaliadas participa da prova. Por ser amostral, oferece resultados de desempenho apenas por regiões do país e por unidades da Federação.

A primeira edição do SAEB em nível nacional ocorreu em 1990. Nessa edição, a análise dos dados não era feita pela comparação de resultados de um ano para o outro, a cada ano os resultados eram analisados separadamente e, ao final, verificava-se a existência de aspectos comuns entre as avaliações. A partir de 1995, foi introduzido o uso da Teoria de Resposta ao Item (TRI) que viabilizou a comparação dos resultados de um ciclo para o outro por meio da inclusão de itens comuns às avaliações de edições anteriores nos testes.

Devido a mudanças com relação às políticas públicas de avaliação, foi instaurada a Prova Brasil que, no ano de 2005, foi aplicada em todo o país com o auxílio das secretarias municipais e estaduais. O objetivo dessa avaliação é o de medir o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) a fim de fornecer informações sobre o ensino oferecido pelos municípios e por cada escola, auxiliando governantes nas decisões do direcionamento de

recursos técnicos e financeiros. As provas foram aplicadas aos alunos de 4ª e 8ª séries que realizaram provas de Língua Portuguesa e Matemática.

Assim, A Prova Brasil e o SAEB são dois exames complementares que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), conforme estabelece a Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005, é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC).

A ANEB é realizada por amostragem das Redes de Ensino, em cada unidade da Federação e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. Por manter as mesmas características, a ANEB recebe o nome do SAEB em suas divulgações. A ANRESC é mais extensa e detalhada que a ANEB e tem foco em cada unidade escolar. Por seu caráter universal, recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações.

A Prova Brasil, denominada Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC, é aplicada a cada dois anos aos alunos de 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano da rede pública de ensino em área urbana, avaliando as habilidades em Língua Portuguesa (foco na leitura) e em Matemática (foco na resolução de problemas). A Prova Brasil propõe-se a contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, redução de desigualdades e democratização da gestão do ensino público; e a buscar o desenvolvimento de uma cultura avaliativa que estimule o controle social sobre os processos e resultados do ensino. Por ser universal, a Prova Brasil expande o alcance dos resultados oferecidos pelo SAEB, pois fornece médias de desempenho para o Brasil, regiões e unidades da Federação, para cada um dos municípios e para as escolas participantes.

As provas de Língua Portuguesa do SAEB/Prova Brasil são norteadas por uma matriz de referência estruturada sobre o foco leitura, que requer a competência de apreender o texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação, sendo o texto a unidade significativa que concretiza as competências e habilidades linguísticas relacionadas a situações concretas.

Segundo Brasil (2008, p. 17), a Matriz de Referência é o referencial curricular do que será avaliado em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos, conforme os pressupostos teóricos que norteiam os instrumentos de avaliação. As matrizes de referência não englobam todo o currículo escolar, mas é feito um recorte representativo do que está contemplado nos currículos vigentes no Brasil.

As matrizes têm por referência os Parâmetros Curriculares Nacionais, que apresentam

o ensino da Língua Portuguesa voltado para a função social da língua, por ser requisito básico para o ingresso no mundo letrado, para a construção do processo de cidadania e para integração do indivíduo à sociedade de forma ativa e autônoma. A Matriz de Referência dos testes de Língua Portuguesa traz descritores baseados em habilidades discursivas essenciais na situação de leitura, uma vez que esses testes estão estruturados com o foco na leitura.

Ainda segundo Brasil (2008, p. 21), a Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SAEB é composta por seis tópicos, a saber: 1) Procedimentos de Leitura; 2) Implicações do Suporte, do Gênero e / ou do Enunciador na Compreensão do Texto; 3) Relação entre Textos, Coerência e Coesão no Processamento do Texto; 4) Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido e 6) Variação Lingüística. Em sua estrutura, a matriz é dividida em duas dimensões. Uma das dimensões é denominada Objeto do Conhecimento, em que são listados os seis tópicos; a outra é denominada Competência, com descritores que indicam habilidades a serem avaliadas em cada tópico. Dentro de cada tópico, os descritores aparecem em ordem crescente de aprofundamento e/ou ampliação de conteúdos ou das habilidades exigidas, como o que se mostra no quadro abaixo:

Tópico I. Procedimentos de Leitura		
4ª Série EF	8ª Série EF	3ª Série EM
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. D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.	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. D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.	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.
Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e / ou do Enunciador na Compreensão do Texto		
4ª Série EF	8ª Série EF	3ª Série EM
D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.). D9 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.). D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.). D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
Tópico III. Relação entre Textos		
4ª Série EF	8ª Série EF	3ª Série EM
D15 – 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.	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.	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.

Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto		
4ª Série EF	8ª Série EF	3ª Série EM
<p>D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.</p> <p>D7 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.</p> <p>D8 – Estabelecer relação causa/conseqüência entre partes e elementos do texto.</p> <p>D12 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.</p>	<p>D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.</p> <p>D7 – Identificar a tese de um texto.</p> <p>D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.</p> <p>D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.</p> <p>D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.</p> <p>D11 – Estabelecer relação causa/conseqüência entre partes e elementos do texto.</p> <p>D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.</p>	<p>D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.</p> <p>D7 – Identificar a tese de um texto.</p> <p>D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.</p> <p>D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.</p> <p>D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.</p> <p>D11 – Estabelecer relação causa/conseqüência entre partes e elementos do texto.</p> <p>D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.</p>
Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido		
4ª Série EF	8ª Série EF	3ª Série EM
<p>D13 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.</p> <p>D14 – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.</p>	<p>D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.</p> <p>D17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.</p> <p>D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.</p> <p>D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos.</p>	<p>D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.</p> <p>D17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.</p> <p>D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.</p> <p>D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos.</p>
Tópico VI. Variação Lingüística		
4ª Série EF	8ª Série EF	3ª Série EM
<p>D10 – Identificar as marcas lingüísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.</p>	<p>D13 – Identificar as marcas lingüísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.</p>	<p>D13 – Identificar as marcas lingüísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.</p>

Quadro 1: **Matriz de Referência de Língua Portuguesa - SAEB / Prova Brasil - Tópicos e Descritores**

Um descritor pode derivar itens com diferentes graus de complexidade. Essa complexidade pode se dar em nível do texto, da tarefa solicitada e do gênero. O grau de complexidade do texto é determinado pela temática, pelas estratégias textuais de sua composição, pela escolha do vocabulário e dos recursos sintático-semânticos utilizados.

Assim, descritores como o 19 (*Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos*) demonstram que as escolhas das palavras, das estruturas morfológicas ou sintáticas feitas para a elaboração de um texto

relacionam-se a intenções discursivas específicas para alcançar determinados efeitos. Daí a importância de se trabalhar em sala de aula os efeitos de sentido que essas marcas textuais traduzem, evitando-se a mera memorização de nomenclaturas, pois pouco contribui para o desenvolvimento de habilidades leitoras.

Como já se mostrou, a maioria dos alunos das escolas públicas brasileiras tem um baixo desempenho nas provas de leitura das avaliações de larga escala. Os resultados são menores nos itens que requerem habilidades mais complexas de leitura, como a de inferir uma informação implícita em um texto, pois a construção do sentido exige do leitor ir além da superfície do texto, fazendo inferências por meio das marcas deixadas no texto. Dessa forma, o leitor competente, além de localizar informações explícitas no texto, lê, também, nas entrelinhas, inferindo as informações implícitas a partir do que está explícito, descobrindo os subentendidos.

Conforme Brasil (2008, p. 76), o desenvolvimento das habilidades de leitura possibilita aos alunos um aumento dos resultados nas avaliações institucionais, porém, mais que isso, possibilita terem outra postura diante do quantitativo de informações que lhes chegam aos sentidos. Nesse aspecto,

para ser considerado competente em Língua Portuguesa, o aluno precisa dominar habilidades que o capacitem a viver em sociedade, atuando, de maneira adequada e relevante, nas mais diversas situações sociais de comunicação. Para tanto, o aluno precisa saber interagir verbalmente, isto é, precisa ser capaz de compreender e participar de um diálogo ou de uma conversa, de produzir textos escritos, dos diversos gêneros que circulam socialmente. (BRASIL, 2008, p. 19)

2.2.3 SIADE

O Sistema de Avaliação do Desempenho das Instituições Educacionais do Sistema de Ensino do Distrito Federal (SIADE), criado em 2008, tem como objetivo implementar um processo de avaliação da Educação Básica no Sistema de Ensino do Distrito Federal (DF). O SIADE propõe-se a diagnosticar o sistema de ensino, a monitorar as políticas públicas de educação do DF, bem como a identificar os fatores intra e extraescolares associados ao rendimento escolar.

Antes da implantação desse Sistema, o desempenho das escolas da rede pública e privada do Distrito Federal era averiguado por meio dos resultados obtidos nos modelos de avaliações externas nacionais ou internacionais, como o PISA e SAEB/Prova Brasil. Desse modo, a elaboração das Matrizes de Referências para a Avaliação considera e incorpora as diretrizes e referenciais do SAEB / Prova Brasil. Nas provas, utiliza-se o modelo estatístico Teoria de Resposta ao Item (TRI), que permite medir a proficiência dos alunos por meio da aplicação de provas diferentes, permitindo a comparação dos resultados entre séries e ao longo de anos.

Os níveis das escalas, como a de Língua Portuguesa descrita no quadro abaixo, são cumulativos, o que significa que a posição dos alunos em um dado nível demonstra que eles dominam as habilidades daquele nível e as dos níveis anteriores.

Descrição da escala de proficiência em Língua Portuguesa – Leitura 4ª série/5º ano, 6ª série/7º ano e 8ª série/9º ano do EF e 3ª série do EM – SIADE 2008

PONTO	DESCRIÇÃO
< 125	Os alunos com proficiência menor do que 125 não dominam os conteúdos e as habilidades básicos que a Prova de Leitura – Língua Portuguesa do SIADE / 2008 objetivou mensurar.
125	Os alunos da 4ª série / 5º ano do Ensino Fundamental – interpretar historieta em quadrinhos e ilustração de poema, apoiando-se em recursos não verbais para identificar as características e ações das personagens.
150	Não houve ocorrência de desempenho neste ponto.
175	Os alunos da 4ª série / 5º ano do Ensino Fundamental – identificar o provável público-alvo de uma matéria jornalística publicada, considerando seu assunto e a ilustração que a complementa; – estabelecer relações entre partes de um enunciado de uma notícia, identificando o referente de pronome pessoal do caso reto; – inferir informação implícita em segmento pontual de uma receita culinária, com base em seu conhecimento de mundo; – inferir o efeito de sentido produzido, decorrente da exploração de recursos gráficos e ortográficos, em ilustrações que complementam texto literário. Os alunos da 6ª série / 7º ano do Ensino Fundamental também – selecionar título apropriado para uma foto em que a sua mensagem está explícita; – resolver problemas de colocação pronominal (pronome oblíquo), em determinado enunciado que reproduz fala coloquial de personagem de tira em quadrinhos, identificando a forma adequada da norma padrão da Língua Portuguesa que pode substituí-la. Os alunos da 8ª série / 9º ano do Ensino Fundamental também – identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de determinada variante linguística que marca a fala de personagem em tira em quadrinhos.
200	Os alunos da 4ª série / 5º ano do Ensino Fundamental – identificar o nome do livro em que está um determinado texto, considerando as informações sobre sua autoria; – identificar o sentido de humor produzido em ilustração que complementa matéria jornalística e tira em quadrinhos, com base no reconhecimento dos recursos gráfico-visuais disponíveis e da contraposição que se estabelece entre as características das personagens e suas ações; – identificar a causa de um fato relevante em notícia e artigo de divulgação científica, tomando como

	<p>referência um enunciado que explicita a consequência;</p> <ul style="list-style-type: none"> – inferir o sentido figurado do uso de expressão, associando-o ao contexto de produção de um artigo de divulgação científica; – formular hipóteses sobre relações de concordância nominal (gênero / número) entre sintagmas de um enunciado de uma notícia; – formular hipóteses sobre relações de sentido entre palavras com sufixos semelhantes, com base na relação definição/exemplo; – identificar o foco narrativo em conto; – identificar o efeito de sentido produzido pelo uso expressivo do ponto de exclamação em enunciado de discurso direto de fábula. <p>Os alunos da 6ª série / 7º ano do Ensino Fundamental também</p> <ul style="list-style-type: none"> – identificar o provável público-alvo de uma reportagem, considerando as informações explícitas nela veiculadas; – inferir o ponto de vista do enunciador de um texto prescritivo (lista de instruções); – selecionar um título ou legenda para foto ou ilustração em que a mensagem está implícita. <p>Os alunos da 8ª série / 9º ano do Ensino Fundamental também</p> <ul style="list-style-type: none"> – inferir informação implícita em folheto de divulgação, relacionando o texto prescritivo que o compõe (lista de instruções) e as ilustrações que o complementam. – identificar o efeito de sentido produzido em poema pelo uso expressivo reiterado do ponto de interrogação.
225	<p>Os alunos da 4ª série / 5º ano do Ensino Fundamental</p> <ul style="list-style-type: none"> – identificar a finalidade de produção de um texto publicitário, considerando as informações verbais explícitas no texto; – localizar item explícito de informação em parte específica de artigo de divulgação científica; – identificar o assunto principal de uma notícia, considerando as informações explícitas nela apresentadas; – identificar a sequência temporal dos fatos narrados em notícia; – inferir informação pressuposta no uso intencional de determinada expressão coloquial em segmento de notícia; – selecionar título apropriado para um artigo de opinião em que as informações estão explícitas; – identificar padrões ortográficos (elementos mórficos - flexão verbal e derivação nominal), na escrita das palavras, com base na correlação entre determinada definição e exemplos a ela relacionados; – identificar o segmento de um poema narrativo em que o foco narrativo se mostra explícito; – identificar o segmento de um conto em que a caracterização de determinada personagem se mostra explícita; – identificar o efeito de sentido produzido pelo uso expressivo do ponto de exclamação em enunciado de discurso indireto em conto; – justificar o efeito de sentido produzido no poema pelo uso de recurso expressivo gráfico-visual. <p>Os alunos da 6ª série / 7º ano do Ensino Fundamental também</p> <ul style="list-style-type: none"> – identificar o provável público-alvo de um convite parafraseado em uma notícia, considerando as informações implícitas nela veiculadas; – identificar o assunto principal de artigo de opinião e de matéria jornalística, considerando as informações explícitas neles apresentadas; – identificar o segmento de uma historieta em quadrinhos em que o efeito de humor pode ser localizado; – estabelecer relações coesivas entre partes de um poema, identificando a substituição de grupo nominal por pronome pessoal; – inferir informação implícita, em artigo de divulgação científica, sendo que a inferência é muito próxima do conhecimento escolar divulgado para a faixa etária; – interpretar tira em quadrinhos, inferindo uma opinião pressuposta na fala de personagem; – identificar a expressão linguística (gíria) que marca a informalidade intencional de uso da língua escrita em um <i>blog</i>; – identificar uma interpretação adequada para um poema, considerando sua perspectiva temática. <p>Os alunos da 8ª série / 9º ano do Ensino Fundamental também</p> <ul style="list-style-type: none"> – localizar item de informação explícita dentre várias outras concorrentes, sendo que cada uma delas pode envolver vários critérios de interpretação, contrários às expectativas do leitor, em texto jornalístico de divulgação de evento; <p>estabelecer relações coesivas entre partes de um verbete de horóscopo, identificando o antecedente de um pronome oblíquo.</p>

250	<p>Os alunos da 4ª série / 5º ano do Ensino Fundamental</p> <ul style="list-style-type: none"> – identificar o tema de um poema intencionalmente produzido para a faixa etária; – identificar o assunto de artigo de divulgação científica, selecionando a informação principal dentre outras concorrentes apresentadas no texto; – localizar itens de informação, em receita culinária (modo de fazer), identificando sequências (antes / depois) e realizando – inferências básicas; – inferir o sentido de expressão de uso pouco comum (termos técnicos da área científica), considerando seu significado no texto; – interpretar texto publicitário, considerando as informações concorrentes nele representadas por ilustrações; – reconhecer o tema comum a dois textos – artigo de divulgação e poema -, estabelecendo relações entre as informações explícitas neles divulgadas; – comparar dois textos (conto e artigo de divulgação científica), reconhecendo seu contexto de produção e leitura; – formular hipóteses sobre o valor semântico de sufixos formadores de substantivos coletivos; – identificar o enunciador do discurso direto de um segmento de um conto; – identificar uma interpretação adequada relacionada a conto de fadas, reconhecendo os elementos típicos que caracterizam esse gênero; – identificar o efeito de sentido produzido em segmento de poema pelo uso de pontuação expressiva (reticências). <p>Os alunos da 6ª série / 7º ano do Ensino Fundamental também</p> <ul style="list-style-type: none"> – identificar o provável público-alvo de um artigo de divulgação, com base no reconhecimento de seu campo semântico, assunto e ilustração que o complementa; – localizar e relacionam itens concorrentes de informação explícita, sendo que cada um deles pode envolver vários critérios de interpretação, em artigo de opinião; – localizar informações relativas a fins, condições ou temporalidade do assunto tratado em notícia; – identificar uma sequência de informações concorrentes na ordem em que aparecem em texto não contínuo (lista de instruções de receita culinária); – estabelecer conexões entre itens de informação em artigo de opinião, identificando, dentre os possíveis grupos nominais, os antecedentes de formas pronominais correspondentes; – identificar expressões lexical e morfossintática utilizadas intencionalmente em conto literário para marcar na fala de personagem uma determinada variante geográfica; – identificar o segmento do texto em que se evidenciam marcas morfossintáticas caracterizadoras do locutor de artigo de opinião; – identificar o segmento do texto em que se evidenciam marcas morfossintáticas e semânticas caracterizadoras do interlocutor de matéria jornalística e poema; – identificar marcas na fala de personagens de historieta em quadrinhos das diferentes variedades da fala e da escrita no que se refere ao uso do sistema pronominal padrão e informal; – identificar a perspectiva do narrador-personagem no conto com base na compreensão global da história narrada; – identificar o efeito de sentido produzido em segmento do poema pelo uso de reiteração lexical com a finalidade de criar uma onomatopeia; – identificar o efeito de sentido produzido pelo uso reiterado de pontuação expressiva (interrogações) em frase introdutória de início de um capítulo de um excerto de romance; – justificar o efeito de sentido produzido em prosa poética, decorrente da exploração de recursos morfossintáticos. <p>Os alunos da 8ª série / 9º ano do Ensino Fundamental também</p> <ul style="list-style-type: none"> – inferir o provável público-alvo de uma resenha, com base no reconhecimento de seu assunto ou contexto de comunicação; – inferir os prováveis portadores (suportes originais do texto) de uma crônica jornalística, com base no reconhecimento de seu assunto e contexto de produção; – identificar a tese defendida pelo enunciador de texto argumentativo (artigo de opinião), com base em sua compreensão global; – identificar o caráter opinativo de um segmento de notícia, diante de fatos selecionados do próprio texto; – estabelecer relações de coesão em artigo de opinião, identificando no texto os antecedentes de advérbios e locuções adjetivas; – inferir o sentido de expressão em desuso utilizada em artigo de opinião; – aplicar conhecimentos relativos a regularidades observadas em processos de derivação por sufixação como estratégia para solucionar problemas de ortografia, com base na correlação definição / exemplo;
-----	--

	<ul style="list-style-type: none"> – identificar em poema os versos que são construídos por antíteses; – identificar as personagens principais de conto, justificando sua escolha com base na análise do foco narrativo; – identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de pontuação expressiva (reticências), em vários segmentos de conto, inferindo a intenção do narrador nesse uso. <p>Os alunos da 3ª série do Ensino Médio também</p> <ul style="list-style-type: none"> – inferir, por comparação, a finalidade de dois textos de tipo prescritivo de gêneros diferentes (receita culinária e instruções para realização de prova), considerando sua função; – inferir o provável público-alvo de um texto publicitário institucional, com base no reconhecimento de seu assunto ou contexto de produção; – estabelecer relações coesivas entre partes do texto, identificando o referente anafórico como estratégia para a recuperação de sujeito oracional; – inferir a possível pergunta realizada pelo entrevistador, considerando a resposta dada pelo entrevistado; aplicar conhecimentos relativos a regularidades observadas em processos de derivação / sufixação de vários vocábulos como estratégia para solucionar problemas de ortografia desses vocábulos, com base na correlação definição / exemplo.
275	<p>Os alunos da 4ª série / 5º ano do Ensino Fundamental</p> <ul style="list-style-type: none"> – identificar a finalidade de uma resenha crítica, considerando seu contexto de produção; – identificar a finalidade de produção de um texto publicitário, considerando as informações verbais implícitas no texto; – identificar o humor do conto produzido para a faixa etária, considerando a brincadeira do narrador com enunciados prescritivos comuns, mas com sentidos inusitados; – identificar o caráter opinativo de um segmento de notícia, diante de fatos selecionados do próprio texto; – inferir informação implícita em artigo de divulgação científica; – identificar a sequência de informações na ordem correspondente àquela em que aparecem, em artigo de divulgação científica; – comparar dois textos – lista de instruções e artigo de divulgação científica -, inferindo informações implícitas comuns aos dois textos; – identificar o local em que se passa um determinado episódio de uma narrativa literária (conto); – identificar o efeito de sentido produzido em verso inicial de poema construído para a faixa etária pelo uso reiterado do ponto de exclamação. <p>Os alunos da 6ª série / 7º ano do Ensino Fundamental também</p> <ul style="list-style-type: none"> – localizar informação (destinatário e remetente) em texto não contínuo (envelope de carta – frente e verso); – localizar informações distribuídas ao longo de um artigo de divulgação científica; – identificar a ideia central de um artigo de opinião, inferindo a posição do enunciador sobre o fato destacado; – identificar o caráter opinativo de um trecho de artigo de divulgação científica, diante de afirmações selecionadas do próprio texto; – estabelecer relações coesivas entre uma palavra que se refere a uma informação presente no texto, identificando o referente dessa informação; – identificar, numa lista de paráfrases de segmentos do texto, a que melhor expressa a causa de um fato reportado pelo texto em artigo de divulgação científica; – estabelecer relações implícitas de causa/consequência entre informações em reportagem jornalística; – inferir o sentido de uma palavra de uso pouco comum em notícia, considerando o contexto dela no texto; – inferir o sentido de expressão metafórica utilizada em crônica literária, considerando o contexto dela no texto; – inferir informação implícita em texto de instruções em que há várias informações concorrentes sobre uma mesma ação a ser realizada; – interpretar tira em quadrinhos, inferindo informação pressuposta contida em texto verbal e ilustração; – comparar dois textos – artigo de opinião e notícia ou duas cartas de leitor – que dialogam entre si sobre um mesmo fato, inferindo a opinião de um e outro sobre esse fato; – identificar marcas linguísticas (vocativo) em uma chamada jornalística que evidenciam explicitamente o destinatário do texto; – identificar a relação de concordância verbal (sujeito / predicado) como referência para a manutenção da coesão em frases de um artigo de opinião em que o sujeito está implícito (anáfora); – identificar os pronomes possessivos em segmentos de um texto, recuperando o seu referente; – identificar uma interpretação adequada de um poema, com base em sua compreensão global; – identificar, na narrativa (fábula), a frase que é apresentada sob forma de discurso direto; – identificar o conflito gerador do enredo de um conto, analisando o enunciado na perspectiva do papel assumido pelas personagens; – identificar o efeito de sentido produzido no poema, decorrente da exploração de recursos gráficos (uso expressivo de letra maiúscula).

	<p>Os alunos da 8ª série / 9º ano do Ensino Fundamental também</p> <ul style="list-style-type: none"> – identificar o tema de um artigo de opinião, com base em sua compreensão global; – identificar o segmento de uma crônica em que explicitamente o autor manifesta sua ironia em relação ao fato narrado; – identificar o humor em tira em quadrinhos, considerando a interpretação equivocada que as personagens atribuem a um fato; – estabelecer relações implícitas de causa/consequência entre informações em resenha crítica; – inferir informação implícita em resenha crítica, com base em sua compreensão global; – interpretar o sentido do uso de imagem em resenha crítica, relacionando a imagem com as informações do texto; – comparar dois textos – conto clássico infantil e tira em quadrinhos - inferindo a relação de ironia da tira em quadrinhos que retoma o tema do conto; – comparar dois textos de mesmo gênero - artigo de opinião – que versam sobre um mesmo tema, inferindo a opinião de um e outro sobre esse tema; – identificar uma substituição de forma verbal composta por forma simples mantendo o modo e tempo verbal; – identificar o sentido de uso de pronome de tratamento em requerimento; – identificar o verso do poema que apresenta uma antítese representada por forma de pronome indefinido; – recuperar a sequência original do enredo de um conto; – inferir o efeito de sentido produzido em um poema pelo uso reiterado do ponto de interrogação, de exclamação e reticências, com base na compreensão global do texto. <p>Os alunos da 3ª série do Ensino Médio também</p> <ul style="list-style-type: none"> – inferir o provável público-alvo de um artigo de opinião, com base na análise do campo semântico utilizado no texto e em índices linguísticos marcadores do gênero; – identificar o fato que deu origem a um artigo de opinião e que o autor analisa com ironia; – inferir informações em infográfico representado por mapa, legendas e recursos gráfico-visuais, sendo que, para identificar a informação solicitada, relacionam as várias informações apresentadas; – inferir o sentido de exemplos apresentados pelo autor de texto opinativo para sustentar a tese defendida no texto; – inferir a tese defendida em resenha crítica e artigo de divulgação, com base na compreensão global do texto; – identificar o efeito de sentido produzido em texto publicitário e conto pelo uso de palavras que adquirem um sentido metafórico no texto; – aplicar conhecimentos relativos a unidades linguísticas – orações coordenadas – como estratégia de solução de problemas de pontuação – uso da vírgula – com base na correlação entre definição / exemplo; – aplicar conhecimentos relativos a regularidades observadas em processos de derivação para solucionar problemas de ortografia em que a escrita da palavra varia, dependendo da análise de seu radical na escolha dos sufixos adequados, com base na correlação entre definição / exemplo; – identificar o foco narrativo de um conto, justificando-o com base na análise do papel desempenhado pela personagem no texto.
300	<p>Os alunos da 4ª série / 5º ano do Ensino Fundamental</p> <ul style="list-style-type: none"> – identificar o enunciador da frase que é apresentada sob forma de discurso direto em conto, considerando os vários enunciadores que dialogam entre si sem marcas referenciais explícitas deles nesse diálogo; – identificar o efeito de sentido produzido em conto pelo uso de palavra que adquire um sentido metafórico no texto. <p>Os alunos da 6ª série / 7º ano do Ensino Fundamental também</p> <ul style="list-style-type: none"> – identificar a finalidade e o assunto principal de resenha crítica e regulamento; – identificar, numa lista de paráfrases possíveis, a que melhor expressa a causa de um fato reportado em notícia; – identificar a sequência de instruções correspondente à ordem em que elas vêm referidas em um texto instrucional (procedimentos); – aplicar conhecimentos relativos a regularidades observadas em processos de derivação – prefixação para identificar palavras em um poema que podem exemplificar esse processo; – identificar o segmento de um poema que pode servir de exemplo para o uso do recurso estilístico da personificação; – identificar o efeito de sentido produzido em poema e conto pelo uso de palavra que adquire um sentido metafórico no texto. <p>Os alunos da 8ª série / 9º ano do Ensino Fundamental também</p> <ul style="list-style-type: none"> – identificar a finalidade de um relatório institucional, com marcas de ambiguidade e ironia do enunciado, inferindo informações implícitas no texto; – formular hipóteses sobre o provável público-alvo de uma ata, considerando a forma e o assunto do texto; – identificar a possível tese defendida pelo autor em um artigo de opinião, com base em sua compreensão global; – identificar efeitos de ironia em conto, considerando o tema e a forma como o autor apresenta ao leitor suas impressões sobre os fatos e personagens; – estabelecer relações de causa/consequência entre informações explícitas e concorrentes distribuídas em

	<p>uma notícia;</p> <ul style="list-style-type: none"> – estabelecer relações lógico-discursivas entre parágrafos de matéria jornalística, identificando o sentido de uso de expressão sintático-semântica sequencial que determina a coerência interna do texto; – estabelecer relações lógico-discursivas em segmento de notícia, identificando o sentido de uso de conectores sintático-semânticos comparativos que determinam a coerência interna do texto; – diferenciar as partes de um texto, identificando a informação principal das informações secundárias em uma notícia; – comparar dois textos – artigo de opinião e poema – analisando a abordagem temática de cada um deles, com base no reconhecimento de sua função e condições de produção; – identificar a interpretação adequada de um poema, considerando a análise das opções formais escolhidas pelo poeta para construir o texto; – identificar o segmento de um poema que pode servir de exemplo para o uso do recurso estilístico da personificação; <p>identificar recursos semânticos expressivos - antíteses - nos diferentes versos de um poema.</p> <p>Os alunos da 3ª série do Ensino Médio também</p> <ul style="list-style-type: none"> – identificar o tema de texto de reflexão filosófica, comparando a dicotomia entre as ideias nele apresentadas; – inferir a posição do enunciador, em artigo de opinião, avaliando as suas propostas para a solução de determinado problema de origem educacional; – comparar dois textos de mesmo gênero e tema - artigo de opinião – inferindo a posição dos enunciadores sobre um mesmo fato; – comparar dois textos de gêneros diferentes – artigo de opinião e poema – inferindo uma possível associação entre a posição dos enunciadores sobre uma mesma proposição; – identificar o locutor e o interlocutor de uma carta de apresentação, localizando marcas linguísticas explícitas que evidenciam esses papéis em segmentos do texto; – comparar diferentes análises da fortuna crítica da obra de um poeta, identificando dentre as análises aquela que pode ser relacionada ao poema transcrito; – analisar excerto de novela literária, inferindo a perspectiva do narrador, a linguagem visual utilizada e a ordem das cenas apresentadas no excerto; – inferir características da construção do enredo de novela literária e da posição assumida pelas personagens no enredo; <p>identificar segmento de romance que exemplifica uma característica (ironia) que marca o estilo do autor, considerando uma análise da fortuna crítica.</p>
325	<p>Os alunos da 8ª série / 9º ano do Ensino Fundamental</p> <ul style="list-style-type: none"> – estabelecer relações em artigo de opinião entre a tese e os argumentos apresentados para defendê-la, identificando entre as paráfrases dadas: a tese e o argumento, com base na compreensão global do texto; – estabelecer relações lógico-discursivas em segmento de conto, identificando o sentido de uso de conectores sintático-semânticos adversativos que determinam a coerência interna do segmento; – inferir o sentido de termo específico da área da teoria literária, considerando o contexto dele em resenha literária; – inferir o sentido produzido em texto teatral pelo uso de expressões sintáticas típicas da língua falada informal; – inferem o sentido implícito de um segmento de uma crônica reflexiva, considerando o ponto de vista do enunciador; – inferir a posição do enunciador em artigo de opinião, avaliando as suas propostas para a solução de determinado problema de origem social e científica; – selecionar uma legenda para uma foto, inferindo informações em uma resenha que critica a obra do autor da foto; – identificar o segmento de um e-mail enviado para um jornal em que o autor utiliza intencionalmente uma forma sintática típica da língua falada em situação informal para criar uma imagem relacionada ao assunto que comenta; – identificar a frase que pode servir de exemplo para uma regra básica de concordância verbal. <p>Os alunos da 3ª série do Ensino Médio também</p> <ul style="list-style-type: none"> – identificar o caráter opinativo de uma resenha crítica publicada em um jornal diário, inferindo seu assunto principal; – identificar uma marca de forma verbal (imperativo) em um comunicado público que se refere especificamente ao interlocutor do texto; – identificar o efeito de humor produzido em relato anedótico, pela análise da forma culta utilizada pela personagem para expressar sua fala, inadequada ao contexto de produção e ao interlocutor; – diferenciar entre os segmentos retirados de uma reportagem jornalística aquele que se refere a uma opinião do jornalista sobre o fato comentado; – diferenciar as partes de um texto, inferindo a ideia principal das ideias secundárias em um artigo de

	<p>opinião;</p> <ul style="list-style-type: none"> – integrar e relacionar as diferentes informações de uma notícia para construir uma síntese delas de forma que podem representar seu parágrafo introdutório; – interpretar texto não contínuo (tabela) complementado por fontes de pesquisa, que dão autoridade aos dados apresentados, com base na inferência e relação entre as informações solicitadas; – inferir o sentido de vocábulo específico de sentido polissêmico, em artigo de divulgação científica, sendo que seu sentido só pode ser identificável pelo contexto do texto; – estabelecer uma avaliação crítica de opiniões implícitas em editorial de jornal diário com base na contraposição entre fatos e argumentos; – comparar dois textos públicos (declarações de direitos) produzidos em diferentes épocas, inferindo o diálogo intertextual que estabelecem entre si; – inferir o efeito de sentido produzido em um conto, decorrente da exploração estilística de recursos morfossintáticos para criar uma mensagem para o texto.
350	<p>Os alunos da 3ª série do Ensino Médio</p> <ul style="list-style-type: none"> – localizar a reiteração de uma informação, essencial para a compreensão do assunto do texto, num trecho específico do enunciado de uma notícia; – inferir relações de causa / consequência implícitas entre as ideias apresentadas em texto de reflexão filosófica; – inferir informações implícitas em artigo de opinião, avaliando uma proposta de interpretação do ponto de vista do enunciador; – inferir informação implícita relacionada ao assunto destacado em um artigo de divulgação científica, com base na compreensão global do texto. – justificar o uso em texto publicitário de outro texto (poema) em forma de versos ritmados para comunicar uma mensagem publicitária como estratégia para convencer o leitor; – justificar o efeito de sentido produzido em um poema pela reiteração intencional de verbos no futuro do presente do indicativo; – estabelecer relações intertextuais entre dois poemas produzidos em épocas diferentes – romantismo e pós-modernismo -, identificando o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos linguísticos expressivos sintático-semânticos comuns nos textos; – estabelecer relações entre o tema de um poema produzido no período do romantismo brasileiro e informações sobre concepções artísticas que retomam o contexto histórico e político da época de sua produção. – estabelecer relações intertextuais entre dois poemas de diferentes autores por inferência do tema comum aos dois textos.
375	<p>Os alunos da 3ª série do Ensino Médio</p> <ul style="list-style-type: none"> – inferir o efeito de ironia produzido em segmento de artigo de opinião, avaliando uma possível posição filosófica do enunciador sobre os fatos apresentados; – inferir a relação entre fato / opinião, transcritos de segmentos não sequenciais de uma reportagem de jornal; – estabelecer relações lógico-discursivas marcadas por conjunções em dois segmentos de tira em quadrinhos, identificando o efeito de sentido produzido pelo seu uso no texto; – inferir, com base no contexto de um artigo de opinião, o sentido de expressão específica (neologismo) criada para explicar um fato econômico; – inferir a proposição do enunciador para solucionar um problema social apresentado em carta de opinião; – identificar o verso e a estrofe de poemas em que o poeta intencionalmente utiliza o recurso semântico expressivo da personificação, considerando uma dada definição; – estabelecer relações entre a distribuição intencional das estrofes do poema que caracterizam as partes de um texto dissertativo-argumentativo e o desenvolvimento da argumentação nele construída; – estabelecer relações intertextuais entre dois poemas de diferentes autores por inferência do tema comum aos dois textos, com base em seus conhecimentos literários.

Quadro 2: Descrição da escala de proficiência em Língua Portuguesa – SIADE 2008

Com base na Matriz de Referência para a Avaliação, subsidiada pelas Orientações Curriculares do Distrito Federal, o SIADE avalia as competências e habilidades dos alunos da

Educação Infantil (Avaliação da Oferta), do Ensino Fundamental (3º, 5º, 7º e 9º ano), Ensino Médio (3ª série), Educação de Jovens e Adultos (Final do 1º, 2º e 3º segmentos), Educação Especial (Avaliação da Oferta). Anualmente, são aplicadas provas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Física, Química, Biologia, História, Geografia, Filosofia e Sociologia. As provas de Língua Portuguesa são compostas de redação e de testes de múltipla escolha em leitura, pois a Matriz de Referência para a Avaliação do SIADE tem sua estrutura sobre a leitura e produção de textos.

Como previsto na matriz do SAEB, nas diretrizes do SIADE, o texto é também apontado como foco principal do processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, sendo o ponto de partida para a formulação dos itens que devem envolver graus crescentes de complexidade referente à faixa etária do leitor, ao tema, às escolhas sintático-semânticas, ao vocabulário, às determinações do gênero, entre outros aspectos. As situações de leitura de textos foram separadas em cinco blocos: contexto do texto (estudos do texto em uma perspectiva situacional); articulação do texto (os estudos do texto em uma perspectiva intratextual); relação entre textos ou relações intertextuais (os estudos do texto em uma perspectiva intertextual); conhecimentos linguísticos (os estudos do texto em uma perspectiva de usos da língua); texto literário (os estudos do texto em uma perspectiva literária).

2.3 Os resultados

Para o resultado do desempenho de leitura em avaliações como as do PISA, os alunos são colocados em diferentes níveis de proficiência de acordo com a dificuldade da tarefa que precisam empreender. Tarefas mais fáceis são exploradas com textos mais simples, e as mais difíceis envolvem informações cada vez mais complexas e menos explícitas.

Em 2006, somente 1,1% dos estudantes brasileiros avaliados pelo PISA atingiram o nível mais alto de proficiência em leitura (nível 5) e 44,5% alcançaram o nível 2 em leitura, que requer localizar informação direta, fazer inferência simples, compreender o significado de

determinadas partes de um texto e usar algum conhecimento externo para compreensão do texto.⁶

Tem-se observado que o desempenho dos alunos em avaliações externas à escola nos itens de compreensão textual ainda não é o desejado. Nas provas do SAEB de 2009, o desempenho dos alunos dos Anos Iniciais em Língua Portuguesa foi de 184,3 (em 2007, foi de 175,8). Os alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental obtiveram 244 e os estudantes do ensino médio alcançaram 268,8 dentro de uma escala que vai de 0 a 500!

Essa mesma situação é encontrada nos resultados obtidos pelos alunos do Distrito Federal nas provas do SIADE, cujos resultados obtidos foram definidos em níveis de desempenho com o agrupamento de pontos da escala de proficiência, determinados a partir do que é esperado da aprendizagem dos alunos do DF: abaixo do básico, básico, esperado e acima do esperado. Em Língua Portuguesa, no ano de 2008, a média dos alunos concentrou-se no nível básico, como pode ser constatado no gráfico abaixo, retirado do Relatório Pedagógico SIADE (SEDF, 2008, p. 7):

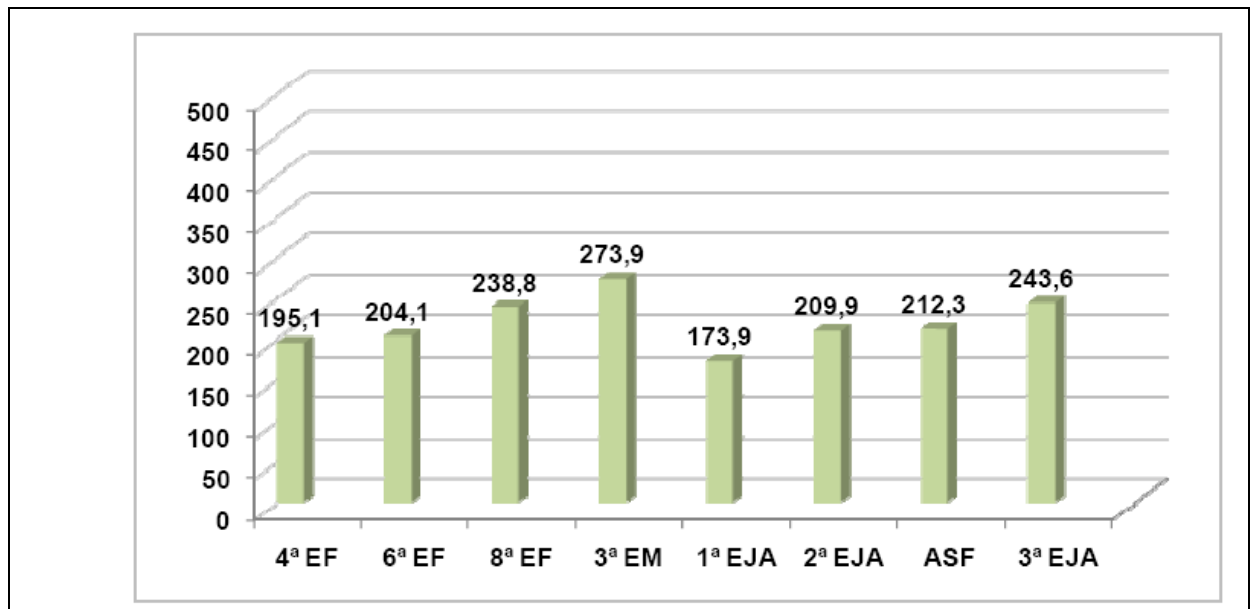


Gráfico 1: Médias de Proficiência em Língua Portuguesa- SIADE 2008

⁶ Dados retirados de http://www.inep.gov.br/download/internacional/pisa/PISA2006Resultados_internacionais_resumo.pdf. Acesso em 30/07/2010, às 11h.

A organização das habilidades e competências em níveis de proficiência pode ser observada no quadro abaixo, que também consta do Relatório Pedagógico do SIADE 2008 (SEDF, 2008, p. 8)

Níveis de Proficiência em Língua Portuguesa				
Nível	4ª Série EF	6ª Série EF	8ª Série EF	3ª Série EM
Abaixo do Básico	<150	<175	<200	<250
Básico	≥150 a <200	≥175 a <225	≥200 a <275	≥250 a <300
Esperado	≥200 a <275	≥225 a <300	≥275 a <325	≥300 a <375
Acima do Esperado	≥275	≥300	≥325	≥375

Quadro 3: Níveis de Proficiência em Língua Portuguesa – SIADE 2008

No nível abaixo do básico, os alunos demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades esperadas para a série em que se encontram. No nível básico, eles demonstram domínio parcialmente adequado dessas habilidades e competências. No Esperado, por sua vez, esse domínio é considerado adequado. Finalmente, no nível Acima do esperado, os alunos demonstram domínio superior ao adequado dos conteúdos, competências e habilidades relacionados à série.

O resultado da avaliação do SIADE mostra que mais de 50% dos estudantes do ensino fundamental não realizam tarefas de leitura em que precisam utilizar a habilidade de inferir. Nos itens abaixo, retirados da prova SIADE 2009 de Língua Portuguesa para alunos do 5.º ano do Ensino Fundamental, o desempenho dos alunos foi maior quando a habilidade averiguada era a de localizar informações explícitas em um texto, em que 94% dos alunos avaliados marcaram a alternativa correta, ao passo que esse número é menor quando a habilidade de inferir é averiguada, em que apenas 36% dos alunos marcaram a alternativa correta.

Nos exemplos de itens retirados das provas aplicadas ao 7.º ano do Ensino Fundamental, o resultado assemelha-se ao dos alunos do 5.º ano: 83% dos alunos marcaram a alternativa correta, quando a habilidade averiguada era a de localizar informações explícitas em um texto, porém apenas 29% acertaram, quando a habilidade era a de inferir o efeito de sentido produzido em um texto literário, decorrente da exploração de recursos gráficos, ortográficos e /ou morfossintáticos. Isso traduz em números reais o conceito de analfabetismo funcional!

Exemplo de item da prova do SIADE 2009 4ª série / 5.º Ano do Ensino Fundamental:

Habilidade 3: Localizar informações explícitas em um texto.

O Menino Maluquinho é um personagem muito especial criado pelo escritor Ziraldo. Vamos a esse personagem!

Menino Maluquinho

Este todo mundo conhece. Alegre, agitado e criativo, o Maluquinho não para nunca. Sua mãe, Naná, e seu pai, Carlinhos, têm muito trabalho com ele, mas o adoram. Dona Naná está sempre pedindo a ele que arrume a bagunça do quarto, e seu Carlinhos já se acostumou a emprestar aquele paletó azul que o Maluquinho gosta de vestir. Mas ninguém sabe por que ele gosta tanto de usar uma panela na cabeça. Pode arriscar um palpite. O Junim acha que ela é mágica, mas nunca conseguiu provar.

Fonte: ZIRALDO. Menino Maluquinho. Disponível em: <http://www.meninomalquinho.com.br/personagens/>. Acesso em: 9 abr. 2009.

De acordo com o narrador, o Menino Maluquinho gosta de usar na cabeça:

- A) uma panela.*
- B) um chapéu.*
- C) um paletó.*
- D) um boné.*

PERCENTUAIS DE RESPOSTAS

GAB	A	B	C	D
A	0.94	0.01	0.03	0.01

Quadro 4: Item da prova do SIADE 2009 / 5.º Ano do Ensino Fundamental.

O item traz um texto que apresenta um personagem bastante conhecido dos alunos e, talvez, por isso muitos tenham escolhido a alternativa correta pelo conhecimento prévio e não pela leitura. Embora a informação requerida estivesse explícita na superfície do texto, a falta de leitura desse texto ou a dificuldade em localizar a informação podem ter levado à alternativa C (paletó), pois aparece no texto e é um acessório usado pelo personagem, e às alternativas B (chapéu) e D (boné), que não aparecem no texto, mas são acessórios usados na cabeça. A tarefa proposta no item é de grau baixo de complexidade, não exigindo o uso de abstrações, e a maioria dos avaliados, 94%, marcou a alternativa correta.

Outro exemplo de item retirado da prova do SIADE 2009 4ª série / 5.º Ano do Ensino Fundamental é o seguinte:

Habilidade 24: Inferir a moral de uma fábula

Leia a fábula, observe sua ilustração e responda à questão 10.

O velho leão e a raposa

Um leão ficou velho e não tinha mais forças para caçar; ele, portanto, pensou em um stratagema: fingiu que estava doente e quando os animais, seus súditos, foram visitá-lo desejando melhoras, o leão os comeu um por um. Apenas uma raposa permaneceu em pé do lado de fora. O leão perguntou a ela por que não entrava.

A esperta raposa respondeu:

— Porque estou vendo muitas pegadas entrando, e nenhuma saindo.

Fonte: ESOPPO. Fábulas de Esopo, São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 36. (com cortes)

Escolha a moral mais adequada para essa da fábula.

A) O sábio aprende com as desgraças dos outros e evita os seus erros.

B) Nem sempre é verdade o que está escrito em algum lugar.

C) É necessário provar a verdade com atos.

D) A raiva e a ira são más conselheiras.

PERCENTUAIS DE RESPOSTAS				
GAB	A	B	C	D
A	0.36	0.30	0.23	0.10

Quadro 5: Item da prova do SIADE 2009 4ª Série / 5.º Ano do Ensino Fundamental

Para aferir a habilidade de inferir a moral de uma fábula, o comando solicita que o aluno indique a alternativa que possa representar uma moral para a fábula. A fábula é um gênero de texto narrativo que tem os animais como personagens e procura apresentar ao leitor uma moral para a história. É, por isso, metafórica e sua interpretação exige além da

compreensão da história a abstração de uma moral. No caso desse item, o aluno precisa depreender o sentido de cada alternativa para relacioná-lo à moral da fábula e verificar se esse é o ensinamento que o autor quis retratar com a fábula. O grau de complexidade do texto e da tarefa exigia do aluno maior abstração para depreensão do sentido a partir de informações implícitas ou submersas nas camadas mais profundas do texto. Enquanto que no item anterior 94% localizam informações explícitas, nesse item apenas 36% demonstraram a habilidade de inferir a moral de uma fábula.

Exemplos de itens da prova SIADE 2009 – 6ª série /7º ano do Ensino Fundamental

Habilidade 3: Localizar informações explícitas em um texto.

Leia o texto e responda às questões 3 e 4.



Bombeiros capturam cobra em capô de carro

Os bombeiros de Goiânia capturaram nesta segunda-feira uma cobra da espécie cipó que estava escondida no capô de um carro.

O dono do veículo, Ápio Benício de Magalhães, percorreu cerca de 40 quilômetros com a cobra no carro de Aragoiânia (GO), onde mora, até Goiânia, onde os bombeiros retiraram o animal.

Magalhães contou aos bombeiros que encontrou duas cobras no seu carro ontem, quando abriu o capô para completar a água do radiador do veículo, um Monza. Uma das cobras fugiu.

Fonte: FOLHA ONLINE. Caderno Cotidiano. 13 abr 2009. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u549997.shtml>>. Acesso: 20 abr. 2009.

A consequência da abertura do capô para completar a água do radiador do veículo foi encontrar

- A) um rato.*
- B) uma peça quebrada.*
- C) um cipó.*
- D) uma cobra.*

PERCENTUAIS DE RESPOSTAS				
GAB	A	B	C	D
D	0.02	0.08	0.07	0.83

Quadro 6: Item da prova do SIADE 2009 – 6ª série / 7.º Ano do Ensino Fundamental

O item traz uma notícia para que, a partir de sua leitura, possa ser averiguada a habilidade de localizar informações explícitas em um texto. O vocabulário da notícia é simples, e a resposta ao comando do item, além de encontrar-se de forma explícita no texto, pode ser identificada no título da notícia e em uma imagem que compõe o texto. O comando solicita que o leitor localize a consequência da abertura do capô ou, conforme Relatório do SIADE 2009, que o leitor localize o fato que deu origem à notícia. Alguns alunos, 2%, marcaram a alternativa A (um rato), talvez, por não terem lido o texto e por não se atentarem a outras marcas como a foto e o título do texto. Um percentual de 8% escolheu a alternativa B, provavelmente, pelo conhecimento extratextual de que um motorista abre o capô do carro em decorrência de problemas mecânicos, além do emprego da palavra consequência no comando do item que pode ter tido o significado atribuído à *finalidade, no caso, à finalidade de se ter aberto o capô*. Alguns alunos, talvez, escolheram uma dessas alternativas, A, B ou C, pelo fato de a alternativa D apresentar o termo *uma*, enquanto o texto se refere a *duas* cobras. Mas a maioria, 83%, assinalou a alternativa correta que responde ao comando de um item que tem por base a habilidade de localizar informações *explícitas* em um texto.

No próximo item, a habilidade averiguada é a de inferir o efeito de sentido produzido em um texto literário, decorrente da exploração de recursos gráficos, ortográficos e/ou morfossintáticos.

Leia o texto responda à questão 13.

Bacurizim

De onde nascerá

O guri, o bacurizim

De onde nascerá

De onde virá bacurizim

Quixeramubim

No metrô de uma capital

Na metrópole

Em lugar do torrão natal

Fonte: GIL, Gilberto. Bacurizim. Disponível em: <<http://letras.terra.com.br/gilberto-Gil/574228/>>. Acesso em: 14 abr. 2009. (com cortes).

A palavra bacurizinho é o diminutivo de bacuri. No texto, a alteração dessa palavra para bacurizim transmite o sentimento do poeta em relação a essa criança. Esse sentimento é de

- A) *maturidade.*
 B) *afetividade.*
 C) *confiança.*
 D) *proximidade.*

PERCENTUAIS DE RESPOSTAS				
GAB	A	B	C	D
B	0.31	0.29	0.15	0.25

Quadro 7: Item da prova do SIADE 2009 – 6ª série / 7.º Ano do Ensino Fundamental

O item traz um texto literário que, embora descrito como uma canção popular no Relatório do SIADE 2009, não é muito conhecido pelos alunos do DF. A construção textual, o conhecimento do texto e a própria tarefa de leitura dão ao item uma complexidade maior que o anterior, e o resultado é que o percentual de alunos que marcaram a alternativa correta, B, foi de apenas 29%. A maioria assinalou a alternativa A (maturidade), talvez, por ter se prendido ao trecho do comando “poeta em relação a essa criança”. Conforme o Relatório, o vocábulo “bacuri” representa uma variante geográfica lexical que pode não ser de conhecimento dos alunos, e a transformação em “bacurizim” indica agora mais uma variante. Essa variante fonética e, também, morfológica é de uso da língua falada por determinados grupos sociais ou geográficos, pouco comum no DF, o que pode ter dificultado para o aluno inferir o efeito de sentido da palavra, que demanda, ainda, observar o seu uso no poema, com base em sua compreensão global. O percentual de alunos que marcou a alternativa correta foi baixo, 29%, bem diferente dos itens que solicitam habilidade de localizar informações nas camadas mais superficiais do texto.

Exemplo de item retirado da prova do SAEB: 3º Ano do Ensino Médio:

Motoristas de batom conquistam a Urca

Moradores aprovam adoção de mulheres na linha 107

Batom, lápis nos olhos, brincos. Foi a essa mistura que a empresa Amigos Unidos apelou para contornar as constantes reclamações dos moradores da Urca contra os motoristas da linha 107 (Central-Urca). Há um mês, a empresa removeu sete mulheres de outros trajetos para formar um time de primeira linha. “O público da Urca é muito exigente.” Os passageiros reclamavam que os motoristas homens não paravam no ponto e dirigiam de forma perigosa. “Agora só recebemos elogios”, contou o gerente de Recursos Humanos da empresa, Mario Mattos.

Elogios que, às vezes, não se limitam ao desempenho profissional. “Hoje (ontem), um homem falou que queria ser o meu volante”, contou a motorista Ana Paula da Silva, 24 anos. Na empresa há três meses, Ana Paula da Silva faz da profissão uma forma de dar carinho a idosos e deficientes – os que mais têm dificuldades para entrar nos ônibus. “Às vezes, levanto para ajudar alguém a descer. Já parei o carro para atravessar a rua com um deficiente visual”, contou.

Casada com um motorista de ônibus, Márcia Cristina Pereira, 38 anos, diz que não enfrenta dificuldades com os colegas de profissão, ainda que reconheça que, no começo, a desconfiança não foi pequena. “Eles me dão força. Recebo muitos elogios”, disse. Ao contrário de Márcia, a motorista Janaína de Lima, 32 anos, diz que se relaciona bem com todos os colegas, mas acha que já há competição. “Falta muito para os homens se relacionarem bem com os idosos e deficientes”, comparou. Morador da Urca há 25 anos, Ednei Bernardes aprovou a adoção de motoristas mulheres no bairro. “Elas respeitam mais as pessoas e as leis de trânsito”, resumiu.

JB, 23/07/02 – Cidade. C1.

Um dos usuários do ônibus concluiu:

“Elas respeitam muito mais as pessoas e as leis do trânsito.” Tal afirmativa, no contexto, permite concluir que

- (A) as empresas de ônibus preferem os serviços da mulher.*
- (B) os homens são grosseiros e desrespeitam as leis de trânsito.*
- (C) os idosos e deficientes passam a receber um tratamento melhor.*
- (D) os homens criam mais problemas com colegas de profissão.*
- (E) a população da Urca tornou-se exigente no transporte urbano.*

Percentual de respostas às alternativas

A	B	C	D	E
9%	43%	33%	5%	10%

Quadro 8: Item retirado da prova do SAEB / 3º Ano do Ensino Médio

O comando do item é precedido por uma afirmativa que traduz a oposição entre o modo de dirigir dos motoristas e das motoristas. A oposição pode ser inferida pelo emprego do termo *mais* que, segundo análise do MEC,⁷ *se elas respeitam mais, há um outro grupo que respeita menos (que, por oposição, seriam “eles”)*, o que leva ao gabarito (alternativa “B”). Nesse item, cuja habilidade averiguada é a de inferir uma informação implícita em um texto,

⁷ Brasil. Ministério da Educação. PDE : Plano de Desenvolvimento da Educação : SAEB : ensino médio : matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília : MEC, SEB; INEP, 2008, p.32.

menos da metade dos avaliados, 43%, marcou a alternativa correta. Segundo dados do MEC, grande parte dos alunos que marcou a alternativa correta nesse item obteve um maior resultado na prova como um todo.

Esses itens apresentam textos que trazem informações explícitas e implícitas. Os resultados mostram que os alunos demonstram desempenho maior nos itens que solicitam habilidades relacionadas a localizar informações explícitas e, por outro lado, o desempenho é muito menor nos itens relacionados às habilidades de inferir. Para construir o sentido das informações implícitas, o leitor competente terá de fazer inferências por meio das marcas deixadas no texto. Portanto, não basta somente ser capaz de localizar informações explícitas num texto para tornar-se um leitor competente, é preciso também ler nas entrelinhas e descobrir os subentendidos.

Desse modo (e de posse dos resultados que são encaminhados às escolas), um ponto de partida para reflexão sobre a prática pedagógica seriam questões como: Por que os alunos não demonstraram habilidade de inferência nos itens de compreensão textual das avaliações do SIADE?

Refletir sobre os fatores que podem levar o aluno ao desenvolvimento de habilidades de leitura pressupõe a análise da concepção de texto e de língua que tem o professor, o que influencia no uso de recursos didáticos e nas suas escolhas metodológicas. Comumente, as aulas são divididas em ensino da gramática, de redação e de leitura, de forma estanque, com ênfase na mera memorização de regras gramaticais. O ensino da língua portuguesa é baseado na transmissão de conteúdos descontextualizados em que as regras gramaticais são repassadas sem análise dos contextos de uso, a despeito do que recomendam os PCN:

No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falarem certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa (...) a questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem. (BRASIL, 1998, p.31)

Os estudos da Sociolinguística Educacional, como apontam Bortoni-Ricardo (2004), Bagno (2001), têm conduzido a uma reflexão crítica sobre o ensino de Língua Portuguesa e têm abordado temas de efetiva utilização na prática de sala de aula. São temas dessa abordagem a valoração do contexto comunicativo, o dialogismo, as intenções comunicativas dos sujeitos, suas vivências, as interferências sociais que envolvem a língua, o que demonstra a existência da variação linguística e a necessidade de trabalhá-la em sala de aula.

É nesse sentido que se faz necessário investimento na formação de professores a partir de aporte teórico que possibilite a compreensão dos processos de leitura e a transposição didática dos conhecimentos ligados às ciências da linguagem.

A compreensão textual é um processo complexo que envolve muito mais do que a decodificação. Portanto, o trabalho de leitura em sala de aula deve propiciar não somente a atribuição de um sentido ao texto, mas levar à compreensão e ao conhecimento dos mecanismos usados no processo de significação que se adaptam a situações concretas. O ensino da gramática, nesse sentido, deve ir bem além da descrição da sintaxe e da morfologia, levando o aluno a entender as escolhas linguísticas como constituintes da significação.

2.4 Resumindo o capítulo

Neste capítulo, abordaram-se algumas questões a respeito dos testes de leitura das avaliações em larga escala, como o PISA, SAEB e SIADE, retratando o baixo desempenho dos alunos nesses testes, sobretudo nos itens que procuram aferir as habilidades inferenciais utilizadas no processo de compreensão textual.

CAPÍTULO 3: GRAMÁTICA E ENSINO

3.0 Introdução

Serão apresentadas neste capítulo algumas concepções de linguagem, considerando-se a relação existente entre gramática, abordagens de ensino e língua. O capítulo traz três seções, dedicando-se a primeira às concepções de linguagem, gramática e texto; a segunda ao ensino de língua materna e aos gêneros textuais, e a última seção à inter-relação de gramática e texto.

3.1 Linguagem, gramática e texto

A linguagem, veiculadora de ideologia e dotada de intencionalidade, como bem afirma Koch (1996), é uma forma de ação sobre o mundo. Na sua função social, a língua é usada pelo homem para estabelecer relações, para interagir e para atuar por meio do seu discurso. Desta forma, a linguagem é uma forma de ação sobre as reações ou sobre os comportamentos humanos.

Segundo Geraldi (1997), pode-se com a linguagem não só representar o real e produzir sentidos, mas representar a própria linguagem, com o que é possível compreender que não se domina uma língua pela incorporação de um conjunto de itens lexicais, pela aprendizagem de um conjunto de regras de estruturação de enunciados, pela apreensão de um conjunto de máximas ou princípios de conversação ou de como construir um bom texto. Assim,

(...) Se entendermos a linguagem como mero código, e a compreensão como decodificação mecânica, a reflexão pode ser dispensada; se a entendermos como uma sistematização aberta de recursos expressivos cuja concretude significativa se dá na singularidade dos acontecimentos interativos, a compreensão já não é mera decodificação e a reflexão sobre os próprios recursos utilizados é uma constante em cada processo. (GERALDI, 1997, p. 18)

A concepção de linguagem pode basear-se em três possibilidades: de a linguagem como expressão do pensamento; de a linguagem como instrumento de comunicação; de a linguagem como processo de interação.

Conforme Travaglia (2009), para a primeira concepção, o uso da língua restringe-se a traduzir e exteriorizar um pensamento em que a exteriorização do pensamento, por meio de uma linguagem articulada e organizada, dependerá da capacidade de o homem organizar de maneira lógica seu pensamento. A segunda concepção vê a língua como um código capaz de transmitir uma mensagem a um receptor que o decodifica e o transforma novamente em mensagem. Nessa abordagem, a língua pode vir a ser estudada sob uma perspectiva formalista que a separa do homem no seu contexto social. Na terceira concepção, a linguagem é concebida como processo de interação com a qual se realizam ações e atuações sobre os interlocutores. A linguagem é um lugar de interação que se dá pela produção de efeitos de sentido entre os interlocutores, que falam e ouvem dos lugares sociais que ocupam, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico.

O posicionamento diante dessas concepções de linguagem influencia o modo de como o professor vê a língua e de como estrutura o seu trabalho de ensino. Koch (2007b, p. 9-11) postula que, em uma concepção de língua como representação de pensamento, o texto é visto como um produto do pensamento do autor, e a leitura é uma atividade de captação das intenções do produtor, sem a interação autor-texto-leitor. Em uma concepção de língua como código ou como estrutura, a leitura é uma atividade de reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto, a leitura exige do leitor o foco na linearidade do texto, *“uma vez que tudo está dito no dito”*. Na abordagem interacional, a concepção de língua é interacional e dialógica. O sentido de um texto é construído na interação, e a leitura é uma atividade de sujeitos ativos em que se consideram não só os elementos linguísticos presentes na superfície textual como também os conhecimentos e as experiências do leitor, o que abre espaço para a construção de informações implícitas.

Dessa forma, com base em Travaglia (2009), o texto será o resultado de uma atividade de interação específica, caracterizando-se como unidade linguística concreta, perceptível pela visão ou audição, e como uma unidade de sentido que independe de extensão. Em uma situação de interação determinada, toda atividade comunicativa de um locutor, que engloba o conjunto de enunciados produzidos e o evento de sua enunciação – acontecimento sócio-histórico da produção do enunciado –, constitui o discurso. Na construção textual, então, as escolhas linguísticas, a seleção de informações e a sua organização no texto dependem das condições de produção como, a exterioridade, as regularidades linguísticas, as imagens que os interlocutores fazem um do outro, de si próprios, da situação, do assunto. Na compreensão textual, por sua vez, como processo ativo, aponta Geraldi (1997, p. 19) que

(...) a presença da fala do outro deflagra uma espécie de “inevitabilidade de busca de sentido”: esta busca, por seu turno, deflagra que quem compreende se oriente para a enunciação do outro. Como esta se constrói tanto com elementos da situação quanto com recursos expressivos, a adequada compreensão destes resulta de um trabalho de reflexão que associa os elementos da situação, os recursos utilizados pelo locutor e os recursos utilizados pelo interlocutor para estabelecer a correlação entre os dois primeiros.

Antunes (2010) observa que uma tendência de percepção da linguagem centrada na língua enquanto atuação social, enquanto atividade e interação verbal e, assim, enquanto sistema-em-função, que se vincula às circunstâncias concretas e diversificadas de sua atualização, possibilita considerar a linguagem de forma mais ampla, o que, conseqüentemente, torna o trabalho pedagógico mais produtivo e relevante, cujo objeto de ensino é o estudo das regularidades textuais e discursivas, na sua produção e interpretação.

Como dito, as concepções do professor sobre língua, texto e gramática influenciam diretamente o trabalho em sala de aula, direcionando as escolhas metodológicas, o objeto de ensino e o conceito de aprendizagem. Quanto à gramática, há vários tipos de classificação e o trabalho com cada um deles indica objetivos distintos do ensino da língua.

De acordo com Travaglia (2009), há três sentidos para expressão *gramática*. No primeiro, ela é rotulada de gramática normativa e é concebida como um manual com regras de bom uso da língua, baseadas no uso consagrado pelos bons escritores, que devem ser seguidas por aqueles que desejam expressar adequadamente. Para essa concepção, a língua é somente a variedade considerada padrão, considerando como desvios ou erros todas as outras formas de uso da língua e ignorando as características próprias da língua oral. A gramática normativa baseia-se, no geral, na língua escrita e vê a gramática como algo absoluto e definitivo; construída a partir da concepção de linguagem como expressão do pensamento, é o tipo de gramática mais usado na escola.

Ainda de acordo com o autor, uma segunda concepção de gramática é a chamada gramática descritiva. Para essa concepção, gramática é uma descrição da estrutura e funcionamento da língua, de sua forma e função. As regras seriam as utilizadas pelos falantes na construção real de enunciados, e gramatical é tudo o que atende às regras de funcionamento da língua de acordo com determinada variedade linguística. A gramática descritiva trabalha com qualquer variedade da língua e não apenas com as variedades culta e padrão e dá preferência para a forma oral da variedade estudada. Considerar essa linguística da fala e os estudos da língua em uso é importante para o professor de língua materna que procura descrever ao aluno, ou levá-lo a observar, a constituição e o funcionamento da língua, e, sobretudo, desenvolver a competência comunicativa. Dentro dessa concepção surgiram

outras correntes das quais, na década de 1960, ganharam corpo diversos estudos da língua como Pragmática, Linguística Textual, Análise do Discurso, Sociolinguística, entre outras, que se agrupam sob o título geral de linguística da enunciação ou do discurso, em uma clara postura funcionalista de estudos linguísticos.

A terceira concepção, chamada de gramática internalizada, interna ou implícita, percebe a gramática como o conjunto das regras que o falante de fato aprendeu e das quais lança mão, mesmo inconscientemente, ao fazer uso da língua. O conhecimento dessas regras não se dá pela escolarização, mas na própria atividade linguística, não havendo nessa concepção o erro linguístico, mas a inadequação da variedade linguística utilizada em uma determinada situação de interação.

Diante dessas concepções, o ensino-aprendizagem de língua pode ser descrito como **produtivo**, que procura desenvolver a competência discursiva do aluno como locutor e como interlocutor, adquirindo novas habilidades de uso da língua; **reflexivo**, que procura observar e refletir sobre o uso da língua, e **prescritivo**, que privilegia a gramática normativa e o trabalho com a correção formal da linguagem.

Em sua prática pedagógica, o professor pode fazer uso dessas três abordagens que não se excluem, mas que podem ser intercomplementárias. O ensino da variedade escrita, por exemplo, é produtivo, pois muitos alunos chegam à escola sem dominar essa habilidade. Entretanto, o que se observa é um maior relevo no ensino prescritivo, com ênfase não só no ensino de regras como também na memorização de nomenclaturas, em detrimento de um ensino produtivo, que visa desenvolver no aluno uma competência comunicativa mais ampla para uso nas diversas situações de interação, tema que se detalhará nas próximas seções.

Apesar de as três abordagens sobre o ensino da língua não se excluírem, mas se intercomplementarem, o mesmo não ocorre com as concepções de língua. Em uma concepção estruturalista, a língua é um sistema homogêneo e abstrato o que não se inter-relaciona com uma concepção funcional e interativa da língua. Conforme aponta Marcuschi (2008), enquanto fenômeno empírico, a língua não é um sistema abstrato e homogêneo, mas, sim, heterogênea, indeterminada, social, variável, histórica, interativa, cognitiva e situada. Para Possenti (2009),

(...) grande ideia: fazer com que o ensino do português deixe de ser visto como a transmissão de conteúdos prontos, e passe a ser uma tarefa de construção de conhecimentos por parte dos alunos, uma tarefa em que o professor deixa de ser a única fonte autorizada de informações, motivações e sanções. O ensino deveria subordinar-se à aprendizagem. (POSSENTI, 2009, p. 95)

3.2 O ensino de língua materna (brasileira) X o ensino de língua portuguesa

Segundo Possenti (2009), a escola não ensina língua materna ao aluno, porque, se o aluno sabe falar, significa que sabe uma língua e sua gramática. Saber a gramática de uma língua não é ter na memória regras aprendidas sistematicamente ou saber fazer análises morfológicas e sintáticas, mas é saber dizer e entender enunciados, o que denota domínio da estrutura da língua.

Ensinar gramática não é ensinar língua, mesmo porque, nas aulas de português, não é propriamente a língua que se ensina, mas a sua modalidade escrita ou a modalidade escrita de uma língua d'além-mar. O que se deve ensinar, então, nas aulas de Língua Portuguesa na escola brasileira?

Travaglia (2009) propõe que o ensino de Língua Portuguesa se justifica fundamentalmente pelo objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua, que é a capacidade que o usuário tem de empregar a língua de forma adequada nas diversas situações de comunicação. Essa competência relaciona-se de forma direta à denominada competência discursiva que é a capacidade de o usuário da língua de contextualizar sua interação pela linguagem verbal, adequando o seu produto textual ao contexto da situação imediata em que se dá a formulação linguística e ao contexto mais amplo que envolve os fatores sócio-históricos e ideológicos. Essa competência abrange a competência gramatical ou linguística (capacidade de gerar sequências linguísticas gramaticais, ou admissíveis na língua pelo estabelecimento e uso de regularidades) e a textual (capacidade de produzir e compreender texto em situações de interação). Essas competências apresentam uma natureza discursiva que as fazem funcionar interacionalmente numa dada situação de comunicação, daí ter o ensino de língua outro objetivo que é o de “levar o aluno ao conhecimento da instituição linguística, da instituição social que a língua é, ao conhecimento de como ela está constituída e de como funciona (sua forma e função).” (TRAVAGLIA, 2009, p. 20)

Para desenvolver a competência comunicativa do aluno nas aulas de Língua Portuguesa, é preciso que a escola esteja aberta à pluralidade dos discursos e às variedades linguísticas, promovendo situações de ensino que levem o aluno a perceber que existem variações no modo como as pessoas se expressam, as quais são determinados por fatores geográficos, etários, sociais, contextuais.

Segundo Pereira (2008), o professor pode possibilitar a ampliação dos recursos comunicativos do aluno por meio de atividades significativas, que desenvolvam a capacidade do aluno de empregar a língua (ou as línguas) de forma adequada nas diversas situações de comunicação, e que lhe revelem que não há uma variedade superior à outra, mas, sim, uma mais adequada à determinada situação de interação. Trabalhar as variedades dialetais como ampliação dos recursos linguísticos dos alunos, sem emprego de valor, mas respeitando as diferenças, é o que se tem recomendado nos PCN:

A Língua Portuguesa, no Brasil, possui muitas variedades dialetais. Identificam-se geográfica e socialmente as pessoas pela forma como falam. Mas há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum se considerarem as variedades linguísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas. O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença. Para isso, e também para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma “certa” de falar — a que se parece com a escrita — e o de que a escrita é o espelho da fala — e, sendo assim, seria preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. Essas duas crenças produziram uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a forma de falar do aluno, tratando sua comunidade como se fosse formada por incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos, por mais prestígio que um deles tenha em um dado momento histórico. A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa. É saber, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido. (BRASIL, 1998, p. 26)

Sendo a variação parte da própria natureza humana, todas as línguas são heterogêneas e, por isso, apresentam variação. A variação linguística encontra-se especialmente relacionada com a variação social, uma vez que cada comunidade humana é constituída por grupos sociais com características particulares, como os costumes, os valores e o próprio modo de uso da língua. Assim, a língua é um conjunto de diferentes modos de falar associados aos vários grupos sociais que formam uma comunidade linguística. Ela é, pois, heterogênea porque a sociedade é heterogênea.

Conforme Bagno (2008), cada um dos muitos modos de falar uma língua é chamado de variedade linguística que se correlacionam com fatores sociais como lugar de origem, idade, sexo, classe social, grau de instrução, etc. Todas as variedades linguísticas têm sua lógica de funcionamento, são plenamente funcionais, oferecendo todos os recursos

necessários para que seus falantes interajam socialmente. Cada variedade linguística tem suas características próprias, que servem para diferenciá-las das outras variedades, e todas obedecem a regras gramaticais que podem ser descritas e explicadas e, por isso, se equivalem. Entretanto, como aponta Travaglia (2009), as variedades linguísticas recebem avaliações negativas e positivas que se dirigem não ao modo de falar, mas ao próprio falante devido ao grupo social a que pertence. Alguns modos de falar serão objeto de estigma por parte dos integrantes das classes sociais privilegiadas e outras variedades serão alvo de elogio e de modelo a ser imitado.

Todas as línguas variam e apresentam pelo menos dois tipos de variedades linguísticas: os dialetos, que são as variantes comuns a um grupo, e os registros ou estilos, que são as variantes do uso de cada sujeito. Os dialetos designam o modo característico de uso da língua num determinado grupo e são condicionados pelas dimensões territorial, social, de idade, de sexo, de geração e de função. Na dimensão territorial ou geográfica, os dialetos representam a variação de fala de diferentes regiões em que se fala a mesma língua. Na dimensão social, os dialetos representam as variações decorrentes da classe social dos usuários da língua. As variações oriundas dos diferentes modos de usar a língua de diferentes grupos de faixa etária, como crianças, adolescentes, jovens, adultos e velhos, são representadas pelos dialetos na dimensão de idade. Na dimensão do sexo, os dialetos representam as variações de acordo com o sexo de quem fala, posto que existem restrições sociais que determinam comportamentos verbais, homens e mulheres fazem usos diferenciados dos recursos que a língua oferece. Os dialetos na dimensão da geração representam estágios no desenvolvimento da língua e representam as variações históricas. Na dimensão da função, os dialetos representam as variações na língua que ocorrem da função que o falante desempenha. Outras dimensões seriam grau de escolarização, que se refere ao acesso maior ou menor à educação formal e à cultura letrada, e as redes sociais, que se referem aos comportamentos semelhantes adotados pelas pessoas de uma mesma rede social.

Em outros termos, como aponta Bagno (2008), a classificação da variação sociolinguística é feita em:

- variação diatópica (do grego DIÁ-, que significa “através de”, e de TÓPOS, “lugar”), que é aquela que se verifica na comparação entre os modos de falar de lugares diferentes, como regiões, estados, zonas rural e urbana;
- variação diastrática (DIÁ- e do latim STRATUM, “camada, estrato”), que é a que se verifica na comparação entre os modos de falar das diferentes classes sociais;

- variação diamésica (provém de DIÁ- e do grego MÉSOS, “meio”, no sentido de “meio de comunicação”), que é a que se verifica na comparação entre a língua falada e a língua escrita;
- variação diafásica (provém de DIÁ- e do grego PHÁISIS, “expressão, modo de falar”), que é a variação estilística, isto é, o uso diferenciado que cada indivíduo faz da língua de acordo com o grau de monitoramento que ele confere ao seu comportamento verbal;
- variação diacrônica (provém de DIÁ- e do grego KHRÓNOS, “tempo”), que é a que se verifica na comparação entre diferentes etapas da história de uma língua.

As variações de registro referem-se, conforme Travaglia (2009), ao grau de formalismo (que representa uma formalidade ou um maior cuidado no uso dos recursos da língua, aproximando-se da norma culta e padrão), ao modo ou variação de modo (que compreende as opções de modalidade, escrita e falada, da língua) e a terceira série de dimensão de registro, denominada de sintonia, refere-se ao ajustamento da construção textual à imagem que o falante tem de seu interlocutor. Assim, segundo Bagno (2008), cada falante varia, individualmente, o modo de falar, não existindo falante de estilo único, pois, de forma mais consciente ou menos consciente, o indivíduo monitora o seu comportamento verbal conforme a situação de interação. Esse monitoramento ocorre independentemente do grau de escolarização, de classe social, de faixa etária e se relaciona a outro termo da sociolinguística, *idioleto*, que, ligado à variação individual, designa o modo de falar característico de um indivíduo, suas preferências vocabulares, seu modo próprio de pronunciar as palavras, de construir as sentenças, etc.

Ainda conforme Bagno (2008), dizer que a língua apresenta variação significa dizer que ela é heterogênea, e a variação ocorre em todos os níveis da língua. No nível fonético-fonológico, por exemplo, há variação de pronúncia; no morfológico, existem sufixos diferentes para expressar a mesma ideia; assim como ocorrem também na língua variação nos níveis sintático, semântico e lexical.

Sendo a língua heterogênea, apresentando um feixe de variedades com recursos plenamente funcionais para a interação de seus falantes e que obedecem a regras gramaticais que podem ser descritas e explicadas, não há variedade superior à outra. Porém, em função do grupo social que as utiliza, há modalidades de prestígio e modalidades desprestigiadas. Cabe, então, à escola o trabalho com as variedades possíveis, incluindo aí a variedade padrão, a fim de que o aluno tenha o domínio de um maior número de variedades para empregá-las de maneira adequada aos vários contextos em que se encontra inserido, desenvolvendo a chamada competência sociocomunicativa. Em certas situações, até por oferecer possibilidades

de mobilidade social, é mais conveniente ao aluno empregar a norma culta, mas no convívio familiar, por exemplo, pode ser mais adequado o emprego da variedade usada por esse grupo, por isso, o professor deve trabalhar em suas aulas com textos que trazem diferentes registros e variedades para que a produção textual dos alunos também seja diversificada, como o que ocorre nas situações reais de interação, ratificado em Possenti (2009, p. 48) “O modo de conseguir na escola a eficácia obtida nas casas e nas ruas é ‘imitar’ da forma mais próxima possível as atividades linguísticas da vida”.

Se a interação acontece por meio de textos e o desenvolvimento da competência comunicativa corresponde à capacidade de produção e compreensão de textos nas mais diferentes situações de interação, o trabalho em sala de aula deve pautar-se nos diferentes gêneros textuais, pois, conforme Marcuschi (2008: 154), “toda manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero”. Assim, antes de descrever a sintaxe e morfologia das expressões, como aponta Possenti (2009), o professor deve certificar-se de que o aluno sabe entendê-las e sabe fazer uso delas nas situações concretas, o que faz do ensino de gramática uma ajuda para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, e não um obstáculo, levando-o a perceber que a língua oferece várias alternativas de se dizer algo e que as escolhas não são aleatórias e implicam diferenças de sentido.

Antes de se passar à reflexão sobre os gêneros textuais, deseja-se suscitar uma discussão sobre a possibilidade de se interpretar a língua materna do brasileiro como uma língua plena e não como uma variante do Português. Motivam essa reflexão as seguintes perguntas: 1. Quais os limites reais entre língua e dialeto? 2. Quais seriam as vantagens didáticas e metodológicas de se considerar a existência do Brasileiro?

Conforme Bagno (2010), durante o Renascimento (séculos XIV–XV), começaram a ser escritas as primeiras gramáticas das línguas vulgares, aplicando as noções gramaticais do grego e do latim clássicos a línguas vivas como, a portuguesa e outras línguas européias. No Brasil, apesar de a língua que se fala aqui apresentar profundas diferenças em relação à língua falada em Portugal, as gramáticas normativas ainda tentam analisar o português do Brasil com o mesmo modelo usado para analisar o português de Portugal.

São muitas as diferenças entre o português de Portugal e o português do Brasil. O uso dos pronomes relativos, quando empregados com verbos que regem preposição, por exemplo, pode ser feito pelo falante do português do Brasil utilizando três formas diferentes, conforme o estudo de Bagno (2010): estratégia **relativa padrão**, a única aceita pela tradição gramatical; **relativa copiadora**, rejeitada pela gramática normativa; **relativa cortadora**, também rejeitada pela tradição gramatical. Quando o falante utiliza a estratégia relativa copiadora, há

uma repetição do elemento que deveria ser substituído pelo pronome relativo, como no exemplo: *Esse é um filme que eu gosto muito dele*. No uso da estratégia relativa cortadora, a preposição que o verbo rege é apagada na segunda oração, como no exemplo: *Esse é um filme \emptyset que eu gosto muito*. Exemplo da estratégia relativa padrão seria o uso de: *Esse é um filme de que eu gosto muito*.

Ainda segundo o autor, o português do Brasil é uma língua que faz bastante uso das categorias vazias e da elipse, “porque o falante conta sempre com a capacidade que seu interlocutor tem de reconhecer corretamente o elemento que foi apagado, graças ao contexto verbal e não verbal do enunciado”. (BAGNO, 2010, p. 90). No caso de retomada dos objetos diretos de 3ª pessoa, a preferência dos falantes cultos é pelo uso do pronome nulo, como no exemplo: *Conheço o Pedro, mas hoje não \emptyset vi*. Para a tradição gramatical, o uso da estratégia padrão exige: *Conheço o Pedro, mas hoje não o vi*. Condenada pela gramática normativa, a retomada do objeto direto por um pronome reto é utilizada pelos falantes do português do Brasil: *Conheço o Pedro, mas hoje não vi ele*.

Outra tendência do português falado no Brasil é a explicitação do sujeito e o apagamento do objeto, ao contrário do que ocorre no português de Portugal, em que os falantes utilizam os clíticos para representar o objeto direto e apagam o sujeito, explicitado pela desinência do verbo. Assim, conforme exemplo dado por Bagno (2010, p. 112), diante do comentário *Acabo de ver o Pedro na sala do diretor*, obtém-se de um brasileiro e de um português as réplicas:

Brasileiro: – **Eu** também vi. (sujeito explícito, objeto apagado)

Português: – Também **o** vi. (sujeito apagado, objeto explícito)

Essa tendência à explicitação do sujeito no português brasileiro, em que os verbos aparecem sempre acompanhados de seu sujeito, é observada, também, na inclusão do pronome *se* entre os pronomes que podem exercer a função de sujeito. Exemplo disso é o uso do *se* entre uma preposição e um infinitivo impessoal, como em *Lugar bom de se morar* que, embora muito funcional para os usuários, é considerado como erro pela gramática tradicional.

Muitas outras diferenças são identificadas entre o português de Portugal e o português do Brasil, como as formas de tratamento, o uso do pronome *cujo*, a colocação dos pronomes oblíquos, a regência de verbos, como *ir* e *chegar*, entre tantas outras. Segundo Bagno (2010, p. 171),

O que cria a ilusão de que lá e cá se fala *uma mesma* língua é o fato das duas línguas compartilharem morfologia semelhante e terem um vocabulário (um léxico) comum (embora as palavras nem sempre tenham o mesmo significado em cada um dos países). Mas já vimos que, para conhecer a fundo um enunciado, é preciso ir além da morfologia e do léxico, é preciso se embrenhar no campo da semântica e da

pragmática. Os *usos* que os brasileiros e os portugueses fazem de seus recursos sintáticos e lexicais são muito diferentes, bem como são diferentes as *intenções* que comandam esses usos. Também existem enormes diferenças no campo da *prosódia*, no ritmo da fala, na *entonação* dos enunciados, todo um conjunto de regras de uso dos recursos fônicos.

Tantas diferenças mostram que o português brasileiro é mais que uma variedade do português de Portugal, pois as variedades de uma língua apresentam mais semelhanças do que diferenças em relação às demais variedades dessa língua. Diante dessas diferenças e com base em diferentes suportes teóricos, os linguistas afirmam que, definitivamente, se fala uma língua no Brasil diferente da falada em Portugal, o que exige, como declara Bagno (2010), a elaboração da gramática do português brasileiro. Assim, não se estudaria na escola uma língua estrangeira como se fosse a língua que os brasileiros realmente falam. Ensinar o português brasileiro como outra língua permitirá que se desfaçam estigmas como, brasileiro não sabe falar português ou o estigma de que português é muito difícil, o que poderá promover a diminuição da distância entre a escola e a realidade dos alunos.

3.2.1 Os gêneros textuais

Sendo o objetivo fundamental do ensino de língua o desenvolvimento da competência comunicativa, que é a capacidade de o usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação, aponta Antunes (2010) que as oportunidades de leitura em sala de aula devem variar com propostas de textos de gêneros diferentes e com objetivos para a leitura também diferentes, alterando-se as estratégias de leitura e de interpretação.

(...) É importante que o aluno, sistematicamente, seja levado a perceber a multiplicidade de usos e de funções a que a língua se presta, na variedade de situações em que acontece. Compete ao professor ajudar o aluno a identificar os elementos típicos de cada gênero, desde suas diferenças de organização, de sequenciação (por exemplo, quantos blocos o gênero apresenta e em que sequência eles costumam aparecer) até suas particularidades propriamente linguísticas (lexicais e gramaticais). Desse modo, se alarga a visão de uso da língua, ou seja, se deixa de ver a língua apenas como uma coisa uniforme e apenas podendo ser ou “certa” ou “errada”. De repente, quem sabe, o aluno vai poder perceber que a língua que ele estuda é a mesma língua que circula em seu meio social. (ANTUNES, 2010, p. 118)

Até pouco tempo, no ambiente escolar, o estudo dos gêneros relacionava-se apenas à literatura (com o estudo dos gêneros literários) que, na tradição ocidental, originou-se em Platão e estabeleceu-se em Aristóteles. Com as propostas dos PCN, a noção de gênero é apresentada de forma ampliada, referindo-se a famílias de textos que compartilham algumas

características comuns. Para Marcuschi (2008), os gêneros são formas textuais escritas ou orais estáveis, histórica e socialmente situadas, que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. São exemplos de gêneros textuais: bilhete, carta, bula de remédio, cardápio, receita culinária, aula expositiva, crônica, horóscopo, lista de compras, reportagem e muitos outros.

Os gêneros são maneiras de organizar as informações linguísticas de acordo com o objetivo do texto, com o papel dos interlocutores e com as características da situação e neles comportam uma ou mais sequências tipológicas,⁸ sendo produzidos em algum domínio discursivo.⁹ Para circular na sociedade, apresentam-se fixos em um suporte, que pode ser convencional – típico para a finalidade de trazer textos, como por exemplo, livro, jornal, revista, rádio, televisão, telefone, quadro de avisos, etc. – ou incidental, que, embora traga textos, não foi produzido para esse fim, como por exemplo, parede, muro, embalagem, corpo humano, para-choque, etc.

Sendo toda manifestação verbal dada por meio de textos, que se realizam em algum gênero, só se é possível a comunicação verbal por algum gênero textual, daí a inúmera variedade dessa entidade, que, conforme Bezerman (2005), também tem como característica o caráter histórico pelo qual a compreensão do gênero muda quando um campo e o contexto histórico mudam, levando a mudanças nos nomes de alguns gêneros ou ao surgimento e desaparecimento de outros.

Os gêneros textuais fundamentam-se em um plano composicional – ou das estruturas linguísticas – e em critérios externos, ou critérios sociocomunicativos. Os critérios externos são compostos pelos objetivos, pelos interlocutores, pelas relações sociais entre eles e pelas exigências da situação, que são histórica e culturalmente construídos. Assim, a escolha do gênero atende a determinações culturais que a condicionam não sendo aleatórias as escolhas do léxico, do registro, do grau de formalidade; por isso, como afirma Marcuschi (2002, p. 21)

⁸ Segundo Marcuschi (2008, p. 154), “tipo textual designa uma espécie de construção teórica {em geral uma sequência subjacente aos textos} definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}. O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. Quando predomina um modo num dado texto concreto, dizemos que esse é um texto argumentativo ou narrativo ou expositivo ou descritivo ou injuntivo.”

⁹ Em Marcuschi (2008, p. 194), domínio discursivo é definido como “uma esfera da vida social ou institucional (religiosa, jurídica, jornalística, pedagógica, política, industrial, militar, familiar, lúdica etc.) na qual se dão práticas que organizam formas de comunicação e respectivas estratégias de compreensão”.

“dominar um gênero não é ter domínio sobre uma forma linguística, mas dominar uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”.

Como entidades comunicativas, a tipicidade de um gênero vem de suas características funcionais e organização retórica, predominando, em relação aos aspectos linguísticos, os aspectos relativos a funções, propósitos, ações, conteúdos, ao modo de organizar as informações no texto, ao uso do texto nas práticas sociais e discursivas, na distinção entre um gênero e outro. Entretanto, a identificação e classificação de gêneros não se dão pela análise isolada de fatores linguísticos ou de fatores sociais, mas pela conexão entre esses fatores, predominando, para a classificação, a finalidade da construção do texto. Desse modo, a identificação dos gêneros requer competência sociocomunicativa que se desenvolve com o contato com diferentes textos, e, a partir da identificação dos objetivos da produção, das informações explícitas e das implícitas, dos interlocutores é possível analisar a adequação do texto à situação de sua produção.

O estudo dos gêneros textuais é hoje visto com o foco na linguagem em funcionamento e nas atividades culturais e sociais, ampliando os estudos para uma área interdisciplinar. Conforme Bazerman (2005), o movimento de um gênero para o domínio social torna possível a invocação de trabalhos em Psicologia, Sociologia e Antropologia. O autor traz o estudo de gênero dentro das Ciências Sociais e, na Antropologia, destaca o trabalho de John Gumperz (1992; 1995) que aborda casos de compreensão transcultural, em que a falta de reconhecimento das pistas de contextualização, que ajudam a identificar o gênero do evento de fala, leva a mal-entendidos e desacordos nas interações discursivas.

(...) John Gumperz (1992; 1995), um antropólogo-linguista, ao estudar casos de má compreensão transcultural, descobriu que na interação falada sinalizamos, uns para os outros, como devemos nos orientar para a situação, quais as pressuposições e os entendimentos que devemos invocar e como devemos entender as palavras que são faladas. Essas pistas de contextualização, em suma, nos ajudam a identificar o tipo, ou gênero, do evento de fala que está ocorrendo. Se não reconhecemos as pistas de cada interlocutor, tendo assim entendimentos divergentes do evento, não captamos os significados e as ações do outro, embora possamos estar perfeitamente familiarizados com o significado conotativo preciso do enunciado. Essas pistas de contextualização nos indexam aos entendimentos sociais intangíveis dos gêneros dos eventos de fala, da mesma forma que as palavras como *agora* e *mais tarde, aqui e ali* nos indexam aos aspectos empíricos e físicos da situação da fala. Quando não compartilhamos pistas de contextualização, como é provável em situações transculturais, podemos falar sem entender um ao outro, situação que leva a mal-entendidos, desacordos e estigmas ideologizados da conduta do outro. (BEZERMAN, 2005, p. 53)

Conhecer o funcionamento dos gêneros possibilita uma melhor produção e compreensão textual, pois são neles que os textos se manifestam e, conforme Marcuschi

(2002), o trabalho com gêneros é uma oportunidade extraordinária de se lidar com os diversos usos da língua como eles realmente acontecem no dia-a-dia, posto que tudo o que se faz linguisticamente pode ser tratado dentro de algum gênero. Trabalhar com a diversidade de textos e de combinações entre eles, incentivando ler com diferentes gêneros e objetivos, como a leitura buscando as informações relevantes, ou o significado implícito nas entrelinhas, ou dados para a solução de um problema, é o que orienta os PCN para o trabalho em sala de aula.

3.3 A inter-relação de gramática e texto

Travaglia (2009) aponta que, no ensino de gramática dentro de uma perspectiva textual-interativa, os elementos, os recursos linguísticos escolhidos na constituição do texto devem ser entendidos como marcas, como pistas ou instruções que o usuário da língua utiliza para produzir um efeito de sentido no momento da produção ou da compreensão textual. Desse modo, a escolha dos recursos linguísticos, embora possa ocorrer também de forma inconsciente, não é fortuita e o usuário da língua deixa aparecer nos elementos linguísticos do seu texto os elementos da exterioridade. Sendo um produto de ato de fala que se adéqua às finalidades de cada situação de interação, o texto traz as marcas do processo de enunciação e, para sua compreensão, faz-se imprescindível o levantamento de efeitos de sentido a partir das instruções deixadas em sua constituição.

Assim, ainda conforme Travaglia (2009), quando se estudam os aspectos gramaticais de uma língua, estudam-se os recursos de que a língua dispõe para que o usuário constitua seus textos e produza os sentidos pretendidos e, quando se estudam os aspectos textuais da língua, estudam-se como esses recursos funcionam, não se separando gramática e texto. Ao fazer sentido, uma sequência linguística é transformada em texto, que depende de uma série de recursos, mecanismos, fatores e princípios internos e externos à língua para produzir significação.

Todos os recursos da língua – em todos os seus planos (fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático) e níveis (lexical, frasal, textual-discursivo) – em termos de unidades e estruturas (sejam elas fonológicas, morfológicas, sintáticas, textuais) funcionam como pistas e instruções de sentidos que são coadjuvados nesta função por mecanismos, fatores e princípios. Mecanismos seriam alguns fatos da língua que permitem os efeitos de sentido produzidos no texto como, por exemplo, as chamadas figuras de linguagem, a pressuposição, as implicaturas, etc; princípios seriam certas regras gerais a serem seguidas porque na comunicação afetam a forma como os falantes constituem os textos como, por exemplo, os princípios

conversacionais e os de preservação das faces e fatores seriam elementos que interferem de alguma forma na constituição dos textos e no sentido que eles fazem como, por exemplo, os participantes da interlocução, imagens que têm uns dos outros e do assunto de que falam, ideologias e elementos contextuais em geral, muito estudados no plano pragmático. Mas na verdade há um funcionamento conjunto, integrado de tudo isto, de modo que o que cada elemento é e como funciona é sempre afetado pelos outros elementos. (TRAVAGLIA, 1997, p. 173)

Na busca interpretativa das intenções do autor, segundo Antunes (2010), o leitor ativo utiliza-se dos elementos gráficos do texto em que palavras como *até*, *ainda*, *já*, *apenas* e tantas outras são pistas significativas para apoiar-se nos cálculos interpretativos; porém, os sinais que se apresentam na superfície do texto não são os únicos elementos imprescindíveis para a compreensão, pois, no jogo de reconstrução do sentido e das intenções pretendidas pelo texto, o que está no texto e o que constitui o saber prévio do leitor se completam. Isso denota que nas aulas de português o trabalho com a gramática, com a produção e com a compreensão textual deva ser visto de forma integrada e não como processos distintos, sem relação entre si.

O comum nas escolas é o ensino que se estrutura em nomenclaturas, na identificação e classificação de unidades e estruturas linguísticas, sem abordar o aspecto de sentido que elas contêm. Ao contrário, em uma perspectiva funcionalista da língua, a gramática é a própria língua em funcionamento ou em uso e tudo que interfere na construção textual é parte dela, tendo como integrantes não somente os conhecimentos de regras ou de unidades linguísticas. Nessa perspectiva, as aulas de gramática, de leitura e de produção de texto abordam um mesmo fenômeno e, portanto, devem ser vistas de forma integrada com o objetivo de propiciar o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, que é a capacidade de produzir e compreender textos nas mais diversas situações de comunicação.

No trabalho com textos nas aulas de língua, o aluno precisa ser estimulado a fazer levantamento de efeitos de sentido possíveis, utilizando as pistas deixadas pelos recursos linguísticos, como léxico, estruturas de frases, etc., chegando aos aspectos mais profundos do texto, que, às vezes, estão nas entrelinhas ou nos subentendidos. De acordo com Antunes (2010), o ideal é que o aluno perceba que nenhum texto é neutro e que, por trás das palavras usadas, há uma visão de mundo e crenças. É fundamental que se chegue às conclusões do texto com o apoio em alguma pista; por isso, é importante perceber os efeitos de sentido do uso de certas palavras, como advérbios, preposições, conjunções, e observar os recursos de textualização, como repetições e substituições, que são recursos que estabelecem nexos coesivos entre os segmentos do texto e fundamentam as decisões interpretativas de sua coerência.

Entretanto, como já dito, a interpretação textual requer não só a leitura das palavras expressas no texto, mas também requer um repertório de conhecimentos prévios, que transcendem a materialidade textual, a fim de que se realizem inferências e se compreenda o texto na sua totalidade. As atividades de gramática devem, sobretudo, ser uma análise:

(...) de como cada elemento da língua e/ou cada tipo de elemento funciona como pista ou marca de instruções relacionais e interpretativas para a produção de efeitos de sentido; de que ligações cada elemento da língua é capaz de indicar ao receptor de maneira que ele tenha acesso ao modelo de representação que o locutor tem a intenção de lhe comunicar, e se esforça (cooperativamente) para lhe comunicar. (TRAVAGLIA, 2009, p. 235)

Questões metalinguísticas de definição e classificação de unidades da língua, como as diferentes funções sintáticas do *que* e do *se*; tipos de sujeito ou de predicado; classificação das conjunções, etc., são trabalhadas sem o objetivo de levar o aluno a perceber para que essas unidades foram usadas e que efeitos de sentido provocam. Não é relevante pedir ao aluno que grife e classifique o sujeito dos enunciados “*Mamãe, quebraram o vaso!*”, “*Mamãe, eu quebrei o vaso!*” sem fazer que ele perceba quais os efeitos de sentido se têm com a escolha de um dado tipo de sujeito. Não adianta muito saber, por exemplo, os nomes que as conjunções têm sem, contudo, saber o sentido que elas expressam, as relações semânticas que elas sinalizam.¹⁰

Conforme Antunes (2010), quem sabe falar uma língua sabe usar as regras fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas dessa língua na produção de textos, o que implica dizer que o falante tem o conhecimento da gramática da língua. Entretanto, esse conhecimento, que é muitas vezes intuitivo, pode ser explicitado, favorecendo a competência de uso adequado da língua nos diversos gêneros textuais e nas diversas situações de interação. A questão, então, não é ensinar ou deixar de ensinar as regras de gramática, mas atentar para a perspectiva em que se vai ensiná-las, pois

O valor de qualquer regra gramatical deriva da sua aplicabilidade, da sua funcionalidade na construção dos atos sociais da comunicação verbal, aqui e agora. Por isso, tais regras são flexíveis, são mutáveis, dependem de como as pessoas as consideram. Assim, as regras vêm e vão. Alteram-se, cada vez que os falantes descobrem alguma razão, mesmo inconsciente, para isso. (ANTUNES, 2010, p. 89)

¹⁰ Ver: ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

A funcionalidade e a aplicabilidade das regras¹¹ da gramática encontram-se no domínio do texto, uma vez que a gramática está inserida na interação verbal, que somente ocorre por meio de textos. Assim, o domínio das regularidades, ou das regras, da gramática colabora para a produção e interpretação de textos socialmente adequados, e seu ensino em sala de aula deve ser promovido com a produção e compreensão de textos em que se analisam as circunstâncias de aplicação das regularidades. Em uma constante percepção de inter-relação de gramática e texto. Para a compreensão do texto, que é o objeto de ensino do professor de português, é necessário que se ativem as noções gramaticais, lexicais e os conhecimentos prévios que serão usados conforme a necessidade trazida pelo texto. A relevância desses conhecimentos está na competência de se identificar a que eles remetem na construção dos possíveis sentidos do texto.

Considerando o aluno como sujeito leitor ou como sujeito autor de seus textos, conforme Geraldi (1997), a leitura é produção de sentidos com base em pistas fornecidas pelo texto e, no estudo destas pistas, não se “corrigem” leituras com base em uma leitura privilegiada e apresentada como única. Por outro lado, não se espera admitir qualquer leitura como legítima, visto que o texto traz as escolhas linguísticas do autor que mobiliza os recursos expressivos em busca de uma leitura possível. “Trata-se agora de reconstruir, em face de uma leitura de um texto, a caminhada interpretativa do leitor: descobrir por que este sentido foi construído a partir das ‘pistas’ fornecidas pelo texto.” (GERALDI, 1997, p. 107). Para recompor a caminhada interpretativa do leitor, a sala de aula torna-se um local de acontecimento dialógico em que o confronto dos pontos de vista, os percalços da interlocução, os acontecimentos interativos, passam a comandar a reflexão que fazem da sala de aula um lugar de produção de sentidos onde os sujeitos estudam e aprendem juntos.

Antunes (2010) aponta que já não há mais lugar para o professor passivo, *simplesmente repetidor* do que lhe ensinaram. O novo perfil do professor é o de pesquisador, que redescobre sempre e que cria oportunidades em que ele e o aluno, juntos, produzam conhecimento. Nas aulas de português, a partir da leitura de diferentes gêneros textuais, o a

¹¹ Segundo Antunes (2010), são regras, por exemplo: a descrição de como empregar os pronomes; de como usar as flexões verbais para indicar diferenças de tempo e de modo; de como estabelecer relações semânticas entre partes do texto (relações de causa, de tempo, de comparação, de oposição, etc.); de quando e como usar o artigo indefinido e o definido; de quando e de como garantir a complementação do verbo ou de outras palavras; de como expressar exatamente o que se quer pelo uso da palavra adequada, no lugar certo, na posição certa.

professor pesquisador tem a possibilidade de levar o aluno a construir, analisar, discutir, levantar hipóteses para compreender como, de fato, a língua que ele fala funciona.

Assim, o estudo do texto, da sua sequência e da sua organização sintático-semântica conduzirá forçosamente o professor a explorar categorias gramaticais, conforme cada texto em análise, sem perder de vista, no entanto, que não é a categoria em si que vale, mas a função que ela desempenha para os sentidos do texto. Ou seja, mesmo quando se está fazendo a análise linguística de categorias gramaticais o objeto de estudo é o texto. (ANTUNES, 2010, p. 121)

Nessa perspectiva de ensino, o professor não simplesmente penaliza os erros do aluno, mas o orienta quanto ao que é adequado ao contexto ou ao que se pretende no texto. Desse modo, a mesma escolha linguística pode ser adequada em uma situação de interação, mas inadequada em outra; trabalhar essa percepção é proporcionar o desenvolvimento de competência comunicativa que, segundo Travaglia (2009: 151), favorece ao aluno tornar-se cada vez mais consciente de que a escolha dos elementos da língua para construir textos não é fortuita, pois é definida pela adequação do recurso linguístico e das instruções de sentido aos propósitos dos usuários da língua em cada situação de comunicação.

Assim, toda questão gramatical estudada passa a ter aplicabilidade textual, como o que ocorre em todos os contextos sociais de uso da língua e nas orientações das avaliações em larga escala, como o PISA, SAEB, SIADE, em que as matrizes de referência para a elaboração dos itens contemplam habilidades e competências de compreensão textual de diferentes gêneros, sem a ênfase em mera identificação e classificação de elementos gramaticais. Embora muitos professores justifiquem a escolha de um ensino prescritivo devido às cobranças dos sistemas de avaliação, o desempenho dos alunos nessas provas tem sido baixo, sobretudo no que se refere ao desenvolvimento das estratégias de compreensão, como no caso das *inferências*, em que é necessário ativar conhecimentos prévios, perceber o contexto, identificar as pistas deixadas pelo autor para se chegar aos níveis mais profundos do texto e ler as entrelinhas. Se as notas apontam para um resultado não satisfatório, é preciso avaliar e analisar os fatores que têm levado os alunos a permanecerem década na escola e não apresentarem um bom desempenho nessas avaliações que podem ser sinalizadores do que se ensina e do que se aprende na escola.

3.4 Resumindo o Capítulo

Este capítulo dedicou-se à reflexão de temas ligados ao ensino de língua, apresentando-se algumas concepções de linguagem, às quais se relacionam as concepções de gramática, de língua e de ensino adotadas pelos professores. Fizeram parte deste capítulo seções dedicadas ao estudo dos gêneros textuais e do ensino da língua portuguesa brasileira *versus* o ensino do português de Portugal e, ao final, ressaltou-se a inter-relação de gramática e texto, posto que a funcionalidade e a aplicabilidade das regras gramaticais encontram-se no domínio do texto, uma vez que a gramática está inserida na interação verbal, que ocorre somente por meio de textos.

CAPÍTULO 4 – A PESQUISA

4.0 Introdução

Este capítulo está dividido em quatro seções. Na primeira, apresenta-se o problema/questões de pesquisa, os objetivos e a justificativa. Na segunda seção, apresenta-se a metodologia empregada e a caracterização dos sujeitos da pesquisa. Na terceira seção, faz-se a análise dos resultados e abordam-se os procedimentos pedagógicos no trabalho com gramática e texto adotados pelos professores da escola onde se deu a pesquisa de campo. Ao final, apresenta-se o resumo do capítulo.

4.1 O problema/Questões de pesquisa, Objetivos e Justificativa

Os estudos linguísticos modernos apontam que o ensino do português deve incluir o desenvolvimento da competência sociocomunicativa¹² do aluno e reforçam a inter-relação texto-gramática, pois a construção textual passa, também, por uma “gramática organizatória” que, conforme Neves (2002), compreende o domínio dos processos de mapeamento conceptual e de amarramento textual em um contexto de produção linguística.

Segundo a autora, a produção de texto e a compreensão da gramática não podem ser atividades que se estranham e, no nível fundamental e médio, não se pode restringir o estudo sobre o funcionamento do sistema linguístico ao seu funcionamento meramente sintático. A escolha que um interlocutor faz pelo uso do sujeito expresso ou pela elipse do sujeito, por exemplo, não se faz indiscriminadamente. Há uma determinação sustentada no ofício de tecer o texto, e que provém das propriedades funcionais de cada item, ou de cada classe.

Os significados num texto são construídos pelo léxico e pelas escolhas sintáticas que se definem dada uma situação discursiva. Compreender e interpretar um texto, conforme Cunha (2008), é, portanto, perceber as inter-relações das dimensões semântica, sintática e pragmática da linguagem que o constituem.

¹² A competência sociocomunicativa de um falante lhe permite saber o que falar e como falar com quaisquer interlocutores em quaisquer circunstâncias. Conferir BORTONI-RICARDO, 2006.

Tradicionalmente, como apontam Kuhn & Flores (2008), a Gramática propõe o estudo de orações cuja análise é feita por meio de suas subdivisões em palavras, morfemas, fonemas. Essa abordagem atomista dos fatos linguísticos não considera que há um locutor que proferiu a oração, em uma determinada situação, em resposta a uma outra fala ou com a intenção de provocar uma resposta, induzir um comportamento. Por outro lado, em uma abordagem funcional da linguagem, a reflexão se dirige para a multifuncionalidade dos itens, ou seja, segundo Neves (2004), para uma consideração das estruturas linguísticas exatamente pelo que elas representam de organização dos meios linguísticos de expressão das funções a que serve a linguagem, que por natureza é funcional.

Na teoria funcionalista, a língua é vista como não absolutamente independente de forças externas, propondo que as gramáticas sejam tratadas como sistemas parcialmente autônomos e parcialmente sensíveis a pressões externas. Daí se vê a postulação de uma interação de forças internas e externas, que entram em competição e que se resolvem no sistema; a gramática é sensível às pressões do uso exatamente por constituir uma estrutura cognitiva, ou em outras palavras, a partir de núcleos nocionais a gramática é passível de acomodação sob pressões de ordem comunicativa. (NEVES, 2004, p.22)

Conforme a teoria de Bakhtin (1995), a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados, orais ou escritos, e toda enunciação humana é organizada fora do indivíduo pelas condições extraorgânicas do meio social. Por isso, o estudo do uso de recursos linguísticos deve ser efetuado no âmbito do ato único de sua realização, em função dos envolvimento intersubjetivos, da intenção do locutor, da imagem que ele tem de seu interlocutor, da situação histórica e social da qual faz parte.

Os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (1998) destacam que, na atividade de leitura, deve-se fazer presente o papel ativo do leitor como construtor de sentido. Para tanto, esse leitor tem de se utilizar de estratégias de leitura, tais como seleção, antecipação, inferência e verificação. Assim, os PCN recomendam a prática de análise e de reflexão sobre a língua como fator primordial para a ampliação da capacidade de compreender e interpretar textos.

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, sem as quais não é possível proficiência. (BRASIL, 1998, pp. 69-70.)

Entretanto, conforme afirmado no Capítulo 2, tem-se observado que o desempenho dos alunos em avaliações externas à escola nos itens de compreensão textual ainda não é o

desejado, conforme divulgação da OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico), os resultados do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) revelam que, em 2006, o Brasil ficou na 48ª posição em leitura, entre os 56 países participantes. Os alunos brasileiros ficaram no nível 1, de uma escala que vai do nível 1 ao 5, em que demonstram que são capazes apenas de localizar informações explícitas no texto e fazer conexões simples. Essa mesma situação é encontrada nos resultados obtidos pelos alunos do Distrito Federal nas provas do SIADE - Sistema de Avaliação do Desempenho das Instituições Educacionais do Sistema de Ensino do Distrito Federal.

O resultado da avaliação do SIADE, aplicado pela primeira vez em 2008 e cujas diretrizes incorporam os referenciais do SAEB/Prova Brasil, mostra que, em Língua Portuguesa, a grande maioria dos alunos se posiciona predominantemente em um nível básico, no qual demonstram domínio parcialmente adequado dos conteúdos, competências e habilidades esperadas para a série em que se encontram.

Os alunos da 3ª série do Ensino Médio, por exemplo, apresentaram muitos problemas de leitura em relação à série que frequentam. Em um dos itens da prova que apresentava um artigo de opinião, cuja tarefa de leitura solicitava que o aluno estabelecesse relações entre **exemplos** e tese, 75% dos alunos inferiram o sentido dos **exemplos apresentados**, mas em outro item que apresentava um editorial, cuja tarefa de leitura solicitava que o aluno estabelecesse uma associação entre informações explícitas e subentendidas na construção da argumentação, apenas 51% dos alunos estabeleceram uma avaliação crítica das **opiniões implícitas** no texto¹³.

Os resultados das avaliações externas à escola podem ser uma ferramenta para reflexão e busca de mudanças necessárias para auxiliar os alunos a superar possíveis desempenhos insuficientes nos itens avaliados.

Nesse sentido, um ponto de partida para reflexão sobre a prática pedagógica seria a questão:

1. Por que os alunos não demonstraram habilidade de inferência nos itens de compreensão textual das avaliações do SIADE ?

Essas questões podem levar a outras perguntas:

¹³ Dados retirados do Relatório Pedagógico de Língua Portuguesa 4ª, 6ª e 8ª EF, 3ª EM, EJA, ASF – SIADE 2008, SEDF.

1. Qual concepção tem o professor sobre texto, língua e ensino de gramática? A gramática pode ser considerada suporte para o desenvolvimento de habilidades de leitura do aluno?
2. Como pode ser trabalhada a gramática em sala de aula?
3. O que preconizam os PCN sobre a leitura?

Assim, esta pesquisa tem por

Objetivo Geral: apontar processos inferenciais como mecanismos para o desenvolvimento de habilidades de leitura a partir do ensino da gramática.

Objetivos Específicos:

- 1- Analisar os resultados dos alunos, nas provas de Língua Portuguesa do SIADE (Sistema de Avaliação do Desempenho das Instituições Educacionais do Sistema de Ensino do Distrito Federal), no tocante às habilidades de leitura, especificamente em relação às inferências;
- 2- Observar se as estratégias de leitura adotadas pelo professor preparam os alunos para as avaliações externas;
- 3- Identificar a atividade inferencial como estratégia de construção de sentidos de textos em uma perspectiva enunciativa;
- 4- Apontar o trabalho com a gramática tradicional como possível suporte para o desenvolvimento de habilidades de leitura do aluno;
- 5- Propor estratégias de reconhecimento e uso da língua portuguesa natural do aluno na escola, sobretudo no tocante à leitura e à construção de estratégias inferenciais.

O caminho para o alcance desses objetivos passa pelo estudo das concepções de leitura, de gramática e de ensino, porque essas concepções se relacionam diretamente com as

práticas pedagógicas e com as metodologias de ensino de língua empregadas nas escolas. Por ser a compreensão textual um processo complexo que envolve muito mais do que a decodificação da escrita, faz-se necessário refletir se o trabalho de leitura em sala de aula leva o aluno à compreensão e ao conhecimento dos mecanismos usados no processo de significação que se adaptam a situações concretas. Como fator colaborador, o ensino da gramática, nesse sentido, deve ir bem além da descrição da sintaxe e da morfologia, levando o aluno a entender as escolhas linguísticas como constituintes da significação.

O leitor competente é capaz de perceber as pistas que o locutor deixa no texto ao fazer o balanceamento do que é explicitado e do que é recuperável pelas inferências, uma vez que o locutor deixa lacunas para serem preenchidas pelo seu interlocutor. Essas relações entre os explícitos e os subentendidos podem ser estabelecidas pelos conhecimentos partilhados entre os sujeitos da interação.

Conforme Marcuschi (2008), o leitor, em seu trabalho para produzir sentido, deve levar em conta: o vocabulário e a situação de uso, os recursos sintáticos, os blocos textuais e a associação a fatos históricos, políticos, sociais, culturais, o gênero textual, o propósito comunicacional e a situação comunicativa. Por isso, é necessário que o professor leve em consideração o ensino dos conhecimentos gramaticais, que dizem respeito ao uso adequado das estruturas linguísticas, porém apenas transmitir esses conteúdos para o aluno não fará com que este, sozinho, faça desses conhecimentos linguísticos ferramentas para a compreensão e interpretação textual. Por meio de perguntas mediadoras, o professor pode desenvolver no aluno um olhar para as lacunas deixadas pelo autor e para as marcas linguísticas que revelam os implícitos do texto, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades leitoras, num exercício interativo de construção de sentidos.

É crescente o número de críticas ao ensino da Língua Portuguesa baseado na transmissão de conteúdos descontextualizados em que as regras gramaticais são repassadas sem análise dos contextos de uso. Comumente, as aulas são divididas em ensino da gramática, de redação e de leitura de forma estanque e com ênfase na transmissão das regras gramaticais com um fim em si mesmo, a despeito do que recomendam os PCN:

No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falarem certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa (...) a questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem. (BRASIL, 1998, p.31)

Em uma perspectiva enunciativa, o sentido de um texto não está nele, mas se constrói a partir dele, como afirma Koch (2008), no curso de uma interação. A autora ilustra essa afirmação com a metáfora do *iceberg*, uma vez que este deixa à mostra apenas uma pequena porção de sua superfície, ficando submersa uma enorme área. Nessa área submersa residem significados implícitos, cuja extração do sentido requer o uso de conhecimentos prévios e de estratégias cognitivas e interacionais em um processo ativo de construção de sentido: lacunas são preenchidas, hipóteses são levantadas e testadas. Assim, “ler é um ato de produção e apropriação de sentido que nunca é definitivo e completo, não é um ato de simples extração de conteúdos ou identificação de sentidos” (MARCUSCHI, 2008, p. 228).

Dias e Ferreira (2004) apontam que as inferências têm papel essencial na compreensão de leitura, já que são elas que permitem *mergulhar* na trama de significados do texto e destacar as intenções comunicativas do autor a partir da interlocução em um nível mais profundo de significado do que aquele expresso pelo léxico, para, assim, ultrapassar o nível da literalidade.

O leitor competente é capaz de perceber as pistas que o locutor deixa no texto ao fazer o balanceamento do que é explicitado e do que é recuperável pelas inferências, uma vez que nem todos os textos são totalmente explícitos. As relações entre os explícitos e os subentendidos podem ser estabelecidas pelos conhecimentos partilhados entre os sujeitos da interação. Por isso, as práticas de leitura em sala de aula devem possibilitar ao aluno à percepção de que as informações implícitas podem ser recuperadas pelas **marcas** linguísticas, levando-se em conta, como o que se afirmou no Capítulo 3, que a gramática faz parte da interação, sendo importante o seu estudo para a compreensão textual. Porém, o estudo da gramática não deve ser traduzido como fazer exercícios de repetição ou de memorização de nomenclaturas, mas como mecanismo da língua para uso nas situações de interação.

4.2 Metodologia

Esta pesquisa volta-se para a observação do processo ensino-aprendizagem de leitura, abordando a atividade inferencial como estratégia de leitura a partir do ensino da gramática, partindo da análise de itens de compreensão textual das provas de Língua Portuguesa do

SIADE – Sistema de Avaliação do Desempenho das Instituições Educacionais do Sistema de Ensino do Distrito Federal.

Adotou-se uma abordagem qualitativa com paradigma interpretativista. Esse paradigma emprega a razão dialética e busca a interpretação dos significados culturais, de forma que os fenômenos sociais sejam entendidos dentro de um contexto¹⁴. De acordo com Flick (2009), uma das características da pesquisa qualitativa é o fato de os pesquisadores estarem interessados em ter acesso a experiências, interações e documentos em seu contexto natural. Nesse tipo de pesquisa, há abstenção de se estabelecer hipóteses no início para testá-las depois. Os conceitos ou as hipóteses são desenvolvidos e refinados no processo da pesquisa.

Esta pesquisa também apresenta característica etnográfica colaborativa, pois, a pedido da coordenação da escola escolhida para pesquisa de campo, desenvolveu-se com os professores, direção e coordenação uma oficina sobre *Níveis de Leitura de um Texto*. Na oficina, procurou-se abordar os processos de construção de sentido, que passam pelos níveis mais superficiais do texto até as camadas mais submersas, ou implícitas, com o objetivo de ampliar o conhecimento dos professores sobre competência leitora e de despertar o interesse pela busca do aprimoramento da prática pedagógica, principalmente no que diz respeito às questões de ensino da língua.

Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 71), a pesquisa etnográfica colaborativa tem por objetivo não somente fazer uma descrição, como também promover mudanças no ambiente pesquisado. Desse modo, o pesquisador e o(s) colaborador (es) não têm um papel passivo, mas são coparticipantes ativos ao construir e ao transformarem conhecimento em prática.

Baseado em Morse (1994) e Valles (1997 *apud* SILVA, 1998), o desenho e a realização do estudo qualitativo passam pela seguinte sequência de fases e tarefas:

1 - Fase de reflexão

1.1 - Identificação de tema e questões a serem investigadas.

1.2 - Identificação de perspectivas paradigmáticas.

2 - Fase de Planejamento.

2.1 - Seleção de um contexto.

¹⁴ Ver BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

2.2 - Seleção de uma estratégia.

2.3 - Preparação do investigador.

2.4 - Redação do projeto.

3 - Fase de entrada em campo.

3.1 - Seleção de informantes ou casos.

3.2 - Realização das primeiras entrevistas ou observações.

4 - Fase de coleta produtiva e análise preliminar de dados.

5- Fase de saída de campo e análise intensa de dados.

6 - Fase de redação dos resultados.

Definido o tema, que surgiu com a divulgação e análise dos resultados dos alunos nas avaliações do SIADE, e diante da inquietação em responder à questão “Por que os alunos não demonstram habilidade de inferência nos itens de compreensão textual das avaliações do SIADE?”, decidiu-se fazer uma investigação qualitativa e colaborativa, numa perspectiva paradigmática interpretativista, que tem como pressuposto básico a necessidade de compreensão do sentido da ação social no contexto do mundo e da vida dos participantes, conforme Gialdino (1993, *apud* SILVA, 1998).

Tem-se a sala de aula como contexto da investigação e, como apoio para esta pesquisa, a fundamentação teórica encontra-se baseada nos estudos de autores como Bagno (2008, 2010), Neves (2002), Bakhtin (1995), Possenti (2009), Koch (2008), Marcuschi (2008), Cançado (2008), Ducrot (1987), entre outros.

Com a finalidade de encontrar resposta para a questão de pesquisa, optou-se pelas seguintes estratégias para gerar os dados: investigação documental, observação participante e entrevista semiestruturada.

Para a investigação documental, foram selecionados os Relatórios Pedagógicos do SIADE dos anos de 2008 e de 2009, e o relatório sobre os Fatores Associados ao Desempenho Escolar – SIADE 2008, tendo a escolha do primeiro documento a finalidade de análise dos itens de compreensão textual das provas de Língua Portuguesa, dos resultados dos alunos e das habilidades leitoras requeridas na resolução desses itens. O segundo documento traz a análise dos fatores escolares e familiares associados ao desempenho escolar, que se

baseia nas respostas obtidas com a aplicação de questionários à comunidade escolar. Também foram analisados a Proposta Pedagógica da escola, as Matrizes de Referência para Avaliação do SIADE e o Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

O Relatório Pedagógico trata dos resultados da avaliação do rendimento escolar e traz informações sobre os instrumentos de avaliação utilizados, sobre os princípios curriculares, matrizes de referência para a avaliação e escala de proficiência, e também apresenta exemplos de itens das provas e a análise do desempenho dos alunos por nível.

As Matrizes de Referência para Avaliação do SIADE têm como base o Currículo, no qual estão descritas as metas de aprendizagens desejáveis em cada disciplina, os conteúdos a serem desenvolvidos em cada ano ou ciclo e o que se espera que os alunos sejam capazes de fazer com esses conteúdos, expressos também na forma de competências e habilidades que os alunos devem desenvolver ao longo da escolarização. Porém, as matrizes não contemplam todas as competências e habilidades descritas no Currículo. Na matriz de Língua Portuguesa, o texto é o foco principal, sendo aferida nas provas a competência geral de ler e produzir textos.

Após análise documental, revisão bibliográfica e redação do projeto, encontra-se a fase da entrada em campo.

Para a pesquisa de campo, escolheu-se uma escola classe da rede pública de ensino do Distrito Federal, situada no Núcleo Bandeirante. A escolha foi motivada após informação dada pela coordenadora pedagógica que, somente depois da divulgação dos resultados do SIADE, sentiu-se a necessidade de trabalhar o texto no nível das inferências, assunto, até então, desconhecido dos professores e da equipe pedagógica. Para sua própria capacitação e para oferecer suporte aos professores, quanto às concepções ligadas ao ensino de língua, a coordenadora retornou à universidade como aluna especial de uma disciplina da Pós-Graduação em Linguística da UnB, embora formada em Pedagogia.

A escola escolhida, inaugurada no ano de 1968, atende 317 (trezentos e dezessete) alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental residentes, principalmente, nas Regiões Administrativas do Núcleo Bandeirante, Riacho Fundo I, Setor de Mansões Park Way. Em 2010, foram oferecidas 02 turmas de 1º Ano/EF, 03 turmas de 2º Ano/EF, sendo uma delas de Integração Inversa, 02 turmas de 3º Ano/EF, sendo uma delas de Integração Inversa¹⁵, 02

¹⁵ As turmas de integração inversa são previstas no Art. 86 do Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Segundo esse artigo, "Os alunos da Educação Especial podem ser enturmadados em classes comuns da Educação Básica, de acordo com as Diretrizes Pedagógicas da Secretaria de

turmas de 3ª série/EF de 8 anos, sendo uma delas de Integração Inversa e 02 turmas de 4ª série/EF de 8 anos, nos turnos matutino e vespertino.

O primeiro contato com a escola, no dia 04/08/2010, reservou-se à apresentação pela coordenadora pedagógica da estrutura física da escola. Observou-se que, em sua estrutura física, a escola é composta por 06 salas de aula, por 01 sala de direção, 01 sala de secretaria, 01 sala de leitura, 01 sala de informática (desativada)¹⁶ com 20 computadores, 01 sala de professores, 01 sala de recursos para atendimento dos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais – ANEEs, 01 pequena sala para os auxiliares, um espaço para quadra poliesportiva, parque, estacionamento, 01 pátio interno coberto, e outro externo.¹⁷

No dia 29/09/2010, observou-se uma coordenação coletiva dos professores, em que se deu o primeiro contato da pesquisadora com os professores e com os membros da direção da escola. Nessa coordenação, foi definido o cronograma da semana e foram apresentadas, pela supervisora pedagógica e pela coordenadora, sugestões de atividades para serem reproduzidas para os alunos com o tema “Eleições” (bingo com palavras temáticas: voto, urna, eleição, Brasil, candidato, propaganda; histórias em quadrinhos). Também ficou definido o dia 30 de setembro como data para o próximo teste de leitura. Em particular, a coordenadora apresentou a cada professor o resultado do teste da psicogênese¹⁸ realizado com os alunos do 1º ano do

Educação do Distrito Federal, em: I classes comuns (...); II turmas de integração inversa, de caráter transitório, constituídas por alunos sem e com deficiências ou transtorno global do desenvolvimento, previstas para alunos com deficiência mental, física e auditiva e para aqueles que apresentam transtorno global de desenvolvimento ainda não indicados para inclusão total, voltadas aos processos de socialização, alfabetização e aquisição de comportamentos adaptativos; III classes especiais(...)”.

¹⁶ No ano de 2008, a escola foi contemplada no Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo –, promovido pelo MEC, recebendo, para utilização exclusiva nesse Programa, 10 computadores novos e 10 computadores antigos. Entretanto, a sala de informática encontra-se desativada por causa de problemas no telhado, que oferecem riscos às máquinas e aos alunos, e por falta de profissionais para atuarem nesse laboratório.

¹⁷ Apesar de apresentar pintura preservada e aspecto satisfatório de limpeza, alguns reparos precisam ser feitos nas instalações físicas, visto que a inauguração da escola ocorreu em 1968. De acordo com a Proposta Pedagógica da Escola para o ano de 2010, foram detectadas as necessidades de: i) substituição das canaletas da rede de escoamento de água; ii) construção de uma área de lazer, com mesas de jogos, etc.; iii) conclusão da obra iniciada no espaço para a prática de esporte/recreação; iv) ventilação nas salas de aula; v) reparo no telhado do laboratório de informática; vi) acesso à internet para os alunos e professores; vii) substituição da rede elétrica e hidráulica da escola, pois há dificuldade de reposição das peças hidráulicas por serem muito antigas, e o sistema elétrico, também por sua antiguidade, não tem suportado a quantidade de aparelhos elétricos e eletrônicos utilizados na escola atualmente. A quadra poliesportiva não está construída, havendo apenas um espaço destinado à construção.

¹⁸ De acordo com a Proposta Pedagógica elaborada pela escola, adotou-se uma estratégia de acompanhamento pedagógico em que a coordenação acompanha a avaliação diagnóstica de todos os alunos. O acompanhamento baseia-se na classificação de níveis de desenvolvimento da língua escrita, de acordo com o trabalho do Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação (GEEMPA). O GEEMPA que, inicialmente, baseou seu estudo sobre o processo de construção da língua escrita da criança no trabalho

EF e com alguns alunos do 2º e do 3º anos que ainda não alcançaram o nível alfabético. Nesse teste, são ditadas quatro palavras para os alunos que ainda não alcançaram o nível alfabético e, para aqueles que estão além do nível alfabético, são ditadas dez palavras, além de terem de reescrever um texto, após a leitura feita pela coordenadora. Diante dos resultados, a coordenadora comentou sobre os avanços de cada turma e deu orientações metodológicas aos professores cujos resultados dos alunos não foram o esperado. Foram sugeridos: produção coletiva de um livro e trabalhar na rotina semanal três textos sobre o mesmo tema para produção de textos para o livro.

Com a observação em campo, mais especificamente com a observação da aplicação dos testes de leitura, pretendeu-se identificar a concepção adotada de texto, de língua e de ensino de gramática; bem como perceber a forma como a gramática é trabalhada, as estratégias de compreensão leitora adotadas que preparam os alunos para as avaliações externas e se são trabalhadas estratégias para identificar informações implícitas nos textos.

Bronislaw Malinowski, um dos fundadores da antropologia moderna, sistematizou o exercício etnográfico da observação participante. Em sua obra “Os Argonautas do Pacífico Ocidental”, detalha os princípios do método, que pressupõe a integração do investigador ao grupo investigado, deixando de ser um observador externo dos acontecimentos e passando a fazer parte ativa do grupo. Malinowski (1984) considera a inserção indispensável para entender o significado e a ação local:

De fato, foi apenas quando me encontrei sozinho na região que a minha primeira obra de pesquisa etnográfica na costa Sul começou a avançar; descobri então, à minha custa, onde residia o segredo do verdadeiro trabalho de campo. (...) Os princípios do método podem ser agrupados em três itens principais: em primeiro lugar, como é óbvio, o investigador deve guiar-se por objetivos verdadeiramente científicos, (...); em segundo lugar, deve providenciar boas condições para o seu trabalho, o que significa, em termos gerais, **viver efetivamente entre os nativos**, longe de outros homens brancos; finalmente, deve recorrer a um certo número de métodos especiais de recolha, manipulando e registrando as suas provas. (MALINOWSKI, 1984, p. 21, grifo nosso)

Segundo Lakatos (1996, p. 79 *apud* SILVA, 1998), a observação em campo auxilia o pesquisador a “identificar e obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento”.

No dia 30 de setembro, observou-se a aplicação do teste de leitura. O teste divide-se em duas partes: avaliação da leitura oral e avaliação da compreensão e interpretação do texto. Os resultados são registrados em fichas, uma para cada turma, de acordo com uma legenda.

desenvolvido pela pesquisadora Emília Ferreiro e na sua teoria chamada Psicogênese da Língua Escrita vem desenvolvendo novos níveis para uma pós-alfabetização, nomeados de Alfabetizado 1, Alfabetizado 2, Alfabetizado 3 e Alfabetizado 4. Para a teoria da pesquisadora Emília Ferreiro, a criança, em seu processo de construção da língua escrita, passa pelas fases pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética.

Em leitura oral, S = leitura silabada; F = leitura fluente; R = fluência regular, sem observação da pontuação e um pouco silabada. Quanto à compreensão e à interpretação do texto, são feitas perguntas objetivas, inferenciais e avaliativas. Os resultados são registrados conforme a legenda: N = não atingiu; A = atingiu; P = parcial.

O quadro abaixo apresenta o modelo da ficha de avaliação de leitura:

Avaliação de Leitura												
Professora – Turma												
NOME	Leitura		Objetiva			Inferencial			Avaliativa			
	1º teste	2º	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º	
LEITURA						COMPREENSÃO						
S – Silabada						N – Não atingiu						
F – Fluente						A – Atingiu						
R – Regular						P – Parcial						

Quadro 9: Ficha de avaliação de leitura utilizada pela escola onde se deu a pesquisa de campo

O teste de leitura, aplicado aos alunos do 3º ano do EF e aos alunos da 4ª série, passou por algumas mudanças desde que foi desenvolvido na escola. As perguntas inferenciais, por exemplo, não apareceram na primeira avaliação, pois foi com a divulgação dos resultados das avaliações em larga escala, das quais a escola participa, e por meio de encontros pedagógicos que se sentiu a necessidade de trabalhar com esse nível de leitura e avaliar o desempenho dos alunos.

Após a seleção do texto, “Siripita, o Rei dos Insetos”¹⁹, escrito por Rogério Andrade Barbosa, chamava-se um aluno por vez de cada turma para realizar o teste na sala da coordenação. Entregava-se o livro aberto na página do texto selecionado para que o aluno fizesse leitura oral. Durante a leitura, avaliava-se sua fluência e, em alguns momentos, quando o aluno não fazia a leitura correta de uma palavra, a coordenadora pedia ao aluno que observasse a palavra e que fizesse novamente a leitura dela. Em seguida, faziam-se três tipos de pergunta ao aluno: do tipo objetiva, cuja resposta encontra-se explícita do texto; do tipo inferencial, para cuja resposta faz-se necessário observar as marcas ou as pistas do texto que permitam chegar a alguma informação implícita, ativando-se, também conhecimentos de mundo e, no final, o aluno respondia perguntas do tipo avaliativa, em que se faz um posicionamento diante das ideias e posturas estabelecidas no texto. Abaixo, encontram-se os textos e as perguntas utilizadas na avaliação.

Siripita, o Rei dos Insetos

Num dia muito distante, o leão da montanha, que em aymara é chamado de Pumma, arrogante como sempre, travou a maior discussão com Siripita, o saltitante grilo.

– Saia do meu caminho – bradou o soberano dos montes.

– Não saio – rebateu Siripita. – Se você é o rei dos animais, eu sou o rei dos insetos.

O orgulhoso Pumma, respeitado por sua força e tamanho, ameaçou;

– Se eu lhe der uma patada, acabo com sua realeza num instante – rugiu, arrepiando o pêlo amarelado.

O grilo, pequenino, não se intimidou e desafiou o grandalhão para uma guerra:

– Você não é tão forte quanto pensa. Amanhã cedo, aqui mesmo, estarei com minha tropa à espera de seu exército.

O Pumma, furioso com a ousadia de Siripita, derrubou o frágil oponente no chão com um simples golpe de sua cauda.

– Vai ser muito fácil – concordou, tripudiando sobre o grilo, antes de desaparecer no meio dos penhascos.

No dia seguinte, os animais convocados pelo Pumma acorreram ao seu chamado: lhamas, vicunhas, ursos, jaguares, touros, cachorros, ovelhas, enfim, todos os bichos de quatro patas que habitam os vales, montanhas e florestas da Bolívia.

¹⁹ Os textos selecionados para a avaliação de leitura foram extraídos do livro *Lendas e fábulas dos bichos de nossa América: Argentina, Bolívia, Brasil, Costa Rica, Estados Unidos, Guatemala, México e Peru*. Ilustrações – Graça Lima. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2005.

Siripita, por sua vez, já aguardava o inimigo no lugar combinado – uma planície desprovida de árvores – com sua tropa de insetos em posição de combate.

Assim que foi dado o sinal para começar a luta, milhares de insetos saíram voando e saltando do meio do capinzal. Eram tantos, que formavam uma nuvem escura, cobrindo a luz do Sol. De uma hora para outra, o dia cedeu lugar às trevas da noite. Abelhas, vespas, marimbondos e formigas, aproveitando-se da escuridão, se jogavam contra os animais, picando-os e ferindo-os sem dó nem piedade.

O Pumma e seu exército, atordoados, bateram em retirada. Os quadrúpedes, aos trambolhões, se jogaram dentro das águas geladas de um rio para se livrarem do enxame de insetos comandado pelo vitorioso Siripita.

A união faz a força, afirmam os contadores de histórias de Irupana, na região de Yungas.

Questões Objetivas:

- 1) Quem era Siripita?
- 2) Por que o Pumma era respeitado?

Questões Inferenciais:

- 1) Por que uma guerra foi travada entre os bichos?
- 2) Por que o dia de uma hora para outra tornou-se noite?

Questões Avaliativas:

- 1) O que você acha da moral da história “A união faz a força” ?
- 2) O que você pensa sobre a atitude do leão ao dizer que seria muito fácil derrotar o grilo?

Quadro 10: Texto para teste de leitura da 3ª e da 4ª séries

A pomba e a formiga

Uma pomba alimentava-se na beira de um rio. De repente, viu uma formiga cair na água.

– Socorro! Socorro! – gritava o pequeno inseto.

A pomba, caridosa e amiga, esticou um raminho na direção da formiga. E, assim, salvou-a da morte certa.

Satisfeita, a formiga agradeceu o gesto nobre da ave:

– Obrigada, dona Pomba. Se não fosse a senhora, eu teria virado almoço de peixe!
 – De nada! Tenho certeza que, se pudesse, você faria o mesmo por mim! – disse a pomba.

As duas se despediram e seguiram seu caminho.

Alguns dias depois, um camponês, armado com uma espingarda, preparava-se para atirar na pomba. Distraída, a ave estava de costas e não percebeu o perigo que corria. O homem estava quase apertando o gatilho, comemorando seu almoço certo, quando levou uma ferroadada no calcanhar.

A dor foi tão grande que ele largou a espingarda e gritou:

– Aiiiiii!!!

A pomba saiu voando dali em disparada, enquanto a formiga comemorava seu feito:

– Missão cumprida!

Quem semeia o bem colhe o bem.

Questões Objetivas:

- 1) Como a pomba salvou a formiga?
- 2) Um camponês preparava-se para atirar na pomba. O que fez a formiga para salvá-la?

Questões Inferenciais:

- 1) Por que a formiga achou que devia salvar a pomba?
- 2) O que a moral da história quer dizer com “ Quem semeia o bem colhe o bem”?
- 3) O que a formiga quis dizer com “Missão cumprida” ?

Questão Avaliativa:

- 1) Você acha que as pessoas sempre agem como a pomba e a formiga?

Quadro 11: Texto para teste de leitura do 3º ano do EF

Foram disponibilizados pela coordenação da escola os resultados do 3º teste feito por uma turma de 3ª série. Não se encontravam disponíveis os resultados das outras turmas, porque algumas ainda não haviam feito o teste e, de outras, os resultados não estavam tabulados. A turma em questão, formada por 35 alunos, obteve os seguintes resultados na avaliação de fluência na leitura: 7 alunos foram avaliados como tendo uma leitura silabada (S), 7 foram avaliados como tendo fluência na leitura (F) e 21 alunos obtiveram resultado regular (R). Na avaliação de interpretação e compreensão de texto, feita por 34 alunos da turma, 02 alunos obtiveram N (não atingiu) nas questões objetivas, 14 alunos alcançaram P

(parcial) e 18 obtiveram A (atingiu); nas questões inferenciais, 02 alunos obtiveram N (não atingiu), 09 alunos alcançaram P (parcial) e 23 obtiveram A (atingiu); nas questões avaliativas, 02 alunos obtiveram N (não atingiu), 04 alunos atingiram P (parcial) e 28 alcançaram A (atingiu). Os resultados mais altos ficaram nas respostas dadas nas questões avaliativas, em que 82% alcançaram A, seguidas das questões inferenciais, em que 67% alcançaram A. O menor percentual de A, 53%, ficou nas questões objetivas.

Diferente dos resultados encontrados nas avaliações externas, em que os percentuais mais altos de acertos se encontram em respostas dadas a questões objetivas, essa turma obteve maior desempenho nas questões mais abstratas. Um dos fatores para o resultado pode ser o fato de que esse foi o 3º teste aplicado no ano, o que reflete maior habitualidade dos alunos com a avaliação e desenvolvimento de competências e habilidades de leitura, além de poder representar o fruto do trabalho desenvolvido na escola. No entanto, deve-se observar, também, que, desde o primeiro teste, o gênero textual escolhido foi fábula. O recomendável é que se trabalhe com uma maior variedade de gênero textual possível, não só para a construção de testes, mas, sobretudo, com o objetivo de desenvolver a competência comunicativa do aluno, que é a capacidade de o usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação. Conforme aponta Antunes (2010), as oportunidades de leitura em sala de aula devem variar com propostas de textos de gêneros diferentes e com objetivos para a leitura também diferentes, alterando-se as estratégias de leitura e de interpretação.

No caso das perguntas inferenciais baseadas no texto *A pomba e a formiga*, as respostas exigem do aluno uma compreensão global do texto. Nesse tipo de processo inferencial, é possível que o leitor utilize muito mais seus conhecimentos de mundo ou suas experiências na compreensão do que as marcas textuais. Assim, é importante que também sejam trabalhadas com os alunos habilidades como i) inferir o efeito de sentido produzido, decorrente da exploração de recursos gráficos e ortográficos, em ilustrações que complementam texto literário; ii) inferir informação pressuposta no uso intencional de determinada expressão coloquial em segmento de notícia; iii) inferir o sentido de expressão de uso pouco comum (termos técnicos da área científica), considerando seu significado no texto; iv) inferir o sentido de uma palavra de uso pouco comum em notícia, considerando o contexto dela no texto; v) inferir o sentido de expressão metafórica utilizada em crônica literária, considerando o contexto dela no texto; vi) inferir informação implícita em texto de instruções em que há várias informações concorrentes sobre uma mesma ação a ser realizada. O trabalho

com essas habilidades, retiradas da matriz do SIADE,²⁰ possibilita o ensino da gramática como suporte para a compreensão textual, num processo de integração de gramática, produção e compreensão textual. Como dito no Capítulo 3, o aluno precisa ser estimulado a fazer levantamento de efeitos de sentido possíveis, utilizando as pistas deixadas pelos recursos linguísticos, como léxico, estruturas de frases, pelo uso de certas palavras, como advérbios, preposições, conjunções, e observar os recursos de textualização, como repetições e substituições, chegando aos aspectos mais profundos do texto, que, às vezes, estão nas entrelinhas ou nos subtendidos.

Após a observação e análise documental, adotou-se, para a triangulação dos dados, a técnica de entrevista, que é definida por Haguette (1997, p. 86, *apud* BONI & QUARESMA, 2005) como um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”.

Segundo Flick (2009), triangulação significa considerar uma questão de pesquisa a partir de pelo menos dois pontos, permitindo comparar os dados produzidos por diferentes técnicas. Para o autor,

A triangulação de diferentes métodos qualitativos tem sentido se as abordagens metodológicas que são combinadas abrirem diferentes perspectivas (p. ex., conhecimento e práticas), introduzirem uma nova dimensão (p. ex., interação de grupo *versus* entrevista individual), começarem de níveis diferentes (p. ex., análise de documentos ou imagens *versus* dados verbais) ou se a aquisição potencial de conhecimento for sistematicamente ampliada em comparação com o método único. Pode-se usar conhecimento extra para confirmar (validar) os resultados que vêm de um método. (FLICK, 2009, p. 98)

Optou-se pela entrevista semiestruturada para triangulação dos dados, a fim de se ampliar, validar e comparar os dados construídos por meio da observação e da análise documental. Segundo Boni & Quaresma (2005), essa entrevista combina perguntas abertas e fechadas, em que o participante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. Esse tipo de entrevista possibilita a correção de enganos dos participantes, enganos que muitas vezes não poderão ser corrigidos no caso da utilização de, por exemplo, questionário escrito. Além disso, a interação entre o entrevistador e o entrevistado favorece as respostas espontâneas.

²⁰ Conferir, no Capítulo 2, Quadro 2: Descrição da escala de proficiência em Língua Portuguesa – SIADE 2008.

Escolheu-se entrevistar a coordenadora pedagógica, pelo fato de ser ela uma das organizadoras do trabalho pedagógico da escola, promovendo, uma vez por semana, às quartas-feiras, a Coordenação Coletiva dos professores, em que, além de outras demandas, são realizadas oficinas e são feitos planejamentos das atividades da escola. Em muitos desses encontros, a coordenadora e a supervisora pedagógica orientam os docentes quanto às metodologias a serem empregadas para intervir diretamente na necessidade do aluno, e é ela quem organiza, tabula e aplica os testes de leitura. Assim, como o trabalho pedagógico parte da orientação da coordenadora e da supervisora, procurou-se com a entrevista²¹ entender como se processa o ensino da língua naquela escola.

No decorrer da pesquisa de campo, realizou-se, a pedido da coordenadora da escola, uma oficina ministrada pela pesquisadora com o tema *Níveis de Leitura de um Texto*. A oficina realizou-se no dia 20 de outubro de 2010, no turno matutino e no vespertino. Estiveram presentes as professoras, no turno de coordenação, a coordenadora pedagógica, a supervisora pedagógica e a diretora da escola, nos dois turnos da oficina. O encontro iniciou-se com apresentação da pesquisadora ao grupo pela direção da escola e desenvolveu-se com a realização de uma dinâmica a partir do texto “Caso de Secretária”, de Carlos Drummond de Andrade. Após a leitura oral feita pela pesquisadora, entremeada pela participação dos presentes, que se manifestavam no decorrer da leitura ao irem construindo os sentidos do texto, foram feitas perguntas mediadoras que levaram ao estudo do processo de construção de sentido textual, a partir de uma perspectiva enunciativa, e ao estudo das estratégias de leitura empregadas pelo leitor ativo. Foram abordados, também, os níveis de leitura de um texto, com base em Platão & Fiorin (1995) e foram apontadas as habilidades e competências de leitura aferidas nas avaliações em larga escala, com enfoque nas matrizes e nos resultados do SIADE.

Passadas essas fases da pesquisa, seguiram-se a análise dos dados, o visionamento com os colaboradores e a redação dos resultados.

²¹ Ver transcrição da entrevista no apêndice.

4.3 Análise dos resultados

Como o que ocorre nas avaliações nacionais, o desempenho dos alunos nas provas do SIADE foi organizado em escalas de proficiência para cada componente curricular; entretanto, os resultados obtidos foram definidos por níveis de desempenho com o agrupamento de pontos da escala de proficiência. Esses níveis, determinados a partir do que é esperado da aprendizagem dos alunos do DF, encontram-se definidos nas seguintes categorias: abaixo do básico, básico, esperado e acima do esperado. No primeiro nível, **abaixo do básico**, os alunos demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades esperados para a série em que se encontram; no **nível básico**, em que se encontra a maioria dos alunos do DF, o domínio dos conteúdos, competências e habilidades esperadas para a série em que se encontram é parcialmente adequado. No **nível esperado**, os alunos demonstram domínio adequado dos conteúdos, competências e habilidades esperados para a série em que se encontram; no nível **acima do esperado**, os alunos demonstram domínio superior ao adequado dos conteúdos, competências e habilidades esperados para a série em que se encontram.

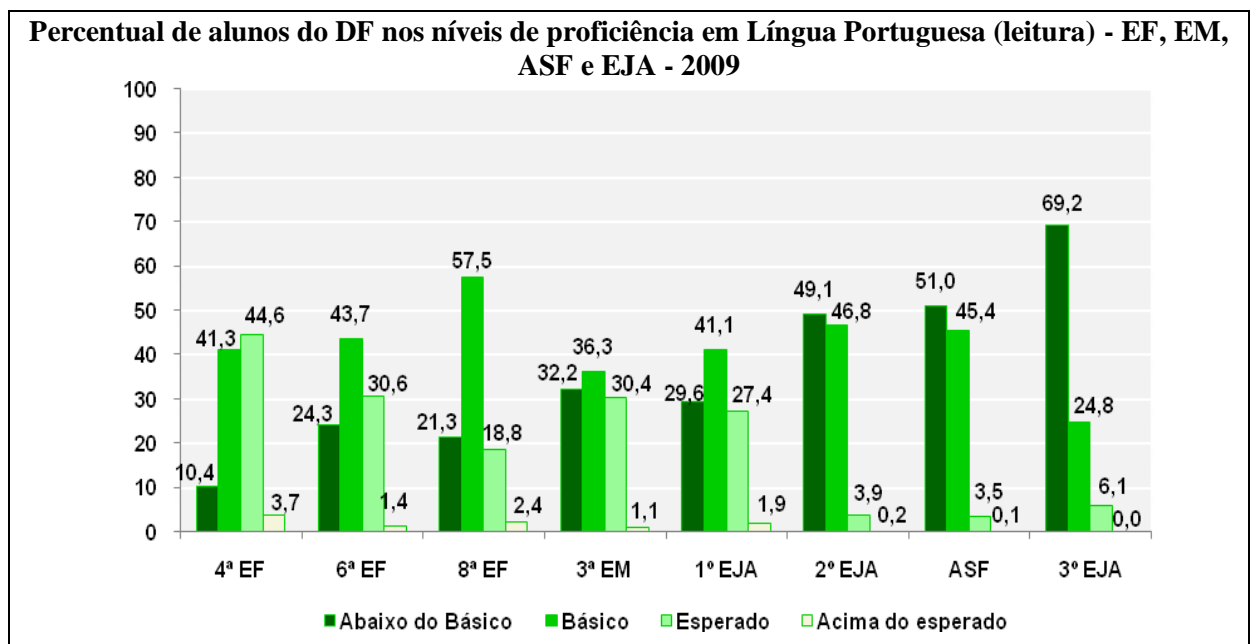


Gráfico 2 : Percentual de alunos do DF nos níveis de proficiência em Língua Portuguesa (leitura) – EF, EM, ASF e EJA

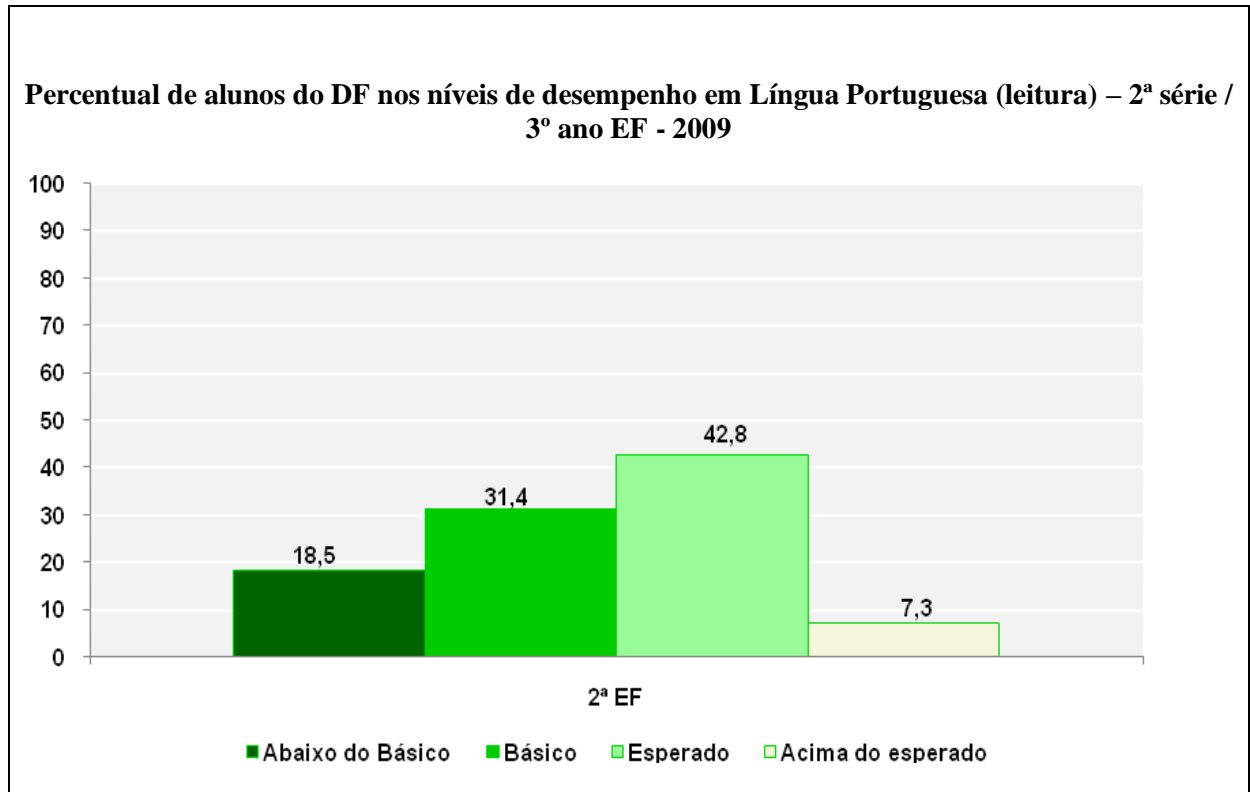


Gráfico 3: Percentual de alunos do DF nos níveis de desempenho em Língua Portuguesa (leitura) – 2ª série / 3º ano EF

Em Língua Portuguesa, segundo o Relatório do SIADE 2009, os percentuais mais altos de alunos se posicionam predominantemente no nível básico. Na 4ª série do EF, os percentuais mais altos ficaram nos níveis básico e esperado; no 1º segmento da EJA – nível básico; na 6ª série do EF – nível básico; na 8ª série do EF – nível básico; no 2º segmento da EJA e ASF – abaixo do básico; na 3ª série do EM – nível básico, seguido do nível abaixo do básico; no 3º segmento da EJA – nível abaixo do básico. Na 2ª série / 3º ano do EF, o percentual mais alto ficou no nível esperado, embora a soma dos percentuais dos alunos que se encontram nos níveis básico e abaixo do básico alcance 49,9 %.

No nível básico, os alunos avaliados demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades esperados para a série em que se encontram. Os resultados das provas mostram que os percentuais mais altos se referem aos itens cujas competências aferidas são as do grupo de esquemas representativos, ou de recuperação de informações nos textos, que, segundo o descrito na Matriz de Referência para Avaliação do SIADE, envolve essencialmente competências responsáveis pela reprodução de conhecimentos já construídos para o reconhecimento de fatos ou de representações de problemas comuns, e se refere a operações mentais de repetição por semelhança ou diferença e realiza principalmente operações por correspondência aos dados observáveis. Esse grupo inclui as tarefas de

localização e recuperação de informações, pressupondo que o leitor encontre informações contidas em partes específicas do texto. Fazem parte deste conjunto habilidades como:

- identificar o provável público-alvo de uma matéria jornalística publicada, considerando seu assunto e a ilustração que a complementa;

- identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de determinada variante linguística que marca a fala de personagem em tira em quadrinhos.

- localizar item explícito de informação em parte específica de artigo de divulgação científica;

- identificar o assunto principal de uma notícia, considerando as informações explícitas nela apresentadas;

- identificar padrões ortográficos (elementos mórficos – flexão verbal e derivação nominal), na escrita das palavras, com base na correlação entre determinada definição e exemplos a ela relacionados;

- identificar o segmento de um poema narrativo em que o foco narrativo se mostra explícito;

- identificar o segmento de um conto em que a caracterização de determinada personagem se mostra explícita;

- identificar o efeito de sentido produzido pelo uso expressivo do ponto de exclamação em enunciado de discurso indireto em conto;

- identificar o assunto principal de artigo de opinião e de matéria jornalística, considerando as informações explícitas neles apresentadas;

- identificar o segmento de uma historieta em quadrinhos em que o efeito de humor pode ser localizado na informação explícita dentre várias outras concorrentes, sendo que cada uma delas pode envolver vários critérios de interpretação, contrários às expectativas do leitor, em texto jornalístico de divulgação de evento;

- localizar informação (destinatário e remetente) em texto não contínuo (envelope de carta – frente e verso);

- identificar o segmento de uma crônica em que explicitamente o autor manifesta sua ironia em relação ao fato narrado;

- identificar o humor em tira em quadrinhos, considerando a interpretação equivocada que as personagens atribuem a um fato;

- identificar o segmento de uma crônica em que explicitamente o autor manifesta sua ironia em relação ao fato narrado;

No grupo das competências de esquemas procedimentais, encontram-se competências responsáveis por realizar transformações às propriedades dos objetos de conhecimento. Esse grupo de tarefas se refere aos procedimentos que solicitam a interpretação de textos e o entendimento dos processos lógicos que são desenvolvidos nos textos. Encontram-se nesse grupo habilidades como:

- estabelecer relações entre partes de um enunciado de uma notícia, identificando o referente de pronome pessoal do caso reto;
- reconhecer o tema comum a dois textos – artigo de divulgação e poema –, estabelecendo relações entre as informações explícitas neles divulgadas;
- estabelecer conexões entre itens de informação em artigo de opinião, identificando, dentre os possíveis grupos nominais, os antecedentes de formas pronominais correspondentes;
- estabelecer relações coesivas entre partes do texto, identificando o referente anafórico como estratégia para a recuperação de sujeito oracional;
- estabelecer relações coesivas entre uma palavra que se refere a uma informação presente no texto, identificando o referente dessa informação;
- recuperar a sequência original do enredo de um conto;
- estabelecer relações lógico-discursivas entre parágrafos de matéria jornalística, identificando o sentido de uso de expressão sintático-semântica sequencial que determina a coerência interna do texto;
- estabelecer relações lógico-discursivas em segmento de notícia, identificando o sentido de uso de conectores sintático-semânticos comparativos que determinam a coerência interna do texto;
- diferenciar as partes de um texto, identificando a informação principal das informações secundárias em uma notícia;
- estabelecer relações em artigo de opinião entre a tese e os argumentos apresentados para defendê-la, identificando entre as paráfrases dadas: a tese e o argumento, com base na compreensão global do texto;
- estabelecer relações entre a distribuição intencional das estrofes do poema que caracterizam as partes de um texto dissertativo-argumentativo e o desenvolvimento da argumentação nele construída;

No grupo dos esquemas operatórios, encontram-se ações e operações mais complexas, reflexivas e abstratas. Esse grupo de tarefas se refere aos procedimentos de leitura que

estabelecem uma nova significação para os textos, relacionando informações encontradas no texto com informações externas. Relacionam-se a esse grupo habilidades como:

- inferir informação implícita em segmento pontual de uma receita culinária, com base em seu conhecimento de mundo;
- inferir o efeito de sentido produzido, decorrente da exploração de recursos gráficos e ortográficos, em ilustrações que complementam texto literário;
- inferir o sentido figurado do uso de expressão, associando-o ao contexto de produção de um artigo de divulgação científica;
- inferir o ponto de vista do enunciador de um texto prescritivo (lista de instruções);
- inferir informação implícita em folheto de divulgação, relacionando o texto prescritivo que o compõe (lista de instruções) e as ilustrações que o complementam;
- inferir informação pressuposta no uso intencional de determinada expressão coloquial em segmento de notícia;
- justificar o efeito de sentido produzido no poema pelo uso de recurso expressivo gráfico-visual;
- inferir informação implícita, em artigo de divulgação científica, sendo que a inferência é muito próxima do conhecimento escolar divulgado para a faixa etária;
- interpretar tira em quadrinhos, inferindo uma opinião pressuposta na fala de personagem;
- inferir o sentido de expressão de uso pouco comum (termos técnicos da área científica), considerando seu significado no texto;
- interpretar texto publicitário, considerando as informações concorrentes nele representadas por ilustrações;
- justificar o efeito de sentido produzido em prosa poética, decorrente da exploração de recursos morfosintáticos;
- inferir o provável público-alvo de uma resenha, com base no reconhecimento de seu assunto ou contexto de comunicação;
- inferir os prováveis portadores (suportes originais do texto) de uma crônica jornalística, com base no reconhecimento de seu assunto e contexto de produção;
- inferir a possível pergunta realizada pelo entrevistador, considerando a resposta dada pelo entrevistado;

- aplicar conhecimentos relativos a regularidades observadas em processos de derivação / sufixação de vários vocábulos como estratégia para solucionar problemas de ortografia desses vocábulos, com base na correlação definição / exemplo;
- comparar dois textos – lista de instruções e artigo de divulgação científica –, inferindo informações implícitas comuns aos dois textos;
- inferir o sentido de uma palavra de uso pouco comum em notícia, considerando o contexto dela no texto;
- inferir o sentido de expressão metafórica utilizada em crônica literária, considerando o contexto dela no texto;
- inferir informação implícita em texto de instruções em que há várias informações concorrentes sobre uma mesma ação a ser realizada;
- inferir informação implícita em resenha crítica, com base em sua compreensão global;
- inferir o efeito de sentido produzido em um poema pelo uso reiterado do ponto de interrogação, de exclamação e reticências, com base na compreensão global do texto.
- inferir o provável público-alvo de um artigo de opinião, com base na análise do campo semântico utilizado no texto e em índices linguísticos marcadores do gênero;
- inferir o sentido de exemplos apresentados pelo autor de texto opinativo para sustentar a tese defendida no texto;
- inferir a tese defendida em resenha crítica e artigo de divulgação, com base na compreensão global do texto;
- analisar excerto de novela literária, inferindo a perspectiva do narrador, a linguagem visual utilizada e a ordem das cenas apresentadas no excerto;
- inferir características da construção do enredo de novela literária e da posição assumida pelas personagens no enredo;
- inferir o sentido de termo específico da área da teoria literária, considerando o contexto dele em resenha literária;
- interpretar texto não contínuo (tabela) complementado por fontes de pesquisa, que dão autoridade aos dados apresentados, com base na inferência e relação entre as informações solicitadas.

Conforme os exemplos de itens analisados no Capítulo 2, o desempenho dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental foi maior quando a habilidade averiguada era a de localizar informações explícitas em um texto, habilidade pertencente ao grupo de recuperação de

informações no texto. Dos alunos avaliados, 94% marcaram a alternativa correta, ao passo que esse número é menor quando a habilidade averiguada pertence ao grupo das competências de esquemas operatórios, em que apenas 36% dos alunos marcaram a alternativa correta.

Nos exemplos de itens retirados das provas aplicadas ao 7.º ano do Ensino Fundamental, o resultado assemelha-se ao dos alunos do 5.º ano: 83% dos alunos marcaram a alternativa correta, quando a habilidade averiguada era a de localizar informações explícitas em um texto, porém apenas 29% acertaram, quando a habilidade era a de inferir o efeito de sentido produzido em um texto literário, decorrente da exploração de recursos gráficos, ortográficos e/ou morfosintáticos.

Em redação, a maioria dos alunos nas 4ª e 8ª séries, e também no 2º segmento da EJA, alcançou o nível **básico**, o que demonstra domínio parcial das competências de redação consideradas adequadas para a série escolar em que se encontram. Na 6ª série do EF, nos 3º segmento da EJA e ASF, um número muito alto de alunos concentrou-se no nível **abaixo do básico**. Na 3ª série do EM, a maior parte dos alunos alcançou o nível **esperado**.

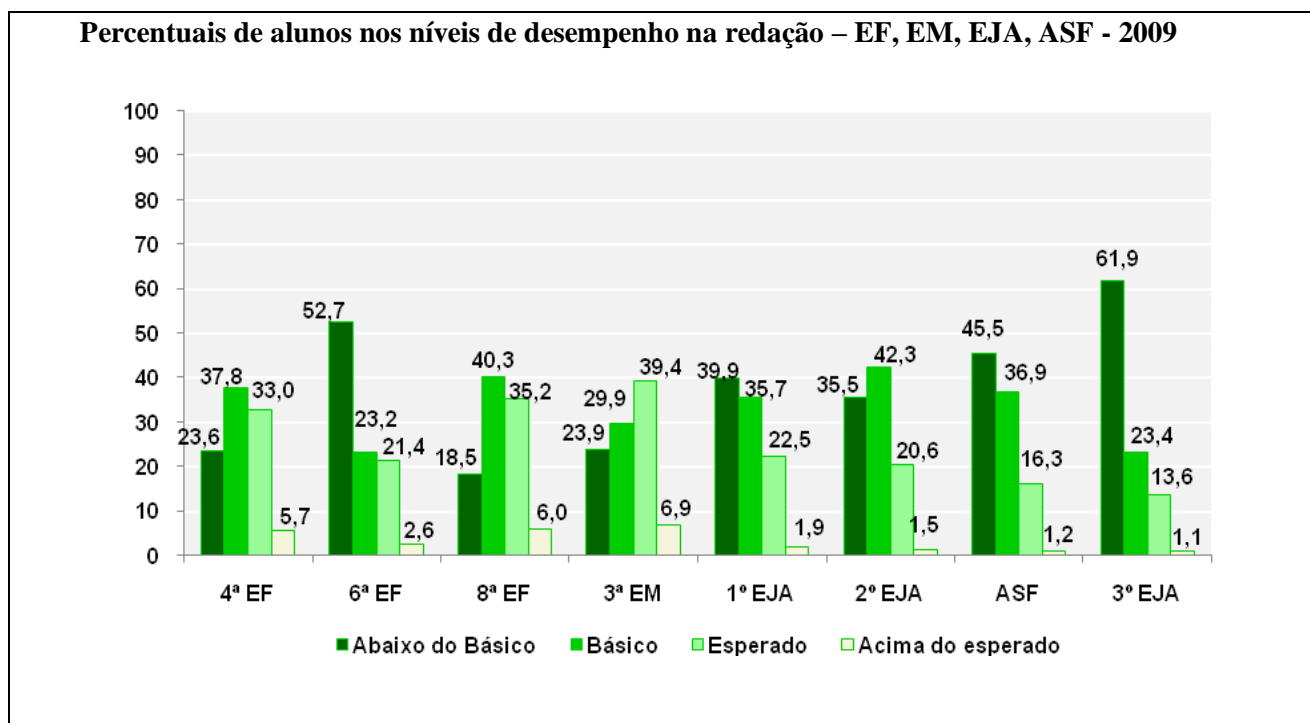


Gráfico 4: Percentuais de alunos nos níveis de desempenho na redação – EF, EM, ASF e EJA

A redação solicitada é apresentada pela proposição de uma situação-problema, com excertos que problematizam o tema. Foi solicitado para os alunos da 2ª série/3º ano do EF a escrita de um texto ditado e a reescrita de um conto; para 4ª série/5º ano do EF e 1ª EJA, o

relato de uma experiência pessoal; para 6ª série/7º ano do EF foi solicitada a escrita de uma carta pessoal; para 8ª série/9º ano do EF, ASF e 2º EJA, 3ª série do EM e 3º EJA, escrita de um artigo de opinião. Em 2008, foi proposta para 8ª / 9º EF a escrita de uma carta pessoal.

São avaliadas, em todas as séries, cinco competências associadas à produção de texto e são aplicados conceitos para cada uma das competências: nível 1 (Insuficiente), nível 2 (Regular), nível 3 (Bom), nível 4 (Muito Bom). O quadro abaixo mostra a grade de correção das redações.

Grade de Correção (comum para todas as séries avaliadas)

Competências	1. Insuficiente	2. Regular	3. Bom	4. Muito Bom
COMPETÊNCIA I Tema Desenvolver o texto, de acordo com as determinações temáticas e situacionais da proposta de redação.	Apresenta dificuldades em compreender a proposta de redação e desenvolve um texto que tangencia o tema.	Compreende razoavelmente a proposta de redação e desenvolve razoavelmente o tema, parafraseando os textos da proposta ou apresentando uma série de ideias associadas (listas) ao tema.	Compreende bem a proposta de redação e desenvolve bem o tema, apresentando indícios de um projeto temático pessoal.	Compreende muito bem a proposta de redação e desenvolve muito bem o tema, com base na definição de um projeto temático pessoal.
COMPETÊNCIA II Gênero Mobilizar, no texto produzido, os conhecimentos relativos aos elementos organizacionais do gênero.	Apresenta dificuldades em compreender a proposta de redação e apresenta indícios do gênero.	Compreende razoavelmente a proposta de redação e desenvolve razoavelmente os elementos constituintes do gênero indicado.	Compreende bem a proposta de redação e desenvolve bem os elementos constituintes do gênero, mesmo que com desvios.	Compreende muito bem a proposta de redação e desenvolve muito bem os elementos constituintes do gênero.
COMPETÊNCIA III Coesão / Coerência Organizar o texto de forma lógica e produtiva, demonstrando conhecimento dos mecanismos linguísticos e textuais necessários para sua construção.	Organiza precariamente as partes do texto, apresentando grande dificuldade em articular as proposições; e demonstra pouco domínio na utilização dos recursos coesivos.	Organiza razoavelmente as partes do texto, apresentando redundâncias ou inconsistências constantes, mas com alguns elos entre partes e proposições do texto, demonstrando um domínio básico na utilização dos recursos coesivos.	Organiza bem as partes do texto, apresentando problemas pontuais na articulação entre as partes e / ou as proposições, e demonstra um bom domínio no uso dos recursos coesivos.	Organiza muito bem as partes do texto e demonstra um bom domínio no uso dos recursos coesivos.
COMPETÊNCIA IV Registro Aplicar as convenções e normas do sistema da escrita.	Apresenta muitas inadequações , no registro do texto, referentes à norma gramatical, à escrita das palavras, à	Apresenta inadequações no registro do texto, referentes à norma gramatical, à escrita das palavras, à segmentação de palavras e frases e/ou à pontuação,	Demonstra, no registro do texto, bom domínio das regras normativas do sistema de representação da escrita, mesmo que apresente alguns desvios recorrentes no	Demonstra, no registro do texto, bom domínio das regras normativas do sistema de representação da escrita.

	segmentação de palavras e frases e/ou à pontuação.	mas com indícios de seu domínio básico .	uso dessas regras.	
COMPETÊNCIA V Proposição Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, demonstrando um posicionamento crítico e cidadão a respeito do tema (competência avaliada, apenas, no EM)	Elabora proposta de intervenção precarientemente relacionada ao tema (Ensino Médio).	Elabora proposta de Intervenção razoavelmente relacionada ao tema, mas incipientemente articulada com a argumentação necessária ao posicionamento crítico (Ensino Médio).	Elabora proposta de intervenção bem relacionada ao tema, mas ainda pouco articulada, do ponto de vista da argumentação necessária ao posicionamento crítico (Ensino Médio).	Elabora proposta de intervenção muito bem relacionada ao tema e muito bem articulada à argumentação necessária ao posicionamento crítico (EM).

Quadro 12: Grade de Correção das Provas de Redação do SIADE

Em relação aos alunos da 2ª / 3ª EF, foram propostos dois momentos de redação: o ditado de uma receita culinária e a reescrita de um conto. No ditado, os alunos obtiveram os seguintes percentuais: 9,2% no nível **abaixo do básico**, 19,9% no nível **básico**, 42,4% no nível **esperado** e 28,4% no nível **acima do esperado**. Na redação, 23,8 % encontram-se no nível **abaixo do básico**, 30,7% no nível **básico**, 32,8 % no nível **esperado** e 12,8 % no nível **acima do esperado**.

Foram avaliadas as habilidades de: i) escrever com correspondência alfabética e ortografia regular receita culinária ditada e ii) escrever ou reescrever um texto, a partir da leitura de um texto estímulo, fazendo referência à ideia principal do texto lido, organizando o texto de acordo com o gênero solicitado e utilizando alguns recursos da escrita.

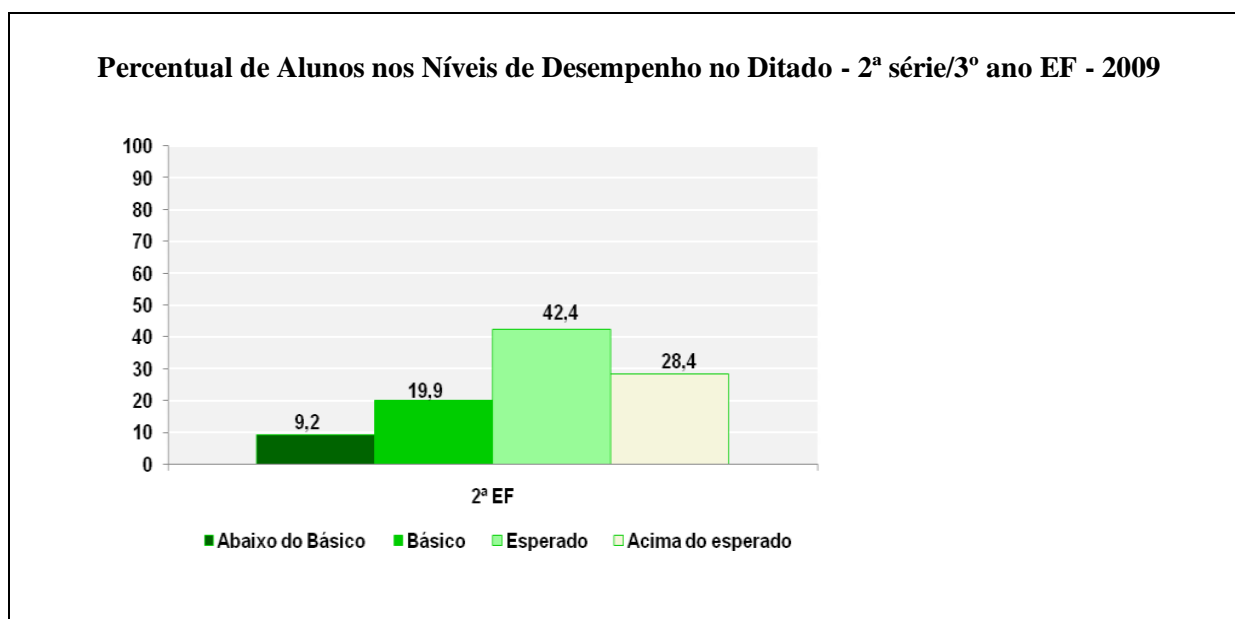


Gráfico 5: Percentual de Alunos nos Níveis de Desempenho no Ditado – 2ª série / 3º ano EF

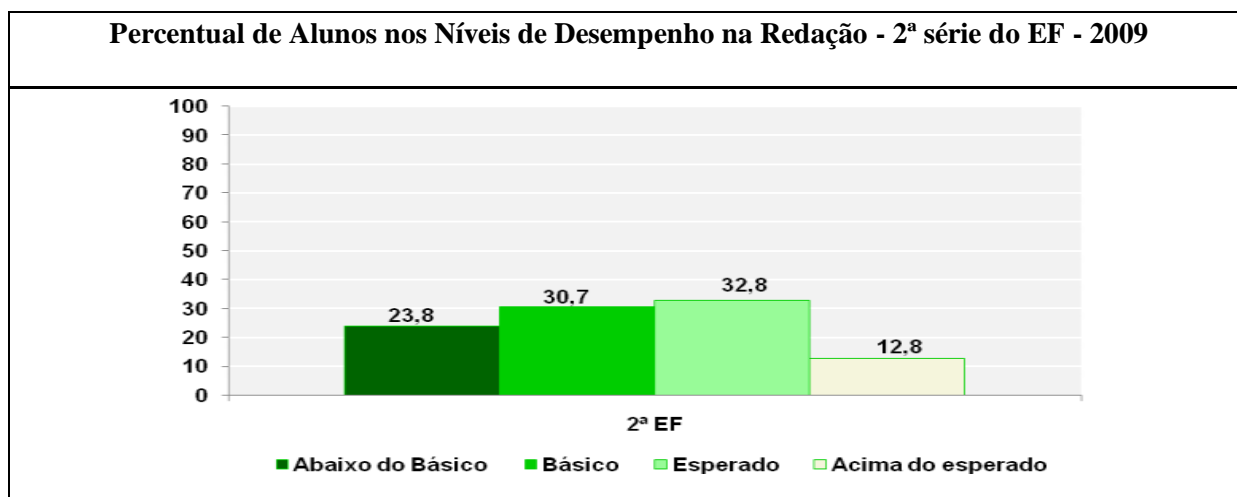


Gráfico 6: Percentual de Alunos nos Níveis de Desempenho na Redação - 2ª série do EF

Considerando-se o que as Matrizes de Referência para Avaliação do SIADE (2008) trazem a respeito da importância da alfabetização / letramento, é preocupante o percentual de alunos que se encontram, na redação, entre os níveis abaixo do básico e no básico, somando 54,5%. Se uma das habilidades aferidas é a de escrever com correspondência alfabética e ortografia regular, mais da metade dos alunos avaliados apresenta problemas na alfabetização. O que contraria um dos princípios das provas do SIADE de Língua Portuguesa²² que é o **Domínio da base alfabética da escrita**, segundo o qual “as provas construídas para todas as séries/anos/segmentos pressupõem um leitor já alfabético, isto é, que tenha desenvolvido a competência de decodificar a palavra escrita”. Conforme a Matriz de Referência de Língua Portuguesa,

O segundo (terceiro) ano do ensino fundamental representa um importante momento da etapa de alfabetização, isto é, do percurso que a criança faz (seu processo

²² Segundo Relatório do SIADE 2009 (SEDF, 2010, p. 22), as provas de Língua Portuguesa são construídas obedecendo aos seguintes princípios: “**1. Domínio da base alfabética da escrita** - As provas construídas para todas as séries/anos/segmentos pressupõem um leitor já alfabético, isto é, que tenha desenvolvido a competência de decodificar a palavra escrita. **2. O texto como unidade básica de leitura** - Todas as tarefas de leitura são antecedidas por um texto autêntico, isto é, já publicado com um determinado fim e com autoria. Os textos lidos, no momento da prova, são únicos e, com grande probabilidade, inéditos para o leitor. **3. As experiências de leitura** - Em situação de prova, o leitor deve mobilizar todos os seus conhecimentos aprendidos na vida e na escola para dar um sentido global ao texto proposto para a leitura. (...) As experiências profícuas de leitura pressupõem o contato do leitor com a diversidade dos textos, tanto do ponto de vista da forma quanto no que diz respeito ao conteúdo. Por isso, os instrumentos de avaliação da proficiência em leitura utilizados pelo SIADE pressupõem o aprofundamento da experiência do leitor ao longo das séries/anos/segmentos da educação básica. **4. A complexidade dos textos selecionados para a leitura** - Na seleção dos textos, são relevantes os seguintes aspectos: o contexto de circulação do texto (finalidade, tipo, gênero); a proximidade suposta do conteúdo do texto (assunto e / ou tema) com o universo cultural do leitor; a atualidade do tema; as marcas linguísticas (sintático-semânticas e seleção lexical); a organização das sequências (disposição e ordem das ideias e assuntos); as estratégias utilizadas pelo autor na composição do texto (as marcas discursivas e recursos expressivos)”.

particular) na aquisição da base alfabética da escrita, das regras do sistema alfabético e das convenções sobre o uso do sistema e de seu uso enquanto discurso. (SEDF, 2008, p.13)

Convém ressaltar que o Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal aponta que a organização curricular deve possibilitar ao aluno a aquisição de habilidades e competências e que deve ser garantida à criança a aquisição da alfabetização / letramento a partir dos 6 anos de idade.

Art. 110. Nos anos / séries iniciais do Ensino Fundamental, a organização curricular enfatiza a construção de conceitos, possibilitando ao aluno ampliar sua capacidade de aprender, tendo em vista a aquisição de conhecimento, competências e habilidades, bem como a formação de atitudes e valores.

Parágrafo único. Os três primeiros anos do Ensino Fundamental de 9 Anos integram o Bloco Inicial de Alfabetização, que objetiva garantir à criança, a partir dos 6 anos de idade, à aquisição da alfabetização / letramento na perspectiva da ludicidade e do seu desenvolvimento integral. (GDF, 2009, p. 35)

Quanto à retenção, o Regimento traz no Art. 141 que o aluno terá aprovação automática no primeiro ano de escolarização, ocorrendo, se for o caso, a retenção somente na 2ª série / 3º ano do EF:

Art. 141. A retenção dos alunos dos três primeiros anos do Ensino Fundamental de 9 Anos e das duas primeiras séries do Ensino Fundamental de 8 Anos, estratégia metodológica do Bloco Inicial de Alfabetização – BIA, dar-se-á somente no 3º ano do Ensino Fundamental de 9 Anos e na 2ª série do Ensino Fundamental de 8 Anos, caso haja evidências fundamentadas, argumentadas e devidamente registradas pelo Conselho de Classe, à exceção daqueles que excederem ao limite de 25% de faltas anuais. (GDF, 2009, p. 41)

Na escola onde ocorre a pesquisa de campo, conforme dados apresentados em sua Proposta Pedagógica, vinte e um alunos não desenvolveram as competências necessárias para cursar o segundo ano do EF, de acordo com as metas estabelecidas pela escola. Para sanar o problema, a escola desenvolve um projeto interventivo, chamado Projeto Laboratório de Aprendizagem, e promove rodízios dos alunos em turmas diferentes, de acordo com o que recomenda a proposta pedagógica do Bloco Inicial de Alfabetização.

Muito embora a reprovação não seja a solução para sanar as dificuldades encontradas pelos alunos ou para suprir a aquisição de competências e habilidades não adquiridas, o fato de muitos alunos chegarem ao final do Bloco Inicial de Alfabetização, como demonstram os resultados do SIADE, nos níveis abaixo do que se espera, é, no mínimo, um sinalizador de que a metodologia de aprovação automática nos dois primeiros anos do Ensino fundamental deve ser repensada.

As Matrizes de Referência para Avaliação do SIADE têm como base o Currículo, no qual estão descritas as metas de aprendizagens desejáveis em cada disciplina, os conteúdos a

serem desenvolvidos em cada ano ou ciclo e o que se espera que os alunos sejam capazes de fazer com esses conteúdos, expressos também na forma de competências e habilidades que os alunos devem desenvolver ao longo da escolarização. Porém, como relatado pela coordenadora na entrevista, não há uma capacitação para os membros da escola em que, de fato, são trabalhados os aspectos relacionados aos princípios norteadores do SIADE, seus objetivos, sua matriz, seus instrumentos de avaliação e a aplicação dos resultados na busca da melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Como explicitado no Relatório Pedagógico – SIADE 2009, o processo de capacitação dos participantes teve o foco na **operacionalização da avaliação**, em que eram repassadas informações sobre cronograma das provas, sobre os procedimentos para abertura dos envelopes com as provas, sobre as cores dos envelopes, sobre a lista de presença, sobre preenchimento de formulários.²³

O processo de capacitação dos participantes, com foco direto na operacionalização da avaliação, ocorreu em Brasília, nos dias 28 e 29 de setembro de 2009, no nível central, para os representantes das DRE, gestores escolares e representantes das equipes pedagógicas. A capacitação foi então descentralizada no nível local, para os aplicadores nas instituições educacionais. (SEDF, 2010, p. 9)

Como se vê, muitos fatores interferem no desempenho dos alunos nas provas do SIADE. A utilização desses resultados são sinalizadores de que muitos investimentos devem ser feitos na educação, o que envolve responsabilidade e mudança de todos os participantes desse processo (pais, alunos, professores, coordenadores, diretores e equipe de direção, profissionais de assistência à educação, organizadores das avaliações, gestores públicos).

Um dos instrumentos de avaliação do SIADE são os Questionários de Contexto, utilizados para dimensionar a influência de fatores contextuais associados ao desempenho dos alunos. Esses questionários, aplicados aos alunos e suas famílias, diretores, supervisores, professores, professores-coordenadores e orientadores educacionais, coletam informações sobre o contexto social, econômico e cultural dos participantes, sobre a percepção do funcionamento da escola, sobre os hábitos de estudos, sobre a formação profissional dos professores e equipe de direção.

Na divulgação dos dados coletados com a aplicação dos questionários do SIADE 2008, foi apontado, no perfil pessoal dos profissionais das instituições educacionais participantes, que 57,45% dos diretores possuem curso completo de Especialização, não havendo nenhum diretor ou diretora com Doutorado completo. O maior percentual de

²³ Ver em Anexos: Treinamento dos Multiplicadores 2010.

Doutorado completo foi de 1,70%, entre os professores de Física. O maior percentual de profissionais com Mestrado completo é encontrado entre os professores de Biologia (7,34%), de Química (6,07%), de Física (5,96%), de Ciências (4,18%). Ainda há profissionais da educação sem formação superior, inclusive com função docente: 15,51% dos professores de 4ª série, 11,44% dos professores de 2ª série do EF, 4,55% de coordenadores pedagógicos e até mesmo no Ensino Médio, 1,75% dos professores de Matemática.

Quanto ao perfil educacional dos pais dos alunos, foi apontado que cerca de 25% das mães e 21% dos pais possuem Ensino Médio completo; 13% dos pais e 19,95% das mães possuem Ensino Fundamental incompleto e 3,9% das mães e 5,47% dos pais nunca estudaram. Percentuais aproximados a estes se referem à formação superior.

Foram também apontados os recursos e equipamentos pedagógicos mais utilizados pelos professores, destacando-se recursos como, fita de vídeo, DVD, jornais, revistas, livros didáticos. O maior percentual de utilização de computadores em sala de aula é encontrado entre os professores de Ensino Médio, 49%; 17% dos professores afirmaram não utilizar computador, ainda que este equipamento esteja disponível. Entre 49% e 61% dos professores de EF e 27% a 34% dos professores de Ensino Médio não utilizam computador, por não haver disponibilidade na escola.

O desempenho dos alunos nas avaliações recebe influência não apenas de fatores pedagógicos, mas também de fatores socioeconômicos e culturais do contexto em que esses alunos estão inseridos. A melhor qualidade do ensino não depende exclusivamente de investimentos materiais nas escolas, como reforma das instalações físicas, aquisição de equipamentos, de recursos pedagógicos. É preciso olhar para os dados, pois eles revelam que é urgente a necessidade de se investir na formação educacional dos pais dos alunos e na formação continuada dos professores.

A formação dos professores é um dos fatores que se associam diretamente às práticas pedagógicas. Como foi declarado pela coordenadora na entrevista, mesmo com a formação superior, muitos conhecimentos não foram adquiridos. Ela declara “é a formação profissional que nos impede de desenvolver melhor o nosso trabalho”. É fundamental que o professor continue investindo em sua formação continuada e atue como um constante pesquisador e construtor de conhecimentos.

Um dos pontos apresentados como dificuldade enfrentada pela escola onde se deu a pesquisa está relacionado aos conceitos e concepções ligados ao ensino da língua. A entrevistada relatou que, por não dominarem esses conceitos, como o de inferência, muitos

professores deixam de trabalhá-los com seus alunos, o que pode ter reflexo nos baixos resultados das provas de leitura das avaliações em larga escala.

A falta de domínio desses assuntos foi confirmada durante a oficina ministrada pela pesquisadora sobre os *Níveis de Leitura de um Texto*. Nesse evento, algumas professoras afirmaram que não trabalhavam em sala de aula o texto em suas camadas mais profundas, e não utilizavam perguntas mediadoras para levarem os alunos a perceberem as pistas deixadas no texto para lerem as entrelinhas e fazerem inferências. Uma das professoras presentes declarou que a oficina a fez refletir sobre a necessidade de mudança em sua prática pedagógica.

Como pode ser lido na transcrição da entrevista, disponível no apêndice desta pesquisa, o ensino de língua na escola pesquisada é feito dissociando-se gramática, leitura e produção de texto, como se fossem três disciplinas distintas:

C- é... alguns professores dividem ainda... dividem a gramática de português... a::: a produção de texto de português... então parece que é uma coisa separada - gramática parece ser uma disciplina a produção de texto parece ser outra e a leitura parece ser outra - a leitura ainda é (muito mal)... né... os professores não trabalham(...) pra mim não é só os professores... nós não encontramos ainda uma maneira... assim... que nos leve a um melhor desenvolvimento da leitu/ da habilidade de leitura das crianças... (das nossas) crianças... nós estamos tentando... né?

Retomando o que foi dito no Capítulo 3, o texto traz em sua composição recursos linguísticos que são marcas do processo de enunciação ou dos elementos da exterioridade. No processo de compreensão, essas marcas ou pistas devem ser utilizadas para a construção de sentido do texto. Assim, como aponta Travaglia (2009), quando se estudam os aspectos gramaticais de uma língua, estudam-se os recursos de que a língua dispõe para que o usuário constitua seus textos e produza os sentidos pretendidos e, quando se estudam os aspectos textuais da língua, estuda-se como esses recursos funcionam, não se separando gramática e texto.

A língua dispõe de recursos linguísticos que servem à intencionalidade do usuário no momento de uma interação. O leitor ativo se orienta pelas escolhas linguísticas do autor, que são pistas de sua intencionalidade, atentando-se aos elementos gráficos do texto em que palavras como *até*, *ainda*, *já*, *apenas* e tantas outras são pistas significativas para apoiar os cálculos interpretativos. Em uma abordagem tradicional de ensino de gramática, o estudo desses recursos resume-se, comumente, em memorização de nomenclaturas, na identificação e classificação de unidades e estruturas linguísticas, sem abordar o aspecto de sentido que eles contêm.

Dividir as aulas de língua em gramática, leitura e produção de texto é inviabilizar o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, que é a capacidade de produzir e compreender textos nas mais diversas situações de comunicação, porque a gramática é a própria língua em funcionamento ou em uso e tudo que interfere na construção textual é parte dela.

O professor precisa ensinar as regras de gramática aos alunos, mas, conforme Antunes (2010, p. 89), “O valor de qualquer regra gramatical deriva da sua aplicabilidade, da sua funcionalidade na construção dos atos sociais da comunicação verbal, aqui e agora.” A relevância desses conhecimentos está na competência de se identificar a que eles remetem na construção dos possíveis sentidos do texto. Por meio de perguntas mediadoras, o professor pode levar o aluno a identificar, por exemplo, operadores argumentativos, que introduzem no enunciado conteúdos pressupostos. Ao invés de simplesmente exigir que o aluno memorize a classificação dos advérbios, o professor pode trabalhar nas pistas deixadas pela escolha de marcadores como, já, ainda, agora..., a identificação de conteúdos pressupostos:

Paulo mora no Rio. (Nenhum conteúdo pressuposto)

Paulo *agora* mora no Rio. (Pressuposto de que Paulo não morava antes no Rio)

Antes de se preocupar em fazer com que o aluno consiga identificar e classificar os termos da oração, sem a aplicação dessas regras ao sentido do texto, pode-se refletir sobre a que conteúdos implícitos é possível chegar com a escolha de uso de um sujeito indeterminado ou de um sujeito explícito, como nos exemplos:

“Mamãe, quebraram o vaso!”

“Mamãe, eu quebrei o vaso!”

Desse modo, toda questão gramatical estudada passa a ter aplicabilidade textual, como o que se propõe nas matrizes de avaliação das provas em larga escala, nas quais os alunos têm demonstrado baixos resultados nos itens em que são averiguadas as habilidades inferenciais. Se nesses itens, em que é necessário ativar conhecimentos prévios, perceber o contexto, identificar as pistas deixadas pelo autor para se chegar aos níveis mais profundos do texto e ler as entrelinhas, os alunos não demonstram o desempenho esperado para a série em que se encontram, talvez, o motivo esteja no fato de se adotar um ensino prescritivo de gramática em que as regras são repassadas de forma descontextualizada sem nenhuma vinculação à construção de sentido, separando-se no ensino de língua gramática, leitura e produção de texto.

4.4 Resumindo o capítulo

Neste capítulo, apresentou-se o desenho desta pesquisa, os objetivos, a justificativa e a metodologia empregada. Apontaram-se os resultados encontrados com a análise documental, com a entrevista e com a observação participante em uma escola pública do Distrito Federal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desta pesquisa, fica o convite aos que se interessam pelas questões de ensino para analisar os resultados obtidos pelos alunos nos itens de compreensão textual das provas de Língua Portuguesa do SIADE, buscando a reflexão sobre o que os resultados sinalizam. Essa reflexão pode levar a respostas de questões como: i) *Por que os alunos não demonstraram habilidade de inferência nos itens de compreensão textual das avaliações do SIADE?* ii) *O que preconizam os PCN sobre a leitura?* Essas questões podem levar a outras perguntas: *Qual concepção tem o professor sobre texto, língua e ensino de gramática? A gramática pode ser considerada um dos suportes do texto, auxiliando o desenvolvimento de habilidades de leitura do aluno? Como pode ser trabalhada em sala de aula?*

Muitos fatores estão associados aos resultados obtidos pelos alunos avaliados. A própria organização da escola é alterada, mudando-se a disposição das carteiras em sala de aula, os horários de lanche e de intervalo, o professor aplicador da prova, o tipo de prova. Apesar de ser reservado no calendário escolar do Distrito Federal um dia na escola para estudo dos resultados do SIADE, o conhecimento sobre esse sistema de avaliação resume-se aos resultados e à operacionalização da aplicação da prova. Alunos, professores, coordenadores e até diretores participam desse processo sem saber com que objetivos e sobre quais princípios se fundamentam as provas. Desfavorece, também, ao aluno a elaboração de alguns itens, pois trazem no enunciado sentido dúbio, texto fora do contexto do aluno, enunciados que permitem mais de uma resposta. Além disso, a situação socioeconômica e cultural em que o aluno está inserido pode interferir em seu desempenho acadêmico.

Muito embora os PCN recomendem que o professor possibilite ao aluno o desenvolvimento de estratégias de leitura como, antecipação, seleção, verificação, inferência, o que se observa é que os alunos somente decodificam informações explícitas. Se os alunos demonstram não dominar essas estratégias ao realizarem os testes de leitura, é muito improvável que se trabalhe na sala de aula nessa perspectiva de compreensão textual. Conforme relato da coordenadora da escola onde se deu a pesquisa de campo, somente após as provas do SIADE, atentou-se para a necessidade de se trabalhar as habilidades inferenciais. Muitas propostas trazidas pelos PCN (trabalho com língua em uma perspectiva textual, conceito de texto, os mecanismos de coesão e coerência, concepção de língua, de gramática, entre tantas outras) são desconhecidas pelos professores.

Assim, pelo desconhecimento desses elementos empregados na compreensão textual, deixa-se de trabalhá-los com os alunos. Ainda que o professor não tenha tido em sua formação a aquisição desses conhecimentos, essa defasagem pode ser suprida com a formação continuada e com a tomada de decisão por uma postura de professor pesquisador, que constrói conhecimento e que busca o seu aperfeiçoamento incessantemente. Com a pesquisa, é possível conhecer as várias concepções de linguagem e posicionar-se diante delas para que o trabalho pedagógico tenha uma orientação consciente e clara, deixando de ser uma mera repetição da formação pela qual passou o professor.

Como exposto no Capítulo 3, o posicionamento diante das concepções de linguagem influencia o modo de como o professor vê a língua e de como estrutura o seu trabalho de ensino. Se a língua é concebida como representação de pensamento, então, o texto é um produto do pensamento do autor e a leitura é uma atividade de captação das intenções do produtor, sem a negociação de significados com o leitor. Se a língua é um código ou uma estrutura, ler é reconhecer o sentido das palavras e estruturas do texto na camada superficial ou explícita do texto. Por outro lado, em uma abordagem interacional, a língua tem uma concepção dialógica, com o sentido textual construído na interação e a leitura é um processo que requer sujeitos ativos, que consideram os elementos linguísticos presentes na superfície textual como pistas para a construção de informações implícitas.

O estudo dessas pistas textuais, representadas pelos elementos linguísticos escolhidos na construção do texto, é uma ferramenta para se trabalhar a gramática como suporte para a compreensão textual. Perceber que o uso das regras gramaticais faz parte da interação e que esta só se materializa por textos, é entender que gramática, leitura e produção de texto não podem ser dissociadas ao se ensinar língua. Ir além da transmissão e memorização das regularidades ou das regras da gramática, atentando para a funcionalidade e aplicabilidade dessas regras no domínio do texto para colaborar para a produção e interpretação de textos, pode ser um caminho para que os alunos passem a dominar habilidades e competências de leitura que os classifique como leitores ativos, com pleno desenvolvimento de sua competência sociocomunicativa.

Esta pesquisa não esgota a reflexão sobre os fatores envolvidos nos baixos resultados dos alunos nos itens das provas de leitura das avaliações em larga escala, por isso deixa aberto o caminho para novas pesquisas e possíveis soluções na busca de um ensino de língua com qualidade em nossas escolas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BAGNO, Marcos. *Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N). *Marxismo e Filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1995.

BEZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Org.: Â. Paiva Dionísio e J. Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Escrita, Gênero e Interação social*. São Paulo: Cortez, 2007.

BONI, Valdete e QUARESMA, Sílvia Jurema. *Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais*. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC. Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais –Língua Portuguesa: Ensino de primeira à quarta série*. Brasília, MEC/ SEF, 1997.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais –Língua Portuguesa: 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília, MEC/ SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *SAEB – 2005 Primeiros Resultados: Médias de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva Comparada*. Brasília : MEC; Inep, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. PDE : Plano de Desenvolvimento da Educação : SAEB : ensino médio : matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília : MEC, SEB; Inep, 2008.

CANÇADO, M. *Manual de Semântica: noções básicas e exercícios*. 2. ed. revisada. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

COROA, M.L.M.S. *Texto, linguagem e interação*. Brasília: Centro de Formação Continuada de Professores da Universidade de Brasília – CFORM/UnB: Secretaria de Educação Básica – MEC/SEB, 2004.

CORRÊA, Vilma Reche. Fatores de textualidade. Brasília: Centro de Formação Continuada de Professores da Universidade de Brasília – CFORM/UnB: Secretaria de Educação Básica – MEC/SEB, 2004.

CRYSTAL, D. *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. 6th ed. UK: Blackwell, 2008.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – Gestar II. Língua Portuguesa: Caderno de Teoria e Prática 2 – TP2: *análise lingüística e análise literária*. Brasília: MEC, SEB, 2008.

DIAS, Maria da Graça Bompastor Borges & FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde. *A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial*. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 9, n. 3, p. 439-448, set./dez. 2004.

DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. São Paulo: Pontes, 1987.

FERNANDES, Nohad Mouhanna. *Desenvolvimento de habilidades de leitura de textos a partir da análise de pressupostos e subentendidos*. UNIGRAN.

FERRAREZI JR., C. *Semântica para a Educação Básica*. São Paulo: Parábola, 2008.

FIORIN, José Luiz. *Em Busca do Sentido: Estudos Discursivos*. São Paulo: Contexto. 2008.

FIORIN, José Luiz & SAVIOLI, Francisco Platão. *Para entender o texto – Leitura e redação*. 10. ed. São Paulo: Ática, 1995.

FLICK, Uwe. *Qualidade na pesquisa qualitativa*. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 28 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GDF, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Anexo da Ordem de Serviço nº 01, de 11 de dezembro de 2009*. Brasília, 2009.

GERALDI, J.W. *Portos de Passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GNERRE, MAURIZIO. *Linguagem, escrita e poder*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

GUERRIERO, Silas (org.). *Antropos e Psique: O outro e sua subjetividade*. 3. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2002.

JOUINI, K. *Estrategias inferenciales en la comprensión lectora*. *Glosas Didácticas: Revista Electrónica Internacional*, nº 13, 2005, pp. 95-114. Consultado em fevereiro de 2008 em http://www.um.es/glosasdidacticas/GD13/GD13_10.pdf

KATO, Mary Aizawa. *O aprendizado da leitura*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KLEIN, Ruben e FONTANIVE, Nilma Santos. *Avaliação em larga escala: uma proposta inovadora*. Em Aberto, Brasília, ano 15, n.66, abr./jun. 1995

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Argumentação e Linguagem*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

KOCH, I. G.V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. 10. Ed., São Paulo: Contexto, 2007a.

KOCH, I. G.V. e ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007b.

KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça e TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. 17. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

KRAEMER, Márcia Adriana Dias. *Ensino Gramatical de Língua Materna: Uma Arena de Conflitos*. Revista Letra Magna - Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura - Ano 03- n.04 -1º Semestre de 2006 ISSN 1807-5193. Acesso em 23/03/2010, às 13h. <http://www.letramagna.com/arena.pdf>.

KUHN, Tanara Zingano & FLORES, Valdir do Nascimento. *Enunciação e ensino: a prática de análise linguística na sala de aula a favor do desenvolvimento da competência discursiva*. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 43, n. 1, 2008.

LOCATELLI, Iza. *Construção de instrumentos para a avaliação em larga escala e indicadores de rendimento: o modelo do Saeb*. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, n. 25, p.3-21, 2002.

_____. *As múltiplas faces da avaliação*. PUC. 2002.

MACHADO, Veruska Ribeiro. *Práticas escolares de leitura: Relação entre a concepção de leitura do PISA e as práticas da escola*. Tese de Doutorado, UnB. 2010.

MALINOWSKI, Bronislaw. *Os argonautas do Pacífico Ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné, Melanésia*. São Paulo: Abril Cultural, 1984 (Coleção Os Pensadores).

MARCUSCHI, L.A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. *Quando a referência é uma inferência*. Recife: UFPE, 2000.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: UNESP, 2002.

_____. *Gêneros textuais & ensino*. In: DIONÍSIO, A.P., MACHADO, A.R. e BEZERRA, M.A. (org.) Rio de Janeiro: Lucerna Ltda, 2002.

_____. *Uma introdução ao Funcionalismo: proposições, escolas, temas e rumos*. In: CRHISTANO, Maria Elizabeth A. et al. (orgs.) *Funcionalismo e Gramaticalização: teoria, análise, ensino*. João Pessoa: Idéia, 2004.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PEREIRA, Ana Dilma de Almeida. *A diversidade linguística e os textos de "Chico Bento": reflexões e propostas para a educação em língua materna*. UnB:CFORM, 2008.

PISA 2000. Relatório Nacional. Brasília. Dezembro, 2001. <http://www.inep.gov.br/download/internacional/pisa/PISA2000.pdf> Acesso em 20 de setembro de 2010, às 16h.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 21. reimpressão, 2009.

SAMPAIO, Ana Karina Barbosa. *A inferência na compreensão do texto escrito: Oficinas de oralidade, leitura e escrita para educandos do Ensino Fundamental em Picos no Estado do Piauí*. Dissertação de Mestrado, PUC, 2005.

SEDF, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *SIADE - Matrizes de Referência para Avaliação*, 2008.

SEDF, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *SIADE 2008 – Relatório Pedagógico Língua Portuguesa – 4ª, 6ª e 8ª EF, 3ª EM, EJA, ASF*, 2009.

_____. *SIADE 2009 – Relatório Pedagógico Língua Portuguesa – 4ª/5ª, 6ª/7ª, 8ª/9ª EF, 3ª EM, EJA, ASF*, 2010.

SILVA, Rosalina Carvalho da. *A Falsa Dicotomia Qualitativo -Quantitativo: Paradigmas que Informam nossas Práticas de Pesquisas*. FFCLRP USP. pp. 159-174, 1998.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola – Uma perspectiva social*. 14. ed. São Paulo: Ática, 1996.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. trad. Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

APÊNDICE



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
INSTITUTO DE LETRAS - IL
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS – LIP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA – PPGL
MESTRANDA: KEYLA GONÇALVES DE LIMA LACERDA – 09/0017919

Autorização da Direção da Escola para Realização de Pesquisa de Campo

Eu, _____,
matrícula n.º _____, diretora da Escola Classe 05 do Núcleo Bandeirante, autorizo
a professora Keyla Gonçalves de Lima Lacerda, Mestranda em Linguística pela Universidade
de Brasília, a realizar pesquisa de campo nesta escola a respeito do tema “A Atividade
Inferencial como Estratégia de Leitura a partir do Ensino da Gramática”.

Diretora da escola

Brasília, _____ de _____ de 2010.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
INSTITUTO DE LETRAS - IL
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS – LIP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA – PPGL
MESTRANDA: KEYLA GONÇALVES DE LIMA LACERDA – 09/0017919

Termo de Consentimento de Participação em Pesquisa

Você está convidado a participar de um projeto de pesquisa de mestrado que tem por tema *A Atividade Inferencial como Estratégia de Leitura a partir do Ensino da Gramática*. O projeto busca a reflexão sobre a prática pedagógica em relação ao desenvolvimento da compreensão leitora do aluno e visa oferecer contribuições para essa prática. A pesquisa será desenvolvida pela aluna de pós-graduação Keyla Gonçalves de Lima Lacerda, devidamente matriculada no curso de Mestrado em Linguística pela Universidade de Brasília, sob o n.º 09/0017919 e sob orientação do Professor Doutor Dionei Moreira Gomes.

Para registro das observações, das entrevistas e da oficina ministrada pela pesquisadora, serão feitas gravações dos procedimentos em áudio e vídeo. O nome dos colaboradores e outras informações de identificação serão omitidos em todos os registros escritos, sendo permitida aos colaboradores a desistência da participação.

A sua assinatura abaixo indica concordância em participar da pesquisa e, desde já, agradecemos a atenção e colaboração.

Assinatura e Matrícula do Professor Colaborador

Brasília, _____ de _____ de 2010.

Entrevista

P: Pesquisadora

C: Coordenadora

- P. bom... então... é:: você tem trabalhado aqui na coordenação... né? ih eu queria que você falasse um pouquinho sobre... assim... sua formação... se você acredita que o curso que você fez te ajuda na::... tanto na coordenação... quanto na sua prática de sala de aula
- C. com certeza... isso ajuda... né? é::... minha formação é:: sou graduada em pedagogia... pós-graduada em linguística
- P. ahn ahn
- C. (aí que eu guardo) o meu diploma ((risos)) e agora to pretendendo fazer o mestrado... pretendendo exatamente por conta dessa::... dessa questão da formação profissional... na área de língua... a gente trabalha com língua e a gente não domina... mal de primeira à quarta série... então... eu to buscando maiores conhecimentos pra poder orientar melhor (no grupo)... (na profissão)
- P. quando voCÊ fala que nessa parte de língua... talvez sua formação não tenha ajudado... quais seria assim... os conceitos que você sente dificuldade nessa questão de língua?
- C. toda... éh:: o conteúdo mesmo... não é a questão didática... a questão didática ela é::... ela é até razoável... ela é at/... ela é boa pra::: pra gente::: dar aula né... as técnicas tudo... mas falta conteúdo... principalmente dos professores que estão chegando agora que não tem o curso de magistério ou de(...) que faz todo aquele trabalho nas escolas de aplicação... como existia... então... é::: essa parte aí faz falta... nós não temos o conteúdo de/ da parte de língua mesmo, necessária pra trabalhar com a língua com os alunos de primeira à quarta série...
- P. dessa parte mesmo do trabalho com a língua... né... voCÊS trabalham produção de texto... leitura... né... a parte de gramática... ih... como que é o trabalho... assim... com leitura produção e gramática? é tudo junto ou os professores dividem um dia pra trabalhar um... pra divid/prá trabalhar outro?
- C. é... alguns professores dividem ainda... dividem a gramática de português... a::: a produção de texto de português... então parece que é uma coisa separada - gramática

parece ser uma disciplina a produção de texto parece ser outra e a leitura parece ser outra - a leitura ainda é (muito mal)... né... os professores não trabalham(...) pra mim não é só os professores... nós não encontramos ainda uma maneira... assim... que nos leve a um melhor desenvolvimento da leitu/ da habilidade de leitura das crianças... (das nossas) crianças... nós estamos tentando... né?

P. uhn uhn

C. agora mesmo nesse bi/ nesse último trimestre vai ser todo direcionado pra literatura... pra leitura e continua... como sempre... (...) que esse ano nosso trabalho todo voltado pra texto né... continua com o texto... um trabalho com o texto e a leitura... a gente trabalha em cima das:: das:: dos três níveis... a gente chama de três níveis... éh:: avaliativo... referencial e objetivo... né?

P. uhn uhn

C. e a gente trabalha em cima disso aí... sempre... toda parte de compreensão... de interpretação:: de texto... a gente trabalha por dentro dos níveis...

P. aí vocês fazem a coordenação coletiva:: né? você que direciona os professo::res aplicam::

C. é... a gente pode dizer que é entre aspas esse aplicar... porque alguns professores a gente sabe que aplica de verdade... (elas aplicam::)

P. uhn uhn

C. agora::... outros não... outros planejam... mas (por dentro da nossa sala) eles fazem aquilo que eles têm mais segurança pra fazer... então... alguns não fazem... exatamente por não terem ainda a segurança de trabalhar com essas questões da::: da nossa língua... porque não domina - é a formação profissional que nos impede de desenvolver melhor o nosso trabalho - ...

P. e como que voCÊ dirige a coordenação... os temas que você escolhe... baseado no currí::culo... algum projeto?

C. sim... nós utilizamos o currículo ih:: dentro do currículo... a gente vê qual o projeto que melhor se encaminha ou com o bimestre... ou mensalmente... a gente não trabalha muitos projetos... porque fica muito cansativo - trabalhar um... vai pra outro... trabalha um... vai pra outro - a gente trabalha um determinado tempo - e trabalha todo o currículo dentre daquele projeto - ... o que dá né? porque também todas as disciplinas não dá pra encaixar num projeto... mas a gente tenta fazer e é DENtro do currículo MESmo e aqui a gente não trabalha o currículo de forma::: aquela forma::: não sei se

o termo certo é linear... primeiro vem uma coisa... depois vem outra... NÃO... se a gente ta trabalhando naquele projeto... e naquele projeto cabe uma:::: alguma:::: alguma habilidade do currículo que ta LÁ no final a gente vai trabalhando... assim... né:: porque o currículo já sofreu algumas modificações né? ih então a gente não precisa mais seguir aqueles conteúdos contínuos... uhn:::: que a gente chama de () né? ((risos))

P. ahn ahn

C. a gente não segue daquela forma - pra dar a letra bê eu preciso trabalhar primeiro a letra a - não::... a gente não segue desse forma...

P. a escola participa de quais avaliações... assim... externas?

C. provinha Brasil e SIADE...

P. quando você:::: teve... assim... conhecimento dessas provas já foi na sua prática... ou você teve um curso de formação:::: algum::::?

C. não... nós não tivemos curso de formação... veio pra cá... e é pra aplicar:: acabou... é só isso...

P. voCê acha que você... assim... domina essa sistemática dessas avaliações? como é que elas funcionam... como preparar o aluno... ou tem sido mais um trabalho... assim... de aplicar... mesmo?

C. aplicar... trabalho de aplicar ih:: nós:: nós não preparamos o aluno... a gente:: a gente trabalha em cima do currículo... mas a gente não sabe se as avaliações estão:: é:::: baseadas no nosso currículo... né?

P. ahn ahn

C. na verdade... éh:::: a gente não:::: mais ou menos que sabe... que a gente olha e a gente vê que tem algumas coisas... tanto é que é... que esses três níveis de leitura a gente passou a trabalhar... depois dessas avaliações do SIADE... que até então... no dia a dia... a gente não trabalhava... a gente trabalhava só aquela questão da avaliação objetiva eh:: as vezes... avaliativa... tanto é que quando os alunos vão fazer... vão responder as questões inferenciais... eles têm maior dificuldade... né? mas é:: desde 2009... nós já estamos trabalhando nessa linha... então... muitas coisas dentro da avaliação... dentro do SIADE... a gente ta trazendo pro nosso dia a dia na escola...

P. e vocês fazem um teste de leitura... né? como que é esse teste?

- C. éh:: esse teste... no momento a gente escolhe fábula... por que fábula? porque fábula:: na fábula constam muitas inferências... ela é um texto mais::: (...) pra gente... que ta começando... a gente acha mais fácil... mas a fábula é um texto:: muito difícil de ser analisado... Não é TÃO FÁCil assim... então... nós tivemos que aprender entre nós mesmas... buscamos que... que era leitura inferencial... objetiva... aqui na escola mesmo... nosso:: nosso dia de formação é quarta-feira... então nós estudamos o que a gente precisa... o que não tem segurança a gente vai e busca... né? nós estudamos... aí nós aplicamos... eu fico... eu e a supervisora pedagógica... nós... éh::: (...) vem aluno por aluno de cada turma... aí ele lê toda a:: todo o texto... aí a gente faz seis questões - duas objetivas... duas inferenciais... duas avaliativas - e a gente vai montando se ele atingiu... se ele não atingiu... se ele atingiu parcialmente... né? e a gente avalia também a questão da ()
- P. então/ (aqui a entrevista é interrompida)

ANEXO



**TREINAMENTO
DOS
MULTIPLICADORES
2010**

Aplicação da Avaliação de Rendimento - SIADe
20 e 21 de outubro de 2010

FUNDAÇÃO
CESGRANRIO



SÉRIES AVALIADAS

No SIADe 2010 serão avaliadas as séries:

- ➔ 2ª série / 3º ano do Ensino Fundamental;
- ➔ 4ª, 6ª e 8ª séries / 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental; 1º e 2º Segmentos da EJA e Séries de Aceleração;
- ➔ 3ª série do Ensino Médio e 3º Segmento da EJA.



2ª série / 3º ano do Ensino Fundamental

2ª série / 3º ano EF

20 de outubro (quarta-feira) – Língua Portuguesa

21 de outubro (quinta-feira) – Matemática

Turno	Horário das Provas
Manhã	8h 30min. às 11h 30min.
Tarde	13h 30min. às 16h 30min.



OUTRAS SÉRIES

4ª, 6ª e 8ª séries/5º, 7º e 9º anos do EF, ASF, 1º e 2º Segmentos da EJA e 3ª série do EM/3º Segmento da EJA

Dia	Série	Provas
20 de outubro	4ª série ou 5ºano, 6ª e 8ª séries do EF; ASF; 1º, 2º e 3º Segmentos da EJA e 3ª série do EM	Língua Portuguesa e Matemática
21 de outubro	4ª série ou 5ºano, 6ª e 8ª séries do EF; ASF; 1º e 2º Segmentos da EJA	Ciências, História e Geografia, e Redação
	3ª série do EM/3º Segmento da EJA	Ciências da Natureza(Química, Física e Biologia), Ciências Humanas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) e Redação



OUTRAS SÉRIES

Turno	Horário das Provas
Manhã	8h 30min. às 11h 30min.
Tarde	13h 30min. às 16h 30min.
Noite	19h às 22h



ETIQUETAS DAS CAIXAS

As caixas contendo os envelopes plásticos com as provas e os envelopes pardos das turmas e do Diretor são etiquetadas por Escola, endereço e nº de caixas por Escola, nos dois dias de prova.

<p>Remetente FUNDAÇÃO CESGRANRIO - RUA SANTA ALEXANDRINA, 1011 - RIO COMPRIDO - RIO DE JANEIRO - RJ - CEP. 20291-063</p> <p>Destinatário</p> <p style="text-align: right;">1º Dia CAIXA: 1 / 2</p> <p>CEF Polivalente</p> <p>SGAS 913 - MOD 57/58</p> <p>70070-135</p> <p style="text-align: center;">A/C Responsável SIADE 2010 MATERIAL DE PROVA</p>	<p>Remetente FUNDAÇÃO CESGRANRIO - RUA SANTA ALEXANDRINA, 1011 - RIO COMPRIDO - RIO DE JANEIRO - RJ - CEP. 20291-063</p> <p>Destinatário</p> <p style="text-align: right;">2º Dia CAIXA: 1 / 2</p> <p>CEF GAN</p> <p>SGAN 603/604 - CONJ "H"</p> <p>70840-040</p> <p style="text-align: center;">A/C Responsável SIADE 2010 MATERIAL DE PROVA</p>
---	--



ENVELOPES PLÁSTICOS

Os envelopes plásticos têm cores distintas de acordo com o dia de aplicação:

- **verde** (20 de outubro - 1º dia).
- **amarelo** (21 de outubro - 2º dia).
- **azul** (provas ampliadas e/ou em braile, nos 1º e 2º dias).



ENVELOPES PLÁSTICOS



ETIQUETAS DOS ENVELOPES PLÁSTICOS

Nas etiquetas dos envelopes plásticos contendo as provas e dos envelopes plásticos de retorno do material constam a DRE, Escola, série, turma, turno e o número de alunos na turma.

SIAD-2010	
(CADERNOS DE PROVA - 1º DIA - IDA)	
01 / P.PILOTO/CRUZEIRO	
00004 / CEF 02 do Cruzeiro	
SÉRIE:	6EF
TURMA:	E
TURNOS:	M
QTD ALUNOS:	31
	SQTE
P00450	1/17



ABERTURA DO ENVELOPE PLÁSTICO



RETIRADA DOS CADERNOS DE PROVAS



ENVELOPES PARDOS DAS TURMAS

Os envelopes pardos serão entregues nas escolas em caixas juntamente com os envelopes plásticos, específicas por dia de provas.



ETIQUETAS DOS ENVELOPES PARDOS

A identificação do envelope pardo contendo as Folhas óticas de respostas segue o mesmo padrão.

SIADÉ-2010	
(ENVELOPES PARDOS - 1º DIA)	
01 / P.PILOTO/CRUZEIRO	
00002 / CEF GAN	
SÉRIE: 6EF	
TURMA: A	Aluno Inic.
TURNO: V	1254936
QTD ALUNOS: 26	
FORM: 2	
SQTF	SQTIE
33/2130	1/8
 P00213	



ENVELOPES PARDOS DAS TURMAS

O envelope pardo contém o material de aplicação da turma, com exceção das provas, ou seja:

- as Folhas óticas de resposta,
- a relação alfabética dos alunos da turma (lista de presença),
- o Formulário de Controle da Aplicação e
- o Manual do Aplicador da série.



ENTREGA DAS FOLHAS ÓTICAS DE RESPOSTA

O Aplicador deve entregar aos alunos as Folhas óticas de respostas, que são pré-identificadas, chamando-os pelo nome.

SIADE 2010 Sistema de Avaliação do Desempenho das Instituições Educacionais do Sistema de Ensino do Distrito Federal			
Avaliação do Rendimento Escolar			
2º DIA		FOLHA ÓTICA DE RESPOSTAS	
CÓDIGO/NOME DA D.R.E.		06/NUCLEO BANDEIRANTE	
CÓDIGO/NOME DA INSTITUIÇÃO		00443/EC 02 da Candangolândia	
NOME DO ALUNO		R.A.	
LUANA VIEIRA DE SOUSA		05903270-4	
SÉRIE	TURMA	TURNO	
4EF	D	V/VESPERTINO	
NÃO ESCREVA NESTA ÁREA  2023059		INSTRUÇÕES DE PREENCHIMENTO - Confira seus dados pessoais acima. - Utilize lápis preto ou caneta esferográfica de tinta preta. - Não será permitido substituir esta folha de respostas. - Assinale apenas uma alternativa para cada questão da prova. - Mais de uma anulará a questão. - Faça a marca conforme o modelo correto abaixo. Exemplo: Resposta = B <input type="radio"/> A <input checked="" type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D	
SQF 15.857/36.708		SQT 27/34	
		11D	



ENTREGA DOS CADERNOS DE PROVA

Em seguida, entregar os Cadernos de Prova, na ordem em que estão no envelope plástico, solicitando que eles assinalem o número do seu caderno no local apropriado da Folha ótica de resposta.

ASSINALE ABAIXO O NÚMERO DO SEU CADERNO

01 02 03 04 05 06 07 08 09 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21



CAPA DO CADERNO DE PROVAS

O aluno deve preencher os dados solicitados na capa do Caderno de Prova.

Nome da Instituição Educacional:

Turma:

Nome do aluno:



ASSINATURA NA LISTA DE PRESENÇA

O aluno deve assinar na lista de presença.

 SIADE - 2010
 FUNDAÇÃO CESGRANRIO
 LISTA DE PRESENÇA - 1º DIA DE PROVAS

DIRE: 00 / Nenhuma	Form: Qtd.Alu: 22
INSTITUIÇÃO: 53008448 / Centro Educacional Dimensão	Fls.Tur: 1365
SÉRIE: 3EP9	
TURMA: 3º ANO A	TURNO: MATUTINO
	CÓD. TURMA CESGR. 51411

ALUNO	Assinatura
-------	------------

ALLAN VIEIRA DINIZ (2481758)	X
------------------------------	---

BRUNO DA SILVA DIAS (2481839)	X
-------------------------------	---

ÉDER DOUGLAS BASTOS NERES PINHEIRO (2481847)	X
--	---

GUSTAVO ARTHUR VIEIRA SEIXAS (2481855)	X
--	---

GUSTAVO FONSECA MENDES (2481863)	X
----------------------------------	---

HELENA DUTRA FERAZ (2481871)	X
------------------------------	---



ENVELOPE PARDO DO DIRETOR

O Diretor da Escola recebe um envelope pardo contendo a relação alfabética das turmas, por série e turno, um exemplar de cada Manual de Aplicação, um exemplar de Informações de Logística e um exemplar de Informações da Avaliação 2010.



ENVELOPES PLÁSTICOS DO 1º DIA DE PROVAS

No 1º dia de provas, os envelopes plásticos contendo as provas de todas as séries são de cor verde. As provas vêm organizadas sequencialmente e não devem ser retiradas da ordem para a entrega aos alunos.



ENVELOPES PLÁSTICOS DO 2º DIA DE PROVAS

No 2º dia de provas, os envelopes plásticos contendo as provas de todas as séries são de cor amarela.

Como no 1º dia, as provas não devem ser retiradas da ordem para a entrega aos alunos.



ENVELOPES PLÁSTICOS AZUIS

As provas dos alunos com necessidades especiais (ampliadas ou em braile) são acondicionadas em envelope plástico de cor azul, juntamente com as Folhas óticas de resposta, a lista de presença e os CADERNOS de Prova de nº 1.



ETIQUETAS DOS ENVELOPES PLÁSTICOS AZUIS

Os envelopes plásticos com as provas de alunos com necessidades especiais (ampliada ou em braile) têm a cor azul e na sua etiqueta constam os mesmos dados das demais.

SIADE-2010	
(CADERNOS DE PROVA ESPECIAIS - 1º DIA - IDA)	
01 / P.PILOTO/CRUZEIRO	
00271 / CEM Setor Leste	
SÉRIE:	3EM
TURMA:	3C
TURNO:	M
QTD PROVAS:	1
 P23760	



AS PROVAS DE 2ª SÉRIE / 3º ANO DO EF

As provas de **LÍNGUA PORTUGUESA** para os alunos da 2ª série/3º ano do Ensino Fundamental são desenvolvidas em duas etapas:

- **A primeira** apresenta um conjunto de 20 questões de múltipla escolha, organizadas em dois blocos com 10 questões cada um.
- **A segunda** é a reescrita de um Conto que será lido pelo Aplicador para a turma.



AS PROVAS DE 2ª SÉRIE / 3º ANO DO EF

A prova de MATEMÁTICA é constituída por 2 Blocos, cada um com 10 questões, também de múltipla escolha.

A duração da prova de 2ª série/3º ano do EF é de cerca de 2 horas, para cada dia de aplicação da avaliação.



AS PROVAS DAS DEMAIS SÉRIES – 1º DIA

LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA

As provas de Língua Portuguesa e Matemática para as 4ª, 6ª e 8ª séries do EF e 3ª série do EM são compostas de 4 blocos, sendo 2 de Língua Portuguesa e 2 de Matemática, com questões de múltipla escolha.



AS PROVAS DAS DEMAIS SÉRIES – 2º DIA

No 2º dia de provas, os alunos das 4ª, 6ª e 8ª séries farão provas de Ciências e História e Geografia, compostas de 4 blocos (2 de Ciências e 2 de História e Geografia) e mais uma redação.


Os alunos da 3ª série do EM farão provas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza e mais uma redação.

Tanto no 1º como no 2º dia de avaliação, a duração das provas é de 3 horas.



2º DIA DE PROVAS – CAPAS DOS CADERNOS

CADERNOS de provas do 2º dia




SIADE 2010
 Avaliação do Rendimento Escolar
 Sistema de Avaliação do Desempenho das Instituições Educacionais do Sistema de Ensino do Distrito Federal


Ciências
História e Geografia
Redação

6ª série
 Ensino Fundamental

CADERNO 1

Nome da Instituição Educacional: _____
 Turma: _____
 Nome do aluno: _____



SIADE 2010
 Avaliação do Rendimento Escolar
 Sistema de Avaliação do Desempenho das Instituições Educacionais do Sistema de Ensino do Distrito Federal

Ciências da Natureza
Ciências Humanas
Redação

- 3ª série do Ensino Médio
 - Final do 3º segmento da Educação de Jovens e Adultos

CADERNO 1

Nome da Instituição Educacional: _____
 Turma: _____
 Nome do aluno: _____






FOLHA DE REDAÇÃO – 2º DIA DE PROVAS

➔ Para as 4ª, 6ª e 8ª séries/5º, 7º e 9º anos do EF; ASF; 1º e 2º Segmentos da EJA e 3ª série do EM/3º Segmento da EJA)

Os alunos recebem uma folha, anexada à Folha de respostas, para desenvolvimento da redação, e o tema se encontra na última página do caderno de Ciências e História e Geografia do EF ou do Caderno de Ciências Humanas e da Natureza, no caso da 3ª série do EM.



FOLHA DE REDAÇÃO – 2º DIA DE PROVAS

REDAÇÃO

Redação area with a large empty box at the top and horizontal lines below for writing.



AVISO DE PAUSA

A aplicação das provas obedece a tempo marcado para cada um dos blocos. Portanto, os alunos devem aguardar autorização para começar o bloco seguinte, parando no aviso:



MARCAÇÃO DA FOLHA ÓTICA DE RESPOSTA

Ensine aos alunos o correto preenchimento dos campos óticos da Folha de respostas, como no exemplo.

Exemplo: Resposta = B



FORMULÁRIO DE CONTROLE DA APLICAÇÃO

O Aplicador deve preencher todos os campos do Formulário de Controle da Aplicação com cuidado, não esquecendo de anotar as ocorrências relevantes no transcurso das provas, quando houver.



ENVELOPE PLÁSTICO PARA RETORNO



VOLTA DO MATERIAL DE APLICAÇÃO

Após a aplicação das provas, coloque no envelope pardo: as Folhas de respostas, a lista de presença e o Formulário de Controle da Aplicação. Esse envelope deve retornar dentro do envelope plástico de retorno, juntamente com os Cadernos de Prova (utilizados ou não).



FECHAMENTO DO ENVELOPE PLÁSTICO



FECHAMENTO DO ENVELOPE PLÁSTICO

