



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO:
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES**

ANA PAULA BASTOS BORGES

“AVALIANDO IDEPB”: instrumento de motivação para o ensino da leitura

JOÃO PESSOA – PB
Dezembro / 2014

ANA PAULA BASTOS BORGES

“AVALIANDO IDEPB”: instrumento de motivação para o ensino da leitura

Monografia apresentada ao Curso de Especialização Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba, em convênio com Escola de Serviço Público do Estado da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de especialista.

Orientadora: Prof.^a Dra. Soraia Carvalho de Souza

JOÃO PESSOA – PB

Dezembro / 2014

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

B866a Borges, Ana Paula Bastos
Avaliando IDEPB: instrumento de motivação para o ensino da leitura [manuscrito] / ana Paula Bastos Borges. - 2015.
59 p. : il. color.

Digitado.

Monografia (Especialização em fundamentos da educação: práticas pedagógicas interdisciplinares) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação à Distância, 2015.

"Orientação: Profa. Dra. Soraia Carvalho de Souza, Centro de Ciências Exatas e Sociais Aplicadas".

1. Leitura. 2. Ensino Fundamental. 3. IDEPB. I. Título.


21. ed. CDD 372.4

ANA PAULA BASTOS BORGES

“AVALIANDO IDEPB”: instrumento de motivação para o ensino da leitura

Monografia apresentada ao curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, em convênio com Escola de Serviço Público do Estado da Paraíba, em cumprimento às exigências para obtenção do grau de Especialista.

Monografia submetida e aprovada em 06 / 12 / 2014 pela banca examinadora:



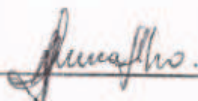
Professora Dra. Soraia Carvalho de Souza - UEPB

Orientadora



Professora Dra. Giuliana Dias Vieira - UEPB

(Avaliador 1)



Professor MSc. Jaílto Luis Chaves de Lima Filho - UFPB

(Avaliador 2)

João Pessoa

2014

Aos meus alunos

Dedico a vocês, pelo simples fato de me instigarem a re-pensar e re-aprender, diariamente, a nossa língua.

Sou imensamente grata!

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu bom Deus por ter cuidado de mim em todos os instantes e ter me concedido a força necessária para realizar todas as tarefas, nos mais diferentes papéis sociais que assumo, e por eu ter conseguido chegar até aqui.

Ao meu esposo Jonas e meu filho Jonatha, sou muito grata pela companhia, dedicação e compreensão de vocês. E extremamente feliz pela nossa “Família de Amor” (como diz Jonatha).

Aos meus pais, irmãos e familiares por todo o apoio e incentivo que me deram. E por terem me ensinado sempre que tudo aquilo que conquistamos com esforço e dedicação ninguém pode nos tirar, uma vez que já faz parte de nós.

A Telma e família, a minha eterna gratidão por todo amor e empenho em cuidar do meu filho, fazendo por ele tudo aquilo que muitas vezes eu queria, mas não conseguia no momento.

A todos os meus professores da especialização, muitíssimo obrigada, por todo o ensinamento, dúvidas e reflexões que vocês me trouxeram. Certamente, vocês contribuíram para que eu me tornasse uma docente mais humana.

A todos os meus amigos que mesmo sem condições de citar todos os nomes, no momento, não são anônimos no meu coração. A vocês, minha gratidão por todo incentivo.

A todos os meus amigos da especialização, muito obrigada por tudo, foi muito enriquecedor esse percurso com vocês.

A minha orientadora Soraia Carvalho, agradeço por toda paciência, colaboração, incentivo e contribuições.

A Professora Giuliana e ao professor Jailton pela prontidão e disponibilidade em participar da minha banca e desde já agradeço as contribuições que, certamente, darão ao meu trabalho. Obrigada por terem consentido compartilhar desta etapa tão importante para mim.

A todas as pessoas que de alguma forma contribuíram para que esse momento fosse possível.

“Seria muito sonhar com uma escola na qual o exercício da leitura fosse o centro da proposta pedagógica, de onde tudo o mais derivaria? Seria muito sonhar com uma escola na qual o gosto da leitura pelo simples prazer de ler fosse um cuidado de cada dia?”.

Antunes (2009, p.206)

“Nada do que é feito por amor é pequeno”

Chiara Lubich

RESUMO

Neste trabalho, voltamos nosso olhar para o ensino da leitura na escola, especificamente, para as séries finais do Ensino Fundamental, uma vez que, no 9º ano, os alunos têm suas habilidades e competências leitoras avaliadas por instrumentos nacionais, através da Prova Brasil, e estaduais, do “Avaliando o Índice de Desempenho Educacional da Paraíba (IDEPB)”. Tais instrumentos têm diagnosticado um leitor com significativa deficiência nas competências e habilidades leitoras, e isso nos leva a entender que é imprescindível que a escola invista, sistematicamente, num processo pedagógico que não apenas incentive o gosto pela leitura, mas também leve o aluno a compreender o que lê e, assim, a atribuir sentidos ao texto. Com esta pesquisa, objetivamos identificar qual o nível de conhecimento dos alunos no tocante às habilidades de leitura, proposta no Tópico I, da Matriz de Referência do “Avaliando IDEPB”. Para atingir esse intento, iremos aplicar um conjunto de atividades, formado por dezoito questões retiradas da Prova Brasil e Avaliando IDEPB de anos anteriores; avaliar a competência leitora desses alunos, a partir da aplicação do referido conjunto de atividades, em seguida, sistematizar por descritor e quantidade de acertos por aluno os resultados obtidos a partir da sondagem realizada. A partir do resultado, identificaremos, quais descritores se apresentam como de maior dificuldade de compreensão por parte dos alunos Para tanto, temos, como aporte teórico, os estudos desenvolvidos por Kleiman (2011, 2013), Antunes (2009), Geraldi (1986), Guedes (2006), Solé (1998) e Leffa (1999), entre outros. A pesquisa será desenvolvida com uma turma de 8º ano da rede pública de ensino, composta por trinta e um alunos.

Palavras-chave: Avaliando IDEPB. Ensino Fundamental. Habilidades de Leitura.

ABSTRACT

In this work, we turn our gaze to the teaching of reading in school, specifically, for the final grades of elementary school, since, in the 9th grade, students have skills and readers are skills assessed by national instruments, through the Test Brazil, and state, the "Evaluating Educational Performance Index of Paraíba (IDEPB)". Such tests have diagnosed a reader with significant deficiency in skills and abilities readers, and this leads us to understand that it is essential that the school invest systematically in a pedagogical process that not only incentive the taste for reading, but also take the student to understand which reads and thus sense assign to text. With this research, we aimed to identify the students' level of knowledge with regard to reading skills, proposal Topic I, Reference Matrix "Assessing IDEPB". To achieve this purpose by we will apply a set of activitiesformed by eighteen questions taken from the Test Brazil and Evaluating IDEPB from previous years; assess reading competence of the students, from the application of this set of activities, then systematize by descriptor and amount of managed to hits per student the results obtained from the probing performed. From the result, we will identify what descriptors are presented the most difficulty comprehension by students Therefore, we, as the theoretical, studies developed by Kleiman (2011, 2013), Ali (2009), Geraldi (1986), Guedes (2006), Sole (1998) and Leffa (1999), among others. The research will be conducted with a group of 8 years of public school, composed of thirty-one students.

Keywords: Assessing IDEPB. Elementary School. Reading skills.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Proficiências Médias por Regional.....	23
GRÁFICO 2 – Proficiência média da Paraíba por Regional.....	24
GRÁFICO 3 – Percentual de acertos por descritor.....	41
GRÁFICO 4 – Porcentagem de acertos da turma	42

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Participação prevista e efetiva dos alunos do 9º ano.....	23
QUADRO 2 – Média de proficiência e IDEPB da escola.....	24
QUADRO 3 – Padrões de Desempenho Estudantil.....	26
QUADRO 4 – Porcentagem de acertos da turma.....	42

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Avaliações do Saeb.....	19
FIGURA 2 – Amostra dos resultados estaduais.....	21
FIGURA 3 – Resultados gerais da Escola 2012/2013	25
FIGURA 4 – Matriz de Referência do IDEPB do 9º ano.....	28

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAED – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação

GRE – Gerência Regional de Ensino

IDEPB – Índice de Desenvolvimento da Educação da Paraíba

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Base

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

UEPB – Universidade Estadual da Paraíba

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

Sumário

INTRODUÇÃO	13
1 AVALIAÇÕES DO ENSINO FUNDAMENTAL: DA PROVA BRASIL AO AVALIANDO IDEPB	17
1.1 Instrumentos de Avaliação	17
1.2 Instrumento de Avaliação Nacional do Ensino Fundamental: a Prova Brasil.....	18
1.3 “Avaliando IDEPB”: Instrumento de Avaliação do Estado da Paraíba	20
2 O TRABALHO COM O TEXTO E A LEITURA NA SALA DE AULA	32
2.1 Concepções de Leitura	34
2.2 Estratégias de leitura - Uma possibilidade de desenvolvimento das habilidades leitoras	36
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E RESULTADOS.....	39
3.1 Caracterização da escola e dos sujeitos da pesquisa	39
3.2 A escolha da escola e da turma	40
3.3 Natureza da pesquisa	40
3.4 Apresentação dos resultados	41
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	43
REFERÊNCIAS	45
APÊNDICE	47

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento do trabalho com a leitura possibilita formar sujeitos críticos e reflexivos. Desse modo, podemos considerar que a leitura funciona como uma espécie de ponte que possibilita ao sujeito chegar a outros ambientes, a outros conhecimentos, ou mesmo como uma porta que se abre para que o sujeito possa ter acesso a um mundo cheio de oportunidades. Em uma perspectiva de leitura de mundo, o ato de ler perpassa toda a vida de uma pessoa, seja ela letrada ou não.

Cientes da importância da leitura na e para a sociedade é que pretendemos voltar o nosso olhar para essa temática tão relevante e necessária, principalmente, nas salas de aula do Ensino Fundamental. Nosso interesse se dá, sobretudo, por percebermos que, embora os próprios professores reconheçam o quanto é imprescindível os alunos terem sua competência leitora bem desenvolvida, boa parte desses alunos, ainda, não tem.

É comum, enquanto professora de Língua Portuguesa, ouvir de outros professores comentários como: "os alunos não sabem ler"; "eles mal decodificam"; "eles quase não compreendem o que leem"; ou, ainda, "eles não conseguem responder às questões propostas, pelo fato de não conseguirem interpretar o que está sendo solicitado". A partir dessas frequentes queixas, entre outras, podemos perceber a grande dificuldade que os alunos enfrentam no que se refere à compreensão dos textos. E, se de um lado, o que se espera é que o aluno chegue ao Ensino Fundamental II com um nível de compreensão leitora razoável, de outro, o que vemos é que os discentes possuem muitas limitações, que se alastram e perduram em outras fases do ensino, impedindo-os de ler de forma competente e autônoma.

Desta forma, acreditamos que é imprescindível que a escola invista, sistematicamente, num processo pedagógico que incentive, desde cedo, o gosto pela atividade leitora; reconheça que a atividade de ler não se restringe à decodificação, mas se baseia na busca pela compreensão, pela construção de sentido, por uma ação na qual o leitor é um sujeito ativo e não um mero "captador" de ideias veiculadas por um autor; compreenda que o ensino da leitura, a partir das estratégias leitoras, pode contribuir decisivamente para um melhor desenvolvimento das competências e habilidades leitoras dos alunos.

Nesse sentido, consideramos que a leitura precisa ocupar um importante papel não apenas nas aulas de Língua Portuguesa, mas na comunidade escolar como um todo. Afinal, será que cabe apenas ao professor de Língua Portuguesa a responsabilidade de voltar à

atenção para a leitura? Ou não seria o caso de todos os professores colaborarem na tarefa de levar os alunos à compreensão textual, nas suas mais diversas modalidades?

Podemos considerar que o ensino da leitura propriamente dito, com todas as suas especificidades, cabe ao professor de língua materna. Porém, se os professores de outras disciplinas tivessem o compromisso de instigar o gosto pela leitura ou mesmo de serem mediadores entre o texto e o aluno, possivelmente, teríamos leitores mais competentes.

Quando falamos em competência na leitura, queremos chamar a atenção para o fato de que o processo da leitura abarca, em si, a compreensão do que está sendo lido, bem como a consciência de alguma possível lacuna no entendimento. Nesses casos de falta de entendimento, reconhecemos que um leitor eficiente irá lançar mão de estratégias, por exemplo, reler o trecho incompreendido, pesquisar o sentido da palavra não entendida, dentre outros, com o intuito de conseguir apreender os significados do texto. E, no caso de leitores imaturos, o que farão?

Segundo Antunes (2009), as diversas avaliações aplicadas no Brasil vêm demonstrando que a escola não está cumprindo com o seu papel de constituir leitores proficientes. A autora aponta que, em pesquisas realizadas em Campinas - SP, nos anos 1980, muitos professores revelaram não dedicar momentos para a leitura em sala de aula com a justificativa de que, caso o fizessem, não teriam tempo para ensinar todo o conteúdo. Sendo assim, privilegiavam o ensino da gramática em detrimento do ensino da leitura.

E como estariam às aulas de Língua Portuguesa hoje? Estariam diferentes dos resultados apontados nessa pesquisa? Quais seriam os motivos dos baixos índices de rendimento correspondentes à leitura, nas avaliações aplicadas, tanto em nível nacional quanto estadual?

Desse modo, objetivamos nesse trabalho, identificar qual o nível de conhecimento dos alunos, de uma turma de 8º ano do ensino fundamental, no tocante às habilidades de leitura proposta no Tópico I, da Matriz de Referência, do “Avaliando IDEPB”. Para atingir esse intento, iremos aplicar um conjunto de atividades, formado por dezoito questões retiradas da Prova Brasil e Avaliando IDEPB de anos anteriores; avaliar a competência leitora desses alunos, a partir da aplicação do referido conjunto de atividades e em seguida sistematizar, por descritor e quantidade de acertos por aluno, os resultados obtidos a partir da sondagem realizada.

O conjunto de atividades será composto por textos e questões, as quais requerem o domínio das habilidades. É importante destacar que essas habilidades já são avaliadas no 5º ano e serão novamente averiguadas quando esses alunos chegarem ao 9º ano.

Este trabalho será desenvolvido com uma turma de 8º ano, composta por 31 (trinta e um) alunos, do turno da manhã, da Escola Estadual Maria de Lourdes Araújo, situada na cidade de Santa Rita – PB.

A escolha da referida escola se deu pelo fato de eu ser membro do corpo docente, atuando no Ensino Fundamental. O interesse pela leitura é justificado por ser parte da minha inquietação, enquanto professora de Língua Portuguesa, em perceber o quanto a maioria dos alunos demonstram pouca familiaridade com as habilidades leitoras.

Nosso interesse em trabalhar questões da Prova Brasil na atividade inicial de sondagem se justifica devido ao fato de esta ter uma abrangência nacional e ser anterior à avaliação estadual. Porém, neste trabalho, nos deteremos mais detalhadamente no “Avaliando IDEPB”, que é uma avaliação estadual, realizada no segundo semestre, em todas as escolas do estado da Paraíba, desde 2012, e ainda pouco conhecida, até mesmo pelos professores da rede estadual de ensino. O instrumento visa avaliar alunos de 5º e 9º anos do Fundamental, 3º ano do Ensino Médio e 4º ano do Curso Normal.

É importante ressaltar que ambas as avaliações trazem a mesma matriz de referência para a disciplina de Português e são compostas com os mesmos tópicos, muito embora o Tópico I seja intitulado, na Prova Brasil, como Procedimentos de Leitura, e, no “Avaliando IDEPB, como Práticas de Leitura.

Quanto aos descritores, a Prova Brasil apresenta cinco no Tópico I, são: Localizar informação explícita em um texto; Inferir uma informação em um texto; Inferir o sentido de uma palavra ou expressão a partir do contexto; Identificar o tema central de um texto; Distinguir fato de uma opinião. O Avaliando IDEPB, por sua vez, apresenta esses mesmos descritores, mas incluiu um sexto: Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais.

Nosso trabalho será estruturado em três capítulos. No primeiro, falaremos sobre os instrumentos de avaliação voltados para o Ensino Fundamental, focados no 9º ano. Em seguida, apresentaremos um breve comentário sobre a Prova Brasil e abordaremos, especificamente, o Avaliando IDEPB, apresentando alguns resultados das aplicações dos anos anteriores.

Em nosso segundo capítulo, traremos de algumas concepções de leitura e falaremos brevemente sobre estratégias leitoras, que se apresenta como uma possibilidade de se trabalhar em sala de aula, proporcionando assim, o desenvolvimento das habilidades de leitura. Para tanto, partiremos de autores como Kleiman (2011; 2013), Antunes (2009), Geraldi (1986), Pauliukonis (2013), Guedes (2006) e PCN (1997,1998). Posteriormente, abordaremos as estratégias leitoras, tomando como base os estudos de Solé (1998) e Leffa (1999).

Já o terceiro capítulo, será dedicado aos procedimentos metodológicos, bem como apresentaremos os resultados da atividade realizada, que nos mostra quais habilidades os alunos já possuem e quais eles ainda não dominam.

1 AVALIAÇÕES DO ENSINO FUNDAMENTAL: DA PROVA BRASIL AO AVALIANDO IDEPB¹

Neste capítulo, abordaremos os instrumentos de avaliação da educação, tanto em âmbito nacional, enfocando a Prova Brasil, como em âmbito estadual, com o Sistema de Avaliação do Estado da Paraíba, denominado “Avaliando IDEPB”. Ressaltamos que, embora a Prova Brasil tenha servido de parâmetro, com sua matriz de referência, para a criação do instrumento de avaliação utilizado na Paraíba, nosso foco, neste trabalho, será o "Avaliando IDEPB". Por isso, buscaremos expor, aqui, a origem dessa avaliação e o modo como ela foi pensada e vem sendo realizada no Estado da Paraíba, desde 2012.

1.1 Instrumentos de Avaliação

De acordo com a Constituição Brasileira (1988), todo cidadão deve ter acesso aos seus direitos, dentre eles, o direito à educação. Diante disso, podemos nos questionar: como essa educação chega realmente ao cidadão brasileiro? Será que, na escola, os sujeitos alunos têm tido acesso a uma aprendizagem de qualidade, que lhes garanta estar capacitado para exercer sua cidadania? Pensando, especificamente, na disciplina de Língua Portuguesa, os alunos, em contexto nacional, têm conseguido apreender as habilidades necessárias para exercer sua capacidade leitora, nos mais diversos contextos sociais?

Para responder tal questionamento, muitas vezes se faz necessário um diagnóstico mais amplo da real situação desses alunos, pois só assim é que serão pensadas quais medidas devem ser tomadas, quais estratégias devem ser utilizadas para amenizar ou mesmo resolver os problemas apresentados no diagnóstico.

No inciso VI do artigo 9º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), vemos que é de incumbência da União, em colaboração com os sistemas estaduais e municipais de ensino, garantir um processo nacional de avaliação do rendimento escolar,

¹ Avaliando IDEPB refere-se a uma avaliação realizada desde 2012, nas escolas do Estado da Paraíba, que apresenta o objetivo de investigar como se encontra o nível de aprendizagem dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

tanto do ensino fundamental quanto do médio e superior, com o objetivo de definir prioridades para a melhoria na qualidade do processo educacional.

Nesse sentido, atualmente, como principais avaliações nacionais, temos: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB); o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), o qual faz parte do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

É por meio dos resultados das referidas avaliações que as esferas federais, estaduais e municipais planejam políticas públicas e apresentam propostas pedagógicas que garantam um avanço no sistema de ensino.

Buscando a melhoria do ensino-aprendizagem no Estado da Paraíba, a Secretaria de Educação do Estado vem promovendo, desde 2012, o projeto “Avaliando IDEPB”, que detalharemos mais adiante. O Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF) é o órgão responsável pela elaboração, correção e divulgação dos resultados dessa avaliação.

1.2 Instrumento de Avaliação Nacional do Ensino Fundamental: a Prova Brasil

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), por meio do Sistema Nacional do Ensino Básico (SAEB), é responsável pelas avaliações de larga escala no Brasil.

O objetivo do SAEB é cooperar, através da formulação, reformulação e monitoramento das políticas públicas, para a universalização do acesso à escola e colaborar para o avanço da qualidade de ensino no país.

Conforme dados expostos no site do INEP, o SAEB é formado por três avaliações, apresentadas a seguir:

Figura 1: Avaliações do Saeb



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Dentre essas avaliações, interessa-nos, para este trabalho, tratar, brevemente, da segunda: Anresc/Prova Brasil. Essa avaliação já sofreu algumas reformulações, dentre elas, em 1997, a formulação das matrizes de referência, como nos apresenta o Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE/ PROVA BRASIL (2011 p.9-10):

Em 1997, foram desenvolvidas as Matrizes de Referência com a descrição das competências e habilidades que os alunos deveriam dominar em cada série avaliada, permitindo uma maior precisão técnica tanto na construção dos itens do teste, como na análise dos resultados da avaliação. A construção dessas matrizes, como não poderia deixar de ser, não foi feita de maneira arbitrária. Foi realizada uma consulta nacional sobre os conteúdos praticados nas escolas de ensino fundamental e médio, incorporando a análise de professores, pesquisadores e especialistas sobre a produção científica em cada área que seria objeto de avaliação escolar e utilizando como referência as secretarias de educação estaduais e das capitais que apresentaram ao Inep os currículos que estavam sendo praticados em suas escolas.

No ano de 2001, essas matrizes de referência voltaram a sofrer modificações, graças à publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), feita pelo MEC. Foi necessário, assim, verificar se as matrizes estavam condizentes com o currículo que estava sendo proposto nos PCN. Por isso, foram realizados os mesmos métodos de pesquisa desempenhados em 1997 e expostos na citação acima.

A Anresc/Prova Brasil é realizada a cada dois anos e destinada, exclusivamente, aos estudantes da rede pública que cursam o 5º e 9º ano do Ensino Fundamental, mas aplicada apenas nas turmas em que há mais de 20 alunos matriculados por série. Essa avaliação é realizada nas disciplinas de Língua Portuguesa – com foco na leitura – e Matemática – com foco na resolução de problemas.

Objeto de nosso estudo, a prova de Língua Portuguesa, conforme nos informa o PDE/ PROVA BRASIL (2011, p.21), requer dos estudantes a “[...] competência de apreender um texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação”. Esse documento salienta que o fato de a prova avaliar apenas o conteúdo “leitura” não diminui a qualidade da avaliação, especialmente se levarmos em consideração o quanto a leitura é imprescindível para a aquisição de conhecimento também em outras áreas do saber e para o pleno exercício da cidadania.

Para a organização da prova do 9º ano são considerados vinte e um descritores, distribuídos nos seis tópicos a seguir:

- Tópico I - Procedimentos de Leitura (cinco descritores).
- Tópico II - Implicações do Suporte, do Gênero e/ou Enunciador na Compreensão do Texto (dois descritores).
- Tópico III - Relação entre Textos (dois descritores).
- Tópico IV - Coerência e Coesão no Processamento do Texto (sete descritores).
- Tópico V - Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido (quatro descritores).
- Tópico VI - Variação Linguística (um descritor).

Sabemos que boa parte dos alunos das escolas públicas vem demonstrando um baixo desempenho nas Avaliações em Larga Escala no Brasil, por exemplo, a Prova Brasil. Porém, é necessário reconhecermos que, embora o avanço seja pequeno, ele tem acontecido.

Certamente, os resultados apresentados em avaliações, como a da Prova Brasil, possibilitam ao professor de Língua Portuguesa diversas reflexões, dentre as quais a de que não é possível ignorar os dados que apontam o déficit na leitura e, baseados nesses dados, deve-se promover um espaço, em nossa prática pedagógica, para que a leitura seja vista, também, como objeto de ensino.

1.3 “Avaliando IDEPB”: Instrumento de Avaliação do Estado da Paraíba

O governo do estado da Paraíba, por meio da Secretaria de Educação do Estado (SEE), estabeleceu, no ano de 2011, um Plano Estadual de Gestão, nomeado “Paraíba faz Educação”. Esse Plano é composto por 33 projetos que visam à melhoria da educação no

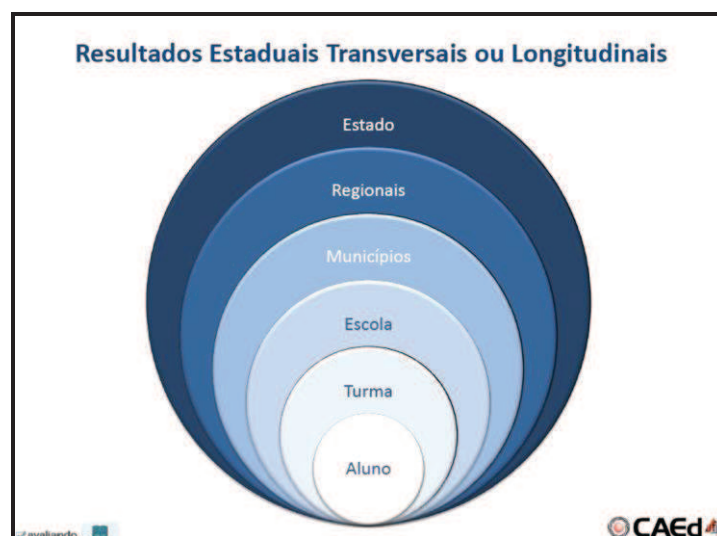
Estado, para tanto, objetivam estreitar as relações entre a SEE, as Gerências Regionais da Educação (GRE) e as escolas. Dentre esses projetos, podemos citar: o Curso de Especialização em Fundamentos da Educação – Práticas Pedagógicas Interdisciplinares, voltado para os professores das diversas áreas de ensino e para os técnicos das escolas; Pré - Vestibular Social – PBVest, destinado aos alunos do 3º ano do Ensino Médio; PRIMA – Programa de Inclusão por Meio da Música e Artes, dedicado aos alunos da rede estadual; e o Avaliando IDEPB – avaliação externa aplicada nas turmas do 5º e 9º do Ensino Fundamental, 3º ano do Ensino Médio e 4º ano do Curso Normal –, projeto sobre o qual nos debruçaremos neste trabalho, especificamente, em relação à avaliação da disciplina Língua Portuguesa.

O “Avaliando IDEPB” foi pensado pela SEE em parceria com o CAEd/UFJF, instituição que, segundo dados do site² no ano de 2012 já atendia a mais de 16 estados do país e tem como base para a sua avaliação as diretrizes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

De acordo com a Avaliação de 2013 do CAEd as vantagens de se ter um sistema próprio de avaliação é: o diagnóstico do efeito das políticas públicas implementadas; a utilização dos resultados, com foco na identidade escolar; o monitoramento, a qualidade da educação pública ofertada e a promoção da equidade; e o estabelecimento de Padrões de Desempenho estudantis e metas educacionais.

A seguir, podemos visualizar, para compreendermos melhor as possibilidades de percepção do modo como os resultados são fornecidos pelo CAEd :

Figura 2: Amostra dos resultados estaduais



Fonte: CADIAN(2014)

² Disponível em: www.avaliacaoparaiba.caedufff.net

Como podemos observar na figura apresentada, os resultados são fornecidos de modo que se pode tanto ter uma visão geral do Estado quanto ir estreitando os resultados, gerando, assim, a possibilidade de ir fazendo comparações. A última instância dos resultados é a visualização dos erros e acertos de cada descritor por aluno, isoladamente.

Cabe ressaltar que, compete ao CAEd/UFJF, todo o processo de avaliação – desde o planejamento, elaboração, correção e divulgação dos resultados, que é feita por meio eletrônico, no site da avaliação, e através dos kits que são enviados individualmente para cada escola – bem como as oficinas de treinamento, que são realizadas com professores das disciplinas requeridas pela avaliação, a fim de que haja a apropriação dos resultados e uma discussão sobre possíveis estratégias para reparar as maiores dificuldades encontradas.

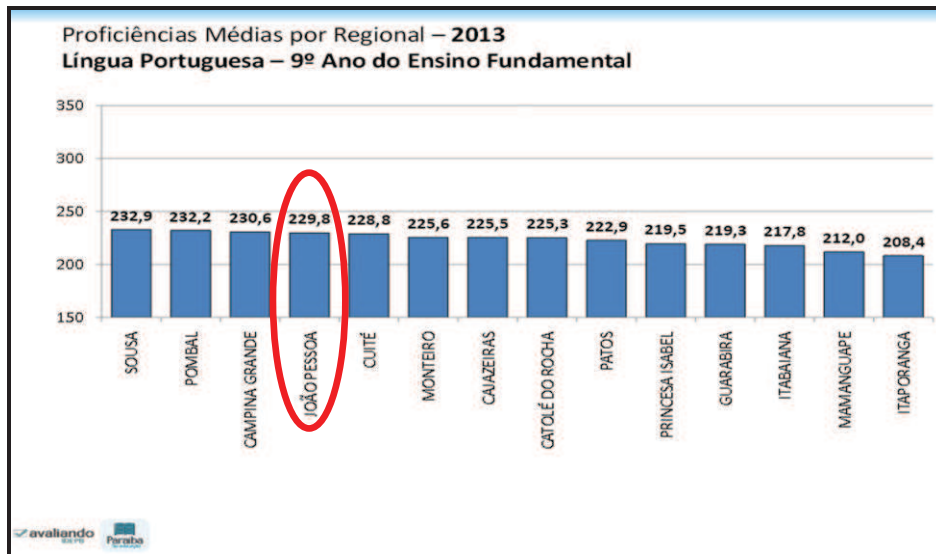
No site exposto anteriormente, também podemos encontrar as seguintes formas de visualização dos resultados anuais:

- Percentual de acerto por descritor;
- Proficiência Média – médias comparadas;
- Oficina de Apropriação de Resultado;
- Participação;
- Evolução do percentual de alunos por padrão de desempenho;
- Distribuição do percentual de alunos por nível de proficiência e padrão de desempenho.

Conhecedores desses resultados, os gestores da rede, das escolas, os professores ou mesmo os alunos e suas famílias podem planejar intervenções. No que diz respeito às ações do professor, pode-se pensar em intervenções pedagógicas, em elaboração de projetos, em focar nas maiores dificuldades que os alunos apresentaram e, com um bom planejamento, contribuir para o desenvolvimento das habilidades e competências que ainda não estão plenamente desenvolvidas.

Na Paraíba, esse projeto atende a quatorze Gerências Regionais de Ensino. A escola na qual será realizada esta pesquisa faz parte da GRE do Município de João Pessoa que, de acordo com os resultados apresentados no gráfico abaixo, ficou em 4º lugar nas Proficiências Médias por Regional, no ano de 2013. A seguir, podemos verificar quais são as Gerências Regionais e, ainda, visualizar a média de proficiência média dos alunos do 9º ano, na prova de Língua Portuguesa.

Gráfico 1: Proficiências Médias por Regional



Fonte: CADIAN (2014)

O quadro 1, a seguir, possibilita verificarmos os índices de participação das turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, nos dois anos em que a prova foi aplicada, tanto tendo como parâmetro a GRE quanto os dados da escola na qual se dará a pesquisa. Podemos observar que o índice de participação dos alunos da escola em que se realizará a pesquisa ficou abaixo do esperado. Quais serão os motivos?

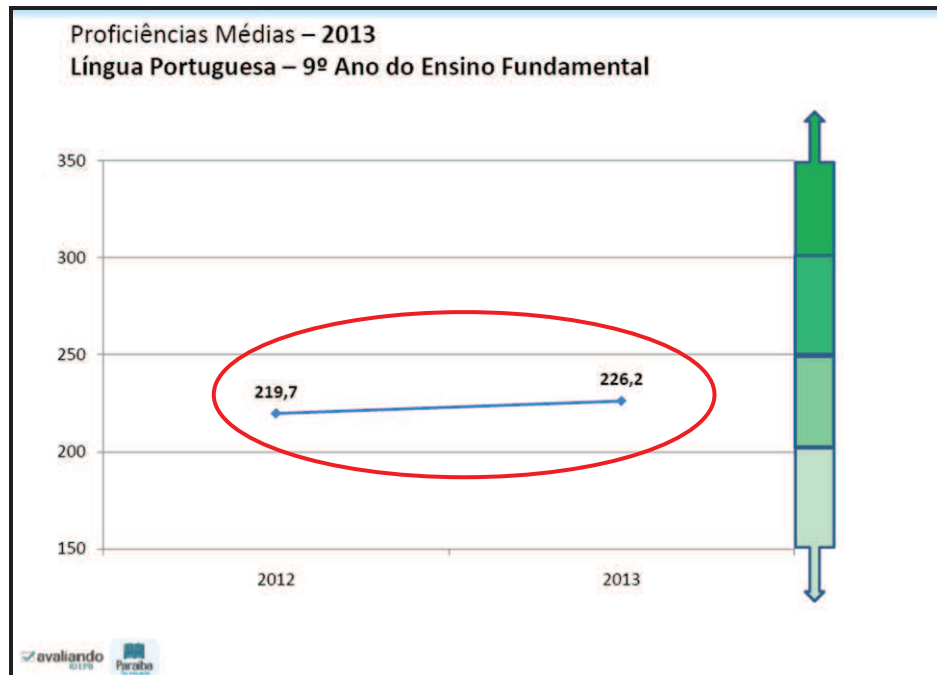
Quadro 1: Participação prevista e efetiva dos alunos do 9º ano

GRE	Edição	Nºde Estudantes Previstos	Nºde Estudantes Avaliados	Participação (%)
JOÃO PESSOA	2012	6.692	4.620	69,0
	2013	6.610	4.797	72,6
M ^a de L. ARAÚJO	2012	94	55	58,5
	2013	98	60	61,2

Fonte: (Melo *et al.*, 2013,p.81)

Já no gráfico 2, verificamos a proficiência média dos alunos que efetivamente participaram da avaliação e averiguamos que houve uma evolução nesse índice, se compararmos o ano de 2013 com o de 2012.

Gráfico 2 : Proficiência média da Paraíba



Fonte: CADIAN (2014).

Quanto aos resultados da escola em que a pesquisa será desenvolvida, podemos verificar, a seguir, que, assim como a Proficiência Média da Paraíba, os índices da escola passaram por um progresso, porém, mesmo com esse avanço, a escola ainda não conseguiu atingir a média do Estado. Vejamos:

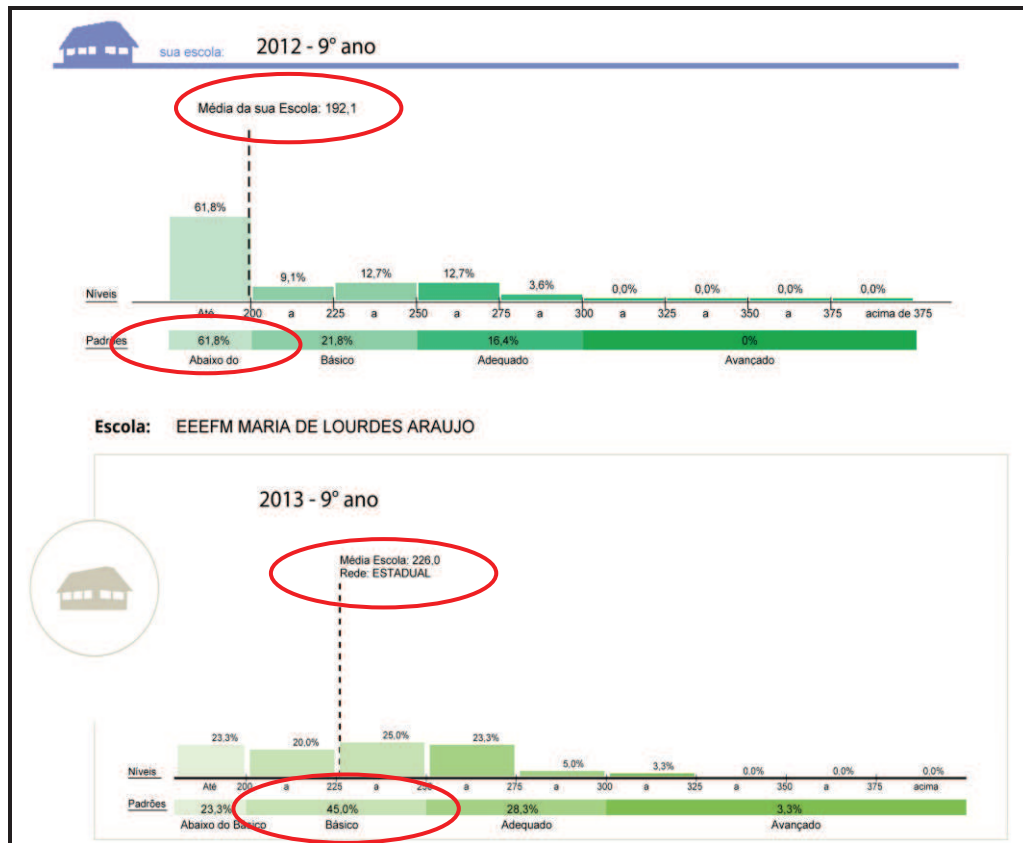
Quadro 2: Média de proficiência e IDEPB da escola

Ano	9º ano E.F	IDEPB
2012	192,1	2,5
2013	226,0	2,7

Fonte: (Melo *et al.*, 2013,p.81)

A figura 3 que veremos, abaixo, mostra-nos os dados referentes à referida escola, apresentando os resultados de 2012 e 2013, nas turmas do 9º ano, com os índices da Proficiência média da escola, percentual de acertos por níveis na escala de proficiência e indicadores dos padrões de desempenho.

Figura 3: Resultados gerais da Escola 2012/2013



Fonte: (Melo *et al.*, 2013, p. 82)

Observando os dados expostos, constatamos que, em 2012, mais da metade dos alunos (61,8%), que participaram da avaliação, ficaram no padrão considerado Abaixo do Básico; 21,8%, no Básico; 16,4%, no nível Adequado, e nenhum aluno alcançou um desempenho Avançado. Já no ano de 2013, os resultados demonstram um progresso, temos: 23,3% no padrão Abaixo do Básico; 45,0%, no Básico; 20,0%, no Adequado e 3,3%, no nível Avançado.

Segundo Melo (2013), o Avaliando IDEPB estabelece um Intervalo na Escala de Proficiência em relação aos Padrões de Desempenho. Desse modo, podemos perceber que, nos dois anos em que a avaliação foi aplicada, a maioria dos alunos da Escola Maria de Lourdes Araújo não conseguiu alcançar, ao menos, o nível Adequado, o que nos impulsiona, ainda mais, a desenvolver um trabalho focado na leitura.

A seguir, apresentamos um quadro com a caracterização de cada Padrão de Desempenho, e que, portanto, representa o perfil do estudante da Paraíba. Esses padrões foram estabelecidos, a partir dos cortes numéricos dos Níveis da escala de Proficiência e baseados nas metas estabelecidas pelo “Avaliando IDEPB”.

Quadro 3: Padrões de Desempenho Estudantil

Padrões de Desempenho Estudantil		
Caracterização	Área do Conhecimento Avaliada/Turma	Intervalo na Escala de Proficiência
Abaixo do Básico – Neste Padrão de Desempenho, o estudante demonstra carência de aprendizagem do que é previsto para a sua etapa de escolaridade. Ele fica abaixo do esperado, na maioria das vezes, tanto no que diz respeito à compreensão do que é abordado, quanto na execução de tarefas e avaliações. Por isso, é necessária uma intervenção focada para que possa progredir em seu processo de aprendizagem	Língua Portuguesa/ 9ºano E.F	Até 200
Básico – O estudante que se encontra neste Padrão de Desempenho demonstra ter aprendido o mínimo do que é proposto para o seu ano escolar. Neste nível ele já iniciou um processo de sistematização e domínio das habilidades consideradas básicas e essenciais ao período de escolarização em que se encontra.	Língua Portuguesa/ 9ºano E.F	De 200 a 250
Adequado – Neste Padrão de Desempenho, o estudante demonstra ter adquirido um conhecimento apropriado e substancial ao que é previsto para a sua etapa de escolaridade. Neste nível, ele domina um leque de habilidades, tanto no que diz respeito à quantidade, quanto à complexidade, as quais exigem um refinamento dos processos cognitivos nelas envolvidos.	Língua Portuguesa/ 9ºano E.F	De 250 a 300
Avançado – O estudante que atingiu este Padrão de Desempenho revela ter desenvolvido habilidades mais sofisticadas e demonstra ter um aprendizado superior ao que é previsto para o seu na escolar. O desempenho desses estudantes nas tarefas e avaliações propostas supera o esperado e, ao serem estimulados, podem ir além das expectativas traçadas.	Língua Portuguesa/ 9ºano E.F	Acima de 300

Faz-se necessário considerar que as habilidades requeridas e contabilizadas nos padrões apresentados não correspondem ao total de capacidades que um aluno pode e deve possuir. Precisamos ter ciência de que elas dizem respeito àquilo que se pode averiguar, considerando uma Avaliação de Larga Escala como sendo uma atividade de múltipla escolha. Os dados fornecidos, através de uma avaliação desse porte, possibilitam um bom direcionamento para o professor, contudo, não substitui o nosso olhar, enquanto docente/pesquisador, em sala de aula, pois sabemos, por exemplo, que é bem possível que dois alunos, que atingiram o mesmo Padrão de Desempenho, apresentem necessidades diferentes, no processo de aprendizagem.

O Avaliando IDEPB considera as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, em turmas de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, 3º ano do Ensino Médio e 4º ano do Curso Normal. Essas avaliações são aplicadas no segundo semestre de cada ano, desde 2012. O intento é verificar até que ponto os alunos das turmas supracitadas já estão familiarizados com as habilidades que compõem a matriz de referência nas duas disciplinas mencionadas.

Para o nosso trabalho, interessa-nos a Matriz de Referência de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental e, especificamente, o Tópico I – Procedimentos de leitura. Essa Matriz será apresentada, um pouco mais adiante.

No Avaliando IDEPB, a avaliação se dá tomando por base uma Matriz de Referência, que se fundamenta em Competências e Habilidades esperadas em cada segmento avaliado, e não em conteúdos específicos. Vale ressaltar que essa matriz não esgota, em si, todo o currículo necessário para o ensino.

Segundo dados apresentados por Melo *et al* (2013), essa Matriz foi pensada visando atender às particularidades dos estudantes do estado. Nela, compreende-se por Competência um conjunto de habilidades que contribuem para a aquisição de um resultado e a Habilidade é percebida como um “saber fazer”. Já os descritores são entendidos como uma associação de conteúdos curriculares e operações cognitivas, indicando, assim, as habilidades que serão requeridas nas questões da avaliação.

Figura 4: Matriz de Referência do IDEPB do 9º ano

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
I. Práticas de leitura	D06 Localizar informação explícita em um texto.
	D07 Inferir informação em um texto.
	D08 Inferir o sentido de palavra ou expressão a partir do contexto.
	D09 Identificar o tema central de um texto.
	D10 Distinguir fato de uma opinião.
	D11 Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais.
II. Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do Texto	D12 Identificar o gênero do texto.
	D13 Identificar a finalidade de diferentes gêneros textuais.
III. Relação entre textos	D14 Reconhecer semelhanças e/ou diferenças de ideias e opiniões na comparação entre textos que tratem da mesma temática.
IV. Coesão e coerência	D16 Estabelecer relação de causa e consequência entre partes de um texto.
	D17 Estabelecer relações lógico-discursivas entre partes de um texto, marcadas por locuções adverbiais ou advérbios.
	D18 Reconhecer relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para sua continuidade (substituições e repetições).
	D19 Identificar a tese de um texto.
	D21 Reconhecer o conflito gerador do enredo e os elementos de uma narrativa.
V. Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido	D27 Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
	D22 Identificar efeitos de humor no texto.
	D23 Identificar efeitos de sentido decorrente do uso de pontuação e outras notações.
	D24 Reconhecer o efeito de sentido decorrente do emprego de recursos estilísticos e morfossintáticos.
VI. Variação linguística	D25 Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de palavras, frases ou expressões.
	D26 Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e/ou o interlocutor.

Fonte: (Melo *et al.*, 2013, p.19)

Ao final de cada edição da avaliação, o CAED/UFJF envia para cada escola um kit, contendo os seguintes itens:

- Uma Carta de Apresentação do Kit;
- Uma Revista da Gestão Escolar;
- Uma Revista Pedagógica de Língua Portuguesa, para cada série de ensino avaliada na escola;
- Uma Revista Pedagógica de Matemática, para cada série de ensino avaliada na escola;
- Um Cartaz apresentando os resultados da Escola (VER ANEXO I);
- Os Boletins da Família – São enviados boletins individuais, para ser entregue a família de cada aluno que foi submetido à avaliação, apresentando o desempenho dele, nas duas disciplinas em que foi avaliado (VER ANEXO II).

Tratemos, a partir de agora, da Revista da Gestão Escolar e da Revista Pedagógica de Língua Portuguesa do 9º ano, na edição de 2013. Inicialmente, é pertinente fazermos saber que há falta de informação sobre esse material, muitos professores desconhecem a sua existência e, conseqüentemente, não realizam um trabalho pedagógico com o mesmo.

No que se refere à Revista da Gestão Escolar, esta é apresentada com as seguintes seções:

- Carta da Secretária de Estado da Educação: discute a importância do trabalho em parceria das escolas e seus agentes, juntamente com a Secretaria de Educação do Estado, para que se alcance o propósito do “Avaliando IDEPB”, que é promover um movimento de ação-reflexão-ação, buscando investigar a prática pedagógica e, conseqüentemente, apontar caminhos para que se superem as dificuldades encontradas no processo de ensino e de aprendizagem.
- Artigo sobre o Desafio da Gestão Escolar: Avaliação e qualidade de ensino: apresenta, sucintamente, as avaliações previstas na LDB/96, focando no sistema paraibano de avaliação.
- Experiência em Foco: apresenta a fala de seis gestores de diferentes escolas, tanto da capital quanto do interior do Estado, apresentando um pouco de seus trabalhos na gestão escolar e que alternativas buscaram, a partir do resultado do IDEPB 2012, com o intuito de sanar algumas dificuldades.

- “As relações entre o clima escolar e o desempenho estudantil – um enfoque sobre as normas escolares”: discussão acerca de algumas questões sobre como são implantadas as normas na escola, quem as decide e implanta, bem como de que modo elas repercutem no clima e no desempenho dos alunos.
- “Eficácia Escolar: Desafio de gestão”: discussão acerca do modo como a gestão da escola se porta, se de modo centralizado ou se participativo. Fica evidente que são consideradas como positivas as escolas que apresentam uma postura de gestão mais participativa, onde todos os seus agentes podem opinar
- Apresentação dos padrões de desempenhos: Abaixo do Básico, Básico, Adequado e Avançado: nesta seção, além de serem apresentados os padrões de desempenho, são expostos os resultados de desempenho e participação de 2012 e 2013 da escola na qual será efetivada esta pesquisa, das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática; além da média dos resultados da GRE da qual a escola faz parte e a média geral das escolas da Paraíba, para que se possa fazer uma comparação.

A Revista Pedagógica de Língua Portuguesa, por sua vez, voltada para o 9º ano do Ensino Fundamental, assim como a Revista da Gestão Escolar, divide-se em seções, a seguir discriminadas:

- Carta da Secretária da Educação do Estado: trata-se da mesma carta apresentada na Revista da Gestão Escolar.
- Avaliação: O Ensino-Aprendizagem como desafio: discussão sobre como as avaliações em larga escala podem contribuir com a prática docente em sala de aula, uma vez que, com os resultados, ainda, que não satisfatórios, pode-se ter um direcionamento sobre a realidade dos alunos.
- Interpretação de Resultados e Análises Pedagógicas: apresentação dos dados sobre a Matriz de Referência; de como são compostos os cadernos de avaliação; discussão dos Padrões de Desempenho, através da apresentação de questões e de suas respectivas análises.

- Artigo sobre “Aspectos essenciais do texto”: aborda o desenvolvimento de habilidades na sala de aula, inclusive, com exemplos que podem ser utilizados nas aulas. Por fim, apresenta Experiência em Foco, espaço destinado a depoimentos de professores que mudaram sua postura, a partir dos resultados do IDEPB do ano anterior.
- Apresentação dos resultados da escola, em comparação com os Estado e da GRE: apresenta os dados, considerando os requisitos: Participação, Proficiência Média, dentre outros.

Apresentadas as revistas, ressaltamos a importância desses documentos, tendo em vista o quanto demonstram ser bem planejados e, assim, constituir uma valiosa fonte de conhecimentos e reflexões pedagógicas.

2 O TRABALHO COM O TEXTO E A LEITURA NA SALA DE AULA

Bem sabemos que a escola é um espaço privilegiado para contribuir para a formação de leitores, devendo promover a inserção dos seus alunos em novas e significativas experiências de aprendizagem. Conforme Guedes (2006, p. 64), “O professor de português precisa ocupar-se da formação do leitor porque, se a escola não transformar os alunos em leitores, ninguém mais o fará”.

Torna-se inútil ficarmos a lamentar as dificuldades que o aluno apresenta em relação à sua competência leitora, caso não façamos algo para modificar essa situação. Ainda segundo Guedes é necessário, portanto, que o professor de Língua Portuguesa possa “empreender a tarefa de desenvolver-lhe o gosto, o hábito e a necessidade da leitura”, do contrário, o que poderá ocorrer é o distanciamento do aluno dos processos que envolvam práticas de leitura, seja no ambiente escolar, seja em qualquer outro espaço social.

Quando pensamos no ensino da língua materna, não podemos desconsiderar o quanto é fundamental que a escola leve o discente, partindo dos saberes que este já possui sobre a língua, a atribuir significados ao que lê, a ampliar suas práticas leitoras e a atuar em situações sociocomunicativas com competência. Nesse sentido, as aulas de Português devem demonstrar muito claramente quais são os objetivos e as práticas pedagógicas que melhor contribuem para a formação de usuários proficientes em sua língua, nos mais diversos contextos de comunicação.

De acordo com os PCN (1997, p. 29), cabe ao docente “[...] planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno”, de modo a possibilitar o acesso, de modo eficiente, ao conhecimento/domínio da língua.

Mas quais seriam, efetivamente, os objetivos e as orientações que norteiam as aulas de Língua Portuguesa? Conforme nos orienta os PCN (1997, p.35):

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam.

Os PCN comungam do mesmo discurso de Geraldi (1986), quando tratam da necessidade de as práticas de leitura e produção de texto partirem do texto – uma vez que não podem ficar restritas a ele – e retornarem para o texto, carregadas de sentido. Afinal, há muito já se discute quão negativo é interpretar uma frase desconsiderando seu contexto de produção – histórico, social, ideológico, cultural. Devemos nos questionar, no entanto, sobre o modo como esse texto é/deve ser trabalhado em sala de aula e se, verdadeiramente, ele ocupa o seu devido espaço na prática de sala de aula (GERALDI, 1986).

Na concepção de Pauliukonis (2013, p.242), é preciso se ter a “[...] consciência de que repetir apenas não significa compreender e que a formação do educando envolve muito mais do que memorizar conceitos... ou aprender técnica de manuseio”. Segundo a mesma autora, o importante no trabalho com o texto é a análise de “[...] como o texto diz e por que diz o que diz de um determinado modo” (PAULIUKONIS, 2013, p. 242).

Corroborando com este pensamento, Antunes (2009, p. 202) vem frisar que “o sentido do texto não está apenas nas palavras que constam na sua superfície nem está nos limites da gramática. Os sentidos de um texto, melhor dizendo, resultam de uma confluência de elementos que estão, simultaneamente, dentro e fora dele”, isto é, tratam-se dos elementos contextuais e os cotextuais.

Segundo Guedes (2006), faz parte da tarefa do professor de Língua Portuguesa promover a desprivatização da língua escrita e proporcionar aos discentes um ensino da leitura e da escrita, de modo que eles passem, efetivamente, a participar da produção de conhecimento. Consideremos, de acordo com o mesmo autor (GUEDES, 2006, p.54), que “Só ao leitor é dado dominar a língua escrita; por isso, a aula de português só faz sentido se for dada para leitores. Na verdade, só faz sentido se for dada por um leitor para leitores”.

Percebemos, a partir dessa última citação de Guedes (2006), a importância da figura do professor no processo de ensino-aprendizagem da leitura. Afinal de contas, até que ponto um professor que não cultiva o hábito da leitura ou que não gosta de ler terá condições de formar leitores proficientes, que leiam por prazer, por obrigação, por curiosidade – seja qual for o objetivo da leitura –, e que valorizem o ato de ler como constitutivo do sujeito que vive na sociedade?

E qual o motivo de colocarmos em evidência o ensino da leitura? Ora, se pretendemos contribuir, decisivamente, para a formação leitora na escola, será necessário, conforme Antunes (2009, p. 192), “[...] que a leitura ocupe um lugar de destaque no currículo escolar, como instrumento de cidadania, constitui uma das mais legítimas pretensões. Mas,

por quê? Ou seja: que competências são esperadas pelo exercício da leitura?”. Na sequência, a autora responde aos próprios questionamentos feitos. Para ela, é necessário que a leitura favoreça o acesso a novas informações e, assim, amplie nosso repertório através da leitura, o sujeito terá acesso às formas particulares e específicas de escrever; e, por fim, a leitura, em destaque na sala de aula, favorece o contato com a arte da palavra.

Antunes (2009) salienta, ainda, que a leitura exerce um grande poder de incluir o cidadão na sociedade e possibilita que esse sujeito perceba o que o rodeia, permitindo, assim, que ele tome conhecimento do que já se passou, do que está se pensando no momento e até do que está sendo projetado para o futuro, ou seja, a leitura é como uma passagem que garante o acesso a esse universo letrado e tão cheio de riquezas.

2.1 Concepções de Leitura

Tratemos, agora, das concepções de leitura que permeiam a prática de sala de aula, afinal, consciente ou inconscientemente, os professores valem-se delas em seu exercício diário. Como poderíamos, então, definir o que é leitura? Nesse processo de ler, quem é mais importante? O autor, o próprio texto ou o leitor? Há alguma forma de interação entre esses três elementos? Existe algum tipo de conhecimento que é essencial nesse processo de leitura?

Para discutirmos essas questões, abordaremos, brevemente, quatro reconhecidas concepções de leitura: estruturalista, cognitivista, sóciointeracionista e discursiva que estão fundamentadas em Sousa e Pereira (2007).

Na concepção estruturalista de leitura, acredita-se que o sentido está contido no próprio texto, sendo assim, cabe ao leitor através, da decodificação do código linguístico, extrair o sentido que está posto, determinado pelo autor. É importante ressaltar que, tomando-se por base essa concepção, busca-se identificar “o” sentido, uma vez que este pode ser “encontrado” em uma leitura linear do texto e deve estar respaldado na materialidade física que o autor apresentou. Nessa perspectiva de leitura, percebemos que são valorizadas as informações que estão explícitas no texto.

Verificamos, assim, o quanto a concepção estruturalista de leitura restringe o leitor, “poda” seus gestos de leitura, no entanto, é preciso deixar evidente que o processo de decodificação é imprescindível para que o leitor desvele o código linguístico e, assim, ganhe autonomia para se tornar um sujeito crítico e reflexivo.

A concepção cognitivista de leitura, por sua vez, concebe o leitor como um ser ativo no processamento da leitura. Nessa perspectiva, são consideradas as ações mentais do leitor, no momento em que ocorre a leitura, e esta é vista como uma atividade de compreensão. Com o objetivo de alcançar essa compreensão, o leitor vale-se de conhecimentos que já possui, os quais são nomeados de conhecimentos prévios. Segundo Kleiman (2013, p.15), “É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento lingüístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto”.

Outro aspecto importante a ser destacado, sob essa perspectiva, é o reconhecimento de que as estratégias de leitura fazem parte do ato de ler, sendo utilizadas pelo leitor de forma consciente ou não. Cabe ressaltar, aqui, a importância de o professor elaborar atividades para a sala de aula que contemplem o estudo das estratégias de leitura, pois, assim, poderá contribuir para o progresso da competência leitora dos alunos. Dentre as estratégias de leitura abordadas por Sousa e Pereira (2007), podemos citar: a testagem, a antecipação, as inferências. Trataremos um pouco mais adiante das estratégias, colocando-as como uma possibilidade de ensino que visa o desenvolvimento das habilidades leitoras dos alunos.

A concepção sociointeracionista de leitura trouxe grandes avanços nos estudos da leitura, na medida em que passou a levar em consideração, não apenas o texto (concepção estruturalista) ou o leitor (concepção cognitivista), mas o processo de interação entre a tríade: autor – texto – leitor. Desse modo, a leitura de um mesmo texto pode resultar em sentidos diferentes, dependendo de quem seja o leitor, ou mesmo pode acontecer de um mesmo texto ser lido por um mesmo sujeito em momentos distintos da vida, provocando, assim, outro sentido. Consideremos, por exemplo, que, durante esse percurso da leitura, o sujeito lança mão dos conhecimentos de mundo, de outros textos que possui em seu repertório.

A concepção discursiva da leitura, por sua vez, além de levar em consideração, no processo de leitura, a interação entre o sujeito-autor, o texto e o sujeito-leitor, concebe a leitura como uma prática discursiva e, nela, os sujeitos são marcados por questões históricas, sociais, ideológicas e culturais. Sendo assim, é necessário que se leve em consideração, por exemplo, o contexto de produção do texto, os valores políticos nele contidos, a finalidade da leitura etc.

Após tecermos essas considerações sobre as concepções de leitura, resta dizer que elas não são excludentes entre si, pelo contrário, acrescenta elementos importantes à outra.

Para fins deste trabalho, no entanto, tomaremos por base a concepção cognitivista de leitura, uma vez que ela compreende as estratégias como conteúdo de ensino e estas necessitam ser consideradas se quisermos alcançar nosso intento de formar um sujeito leitor proficiente, de modo, inclusive, a reduzir os baixos índices de proficiência leitora indicados quando da aplicação dos instrumentos de avaliação Prova Brasil e Avaliando IDEPB.

De acordo com Kleiman (2011, p.151-152), é essencial que o professor tenha ciência de que:

Ensinar a ler é criar uma atitude de expectativa prévia com relação ao conteúdo referencial do texto, isto é, mostrar à criança que quanto mais ela prever o conteúdo, maior será sua compreensão; é ensinar a criança a se auto-avaliar constantemente durante o processo para detectar quando perdeu o fio; é ensinar a utilização de múltiplas fontes de conhecimento (...) para resolver falhas momentâneas no processo; é ensinar, antes de tudo, que o texto é significativo, e que as seqüências discretas nele contidas só têm valor na medida em que elas dão suporte ao significado global.

Diante do exposto tomamos como desafio transformar toda essa teoria em prática cotidiana, e, na mesma proporção, em uma prática instigante e prazerosa.

2.2 Estratégias de leitura - Uma possibilidade de desenvolvimento das habilidades leitoras

Pauliukonis (2013) defende a possibilidade de se ensinar estratégias para que o aluno compreenda as múltiplas possibilidades de significação de um texto. Solé (1998, p.70), do mesmo modo, defende o referido ensino: “Se as estratégias de leitura são procedimentos, e os procedimentos são conteúdos de ensino, então é preciso ensinar estratégias para a compreensão dos textos.”

Sem representarem meras técnicas ou fórmulas para uma leitura eficiente, as estratégias, efetivamente, asseguram que o leitor tenha um controle do ato de ler, sendo capaz de redefinir rumos, buscar soluções, caso surjam problemas, impedindo-o de atingir os objetivos traçados para a leitura. Leffa (1999), ao destacar que ler é usar estratégias, questionar-se, também ratifica que estas possibilitam o domínio do processo de compreensão por parte do leitor, tendo, como referência, os objetivos estabelecidos para a atividade leitora.

Conforme o autor (LEFFA, 1999, p. 19):

Ler envolve a capacidade de avaliar e controlar a própria compreensão, permitindo, a qualquer momento, a adoção de medidas corretivas. Se for perguntado durante a leitura, o leitor deverá ser capaz de dizer se está ou não compreendendo o texto, de identificar os problemas encontrados e especificar as estratégias que devem ser usadas para melhorar a compreensão. O leitor proficiente sabe também que há estratégias adequadas e inadequadas, dependendo dos objetivos de uma determinada leitura.

O reconhecimento de que diferentes objetivos implicam diferentes estratégias para uma compreensão do texto é fundamental para desenvolvermos um ensino que leve o aluno a ler de forma competente. No trabalho pedagógico, faz-se imprescindível também que mostremos ao aluno que o sentido de um texto não está somente na sua superfície, mas vem “carregado” de conhecimentos prévios, sejam eles, linguísticos, textuais ou mesmo de mundo.

No que se refere ao conhecimento de mundo, essa autora ressalta que ele pode ser adquirido de modo formal ou não, e precisa estar ativado para que a compreensão ocorra realmente.

Segundo Kleiman (2013, p.29),

A ativação do conhecimento prévio é, então, essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente. Este tipo de inferência, que se dá como decorrência do conhecimento de mundo e que é motivado pelos itens lexicais no texto é um processo inconsciente do leitor proficiente. Há evidências experimentais que mostram com clareza que o que lembramos mais tarde, após a leitura, são as inferências que fizemos durante a leitura; não lembramos o que o texto dizia literalmente

De acordo com Kleiman (2013, p.15), o conhecimento linguístico “abrange desde o conhecimento sobre como pronunciar português, passando pelo conhecimento de vocabulário e regras da língua, chegando até o conhecimento sobre o uso da língua”.

Em relação ao conhecimento textual, Kleiman (2013) salienta que, quanto mais os alunos forem submetidos/expostos a diferentes tipos de textos, maior será a familiaridade e a compreensão dos textos, uma vez que este tipo de conhecimento está ligado à compreensão tanto da estrutura do texto quanto ao discurso pelos quais esses textos são constituídos.

No tocante aos conhecimentos prévios, destacamos que os mesmos são indispensáveis para que o leitor possa promover previsões a respeito do texto que lê. Aliás, como afirma Leffa (1999, p.20), ler é prever e a relevância desse fato poderia ser, assim, descrita:

Como tudo que se faz na vida, a atividade leitora só é possível na medida em que o leitor usa seu conhecimento prévio para direcionar sua trajetória pelo texto, eliminando antecipadamente as opções inválidas. Quanto mais se avança num texto, mais exatamente pode-se prever o que vem a seguir e quanto mais for nossa experiência leitura maior será nossa capacidade de prever o que um texto pode conter, antes mesmo de iniciar sua leitura.

As afirmações que fizemos fundamentam-se na ideia de que a língua é um espaço de interação e o leitor não é um sujeito passivo, que vai buscar, apenas, apreender o que está dito no texto. Ele fará muito mais do que isso. Dialogando e interagindo com o texto, ele (leitor) produzirá sentidos, partindo do conjunto de conhecimentos (linguísticos, textuais e de mundo) e das finalidades que conduzem a atividade leitora.

Nesse mesmo sentido, consideremos, também, as concepções que norteiam o ensino da Língua Portuguesa, contidas nos PCN (1998, p.69-70):

A leitura é um 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.

Algo que merece destaque, do ponto de vista do professor, é a necessidade de se ter objetivos claros antes de se indicar uma leitura na sala de aula, pois, conforme Kleiman (2013, p.32), “na maioria das vezes, esse estudante começa a ler sem ter idéia de onde quer chegar, e, portanto, a questão de como irá chegar lá (isto é, das estratégias de leitura) nem sequer se põe”.

Vejam o que nos apresenta Antunes (2009, p. 204):

Falo, portanto de uma leitura que, a partir de hipóteses, de predições inicialmente levantadas, vai além da superfície do texto, além do que está explícito, do que está declarado. De uma leitura que mobiliza sentido plural, portanto: que está no texto, que está no leitor, que está no contexto. Falo de uma leitura que, ao lado de um sentido, busca descobrir intenções, pretensões, objetivos para o dizer do texto. Uma leitura, portanto, de um ‘dizer’ que é também um ‘fazer’, o que não deixa também de ser uma leitura atenta dos elementos formais desse dizer. (ANTUNES, 2009, p. 204)

Consideramos que esta citação de Antunes, corrobora com as questões até aqui discutidas e nos proporciona, ainda mais reflexão sobre a importância da leitura na sala de aula.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E RESULTADOS

Nesse terceiro capítulo, discorreremos sobre os procedimentos metodológicos adotados para o nosso trabalho. Iniciaremos, caracterizando nosso campo de pesquisa – a escola – e os sujeitos que serão os participantes. Em seguida, apresentaremos as justificativas pela escolha da escola e da turma. Mais adiante, apontaremos o método de pesquisa adotado. Por fim, traremos os resultados do conjunto de atividades aplicados.

3.1 Caracterização da escola e dos sujeitos da pesquisa

A escola, Estadual de Ensino Fundamental e Médio Maria de Lourdes Araújo, na qual será realizada a pesquisa, faz parte da rede estadual de ensino da Paraíba. Situada no bairro de Tibiri II, município de Santa Rita – PB, a escola foi fundada no ano de 1984 e, atualmente, está passando por uma reforma que visa restaurar o que já está construído, como, por exemplo: as salas de aula, banheiros, cozinha, sala da secretária, dos professores e um pequeno pátio. Algo que merece destaque é a ausência de espaços destinados à formação de leitores, como biblioteca e sala de leitura. O que há é uma pequena estante com alguns exemplares de livros, que, pela falta de um local adequado, fica na secretaria, não possibilitando, assim, um ambiente que favoreça as atividades leitoras.

Vem sendo executado na instituição o projeto “Mais Educação”, que funciona após as aulas, alguns dias da semana, com as oficinas de Capoeira, Esporte, Matemática, Rádio, Informática (teórico) e Letramento.

A Escola Maria de Lourdes Araújo atende, aproximadamente, setecentos alunos, distribuídos em dezoito turmas, que funcionam nos turnos: manhã (7º e 8º anos do Ensino Fundamental II e 1º ano do Médio), tarde (9º ano do Ensino Fundamental II e os três anos do Médio) e noite (todos os anos do Ensino Médio Regular). Cada turma funciona com uma média de 35 a 40 alunos.

Quanto ao corpo docente, a maioria trabalha em outras escolas, com carga dupla ou tripla de trabalho. Todos possuem curso superior, inclusive há dez (10) especialistas, três (3) mestres, um (1) está cursando doutorado e dois (2) estão cursando mestrado.

A turma que constitui nosso primeiro momento da pesquisa cursa o 8º ano do Ensino Fundamental, no turno da manhã, e é formada por trinta e três alunos. Esses discentes são, em boa parte, provenientes de bairros próximos ou mesmo do próprio bairro no qual a escola está

localizada. Esses sujeitos têm faixa etária entre 13 e 15 anos e são pertencentes à classe econômica mais baixa da região.

3.2 A escolha da escola e da turma

O interesse em realizar a pesquisa na escola citada ocorreu por ser o local onde lecionamos, fato que, certamente, possibilitará melhores condições para o desenvolvimento da investigação.

Selecionamos uma turma do 8º ano, formada por 31 (trinta e um) alunos, devido ao fato de percebermos, na prática de sala de aula, o baixo índice de proficiência em leitura por parte dos alunos que chegam a essa série, bem como porque estamos cientes da necessidade de prepará-los, de modo a torná-los proficientes em suas atividades leitoras, visando, inclusive, às duas avaliações a que serão submetidos ao final do 9º ano, quais sejam a Prova Brasil e o “Avaliando IDEPB”, que acontecerão no ano de 2015.

Salientamos que a opção pelo 8º ano, se deu porque acreditamos ser possível aplicar uma sondagem nessa turma, com o intuito de avaliar o nível de proficiência leitora dos alunos, a partir dos descritores do Tópico I da matriz de referência de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental. Consideramos, portanto, que, embora o instrumento “Avaliando IDEPB” só venha a ser aplicado no 9º ano, o trabalho de desenvolvimento das habilidades e competências leitoras dos alunos deveria vir ocorrendo ao longo dos anos, desde que estes ingressaram na escola. Desse modo, ao final do 8º ano é de se esperar que os alunos já apresentem conhecimento de boa parte das estratégias de leitura requeridas nas questões dessa avaliação.

3.3 Natureza da pesquisa

Esta é uma pesquisa de natureza qualitativa e quantitativa. A pesquisa apresenta três focos de investigação: revisão da bibliografia; organização de um conjunto de questões da Prova Brasil e do Avaliando IDEPB; e sistematização dos resultados da atividade aplicada com os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental. A revisão da literatura foi a primeira etapa iniciada, seguindo concomitantemente às duas etapas seguintes. A revisão da literatura

concentrou-se no levantamento das diferentes formas de conceber a leitura no âmbito dos estudos lingüísticos e levantamentos sobre o que dizem os teóricos sobre as estratégias de leitura.

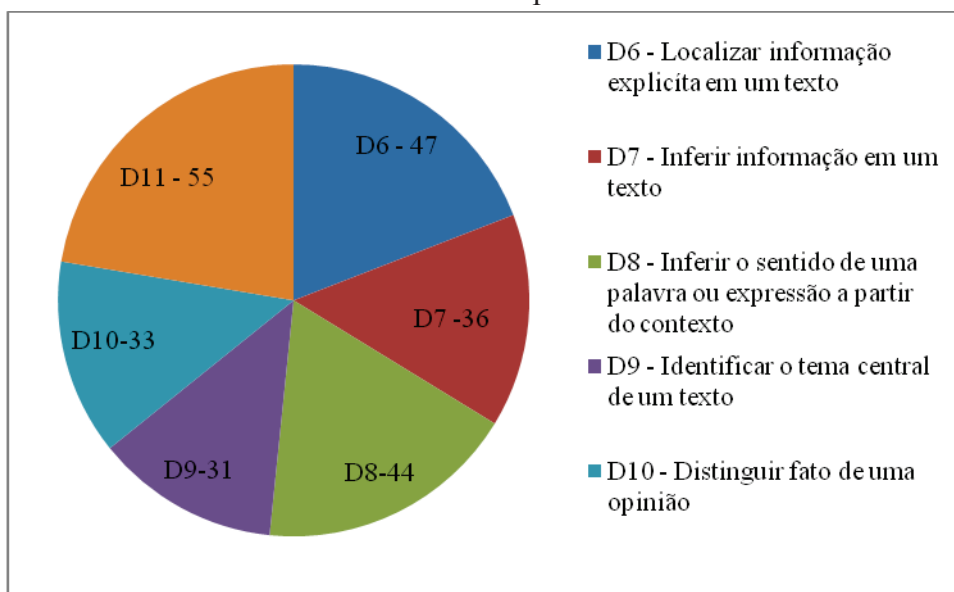
Nosso intento é identificar qual o nível de conhecimento dos alunos, de uma turma de 8º ano do ensino fundamental, no tocante às habilidades de leitura proposta no Tópico I, da Matriz de Referência, do “Avaliando IDEPB”. Para atingir essa finalidade, iremos aplicar um conjunto de atividades, formado por dezoito questões retiradas da Prova Brasil e Avaliando IDEPB de anos anteriores; avaliar a competência leitora desses alunos, a partir da aplicação do referido conjunto de atividades e em seguida sistematizar, por descritor e quantidade de acertos por aluno, os resultados obtidos a partir da sondagem realizada.

Apesar de não estar especificada no ciclo da pesquisa-ação, a reflexão é essencial nesse método e ela deve perpassar todas as etapas. Sendo assim, “O processo começa com reflexão sobre a prática comum a fim de identificar o que melhorar. A reflexão também é essencial para o planejamento eficaz, implementação e monitoramento, e o ciclo termina com uma reflexão sobre o que sucedeu” (TRIPP, 2005, p. 454)

3.4 Apresentação dos resultados

Apresentaremos a seguir os resultados da aplicação do teste de sondagem.

Gráfico 3 – Percentual de acertos por descritor



Como podemos observar dentre os seis descritores averiguados, os alunos apresentaram mais habilidade em três deles, respectivamente, no D11(55 acertos), D6(47

acertos), D8(44 acertos). E nos outros três demonstraram mais dificuldades, que são: D7(36 acertos), D10(33 acertos), D9(31 acertos).

Considerando que estamos nos referindo a alunos de 8º ano, podemos considerar preocupante que eles apresentem um menor rendimento no descritor que deveria ser um dos mais simples, que é conseguir compreender do que trata o texto. Essa constatação reforça, ainda mais, a nossa preocupação em que os professores possam buscar meios de levar esses alunos a superar essas dificuldades.

Quadro 4 – Porcentagem de acertos da turma

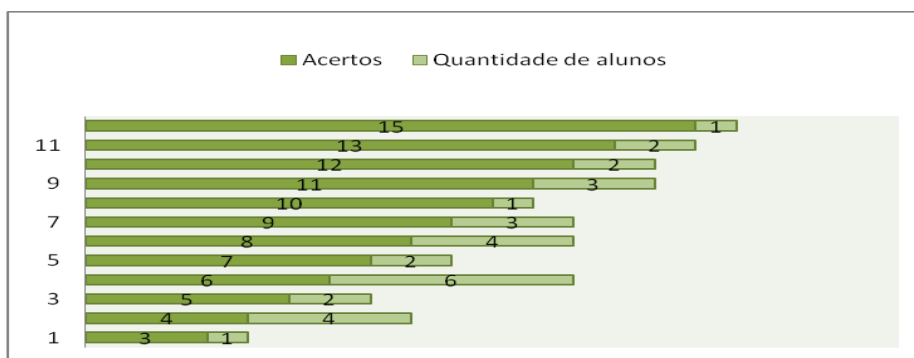
Porcentagem de acertos	Quantidade de alunos	
16%	1	61%
22%	4	
27%	2	
33%	6	
38%	2	
44%	4	
50%	3	38%
55%	1	
61%	3	
67%	2	
72%	2	
83%	1	

Na tabela apresentada acima, podemos verificar que 61% dos alunos da turma não conseguiram acertar, ao menos, a metade das questões avaliadas. E se pararmos para analisar quem ultrapassou os 70% das questões, constataremos que somente três alunos conseguiram.

Consideramos preocupante tal situação, apesar de, enquanto docentes, já verificarmos esse fato diariamente, constatar tal ocorrência, deve nos impulsionar a planejar propostas didáticas que visem alterar a realidade

Por fim, observemos o gráfico a seguir, averiguando a quantidade de alunos e seus respectivos números de acertos por questão.

Gráfico 4 – Percentual de acertos das questões por aluno



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o que foi apresentado neste trabalho, podemos concluir que os resultados do teste de sondagem nos apresentam a grande dificuldade encontrada pelos alunos no que concerne à leitura.

É importante percebermos a grande contribuição que essa avaliação estadual (Avaliando IDEPB) nos proporciona. Vale ressaltar que, tanto o material pedagógico, que devem ser distribuídos com os professores de Língua Portuguesa e Matemática, quanto as oficinas de avaliação dos resultados são ótimas oportunidades para refletirmos a nossa prática e o que é necessário que mudemos nela. Tendo em vista, sempre um melhor resultado para o nosso aluno.

Normalmente, vemos os professores reclamarem de muitas coisas e, certamente, algumas reclamações são muito justas. Porém, presenciamos também outros que, apenas reclamam e nada fazem para melhorar o seu fazer.

É importante salientar que cabe ao professor o papel de ser um profissional atento às situações que lhe são apresentadas, como afirma Antunes (2003, p.108), o professor deve ser “alguém que pesquisa, observa, levanta hipóteses, analisa, reflete, descobre, aprende, reaprende”. Sendo assim, ele guiará o seu fazer pedagógico e não se deixará ser conduzidos por conceitos prontos e descontextualizados que, em grande parte, permeiam os livros didáticos e as nossas aulas de Língua Portuguesa.

Indiscutivelmente o texto deve ser o centro das nossas aulas, e a partir dele é que todo o trabalho com a língua deve ocorrer. Porém, não podemos fazer do texto um pretexto para se ensinar qualquer coisa. Antes, devemos ter nele o nosso ponto de partida, e desse modo, encantar o nosso aluno pela leitura dos mais variados gêneros, gerar reflexão sobre as partes que compõe o texto, instigar os alunos a construírem sentidos.

Bem sabemos que a prática de um ensino da leitura que busca a reflexão e a interação é uma tarefa complexa e que requer dedicação e participação ativa, tanto do docente quanto dos alunos. No entanto, devemos enveredar por esse caminho, que certamente, nos conduzirá a uma realidade melhor.

As dificuldades da prática pedagógica são imensas: falta de tempo para os professores planejarem melhor as suas aulas, melhores condições estruturais da escola, altos índices de violência, dentre outros. Todavia, é imensamente prazeroso ter a possibilidade de dar a nossa contribuição para a formação intelectual e humana dos nossos alunos.

Consideramos que, enquanto docentes, devemos repensar nossa prática. Sabemos que não somos os “salvadores da pátria”, mas, também temos conhecimento que implantando medidas simples em nossa sala de aula já conseguimos vislumbrar melhoras. Certamente, muito pode ser feito com o intuito de formarmos pessoas, muito mais proficientes no ato de ler, de escrever e, conseqüentemente, no uso da língua materna.

REFERÊNCIAS

ANTUNES. Irandé. A leitura: De olho nas suas funções. In: **Língua, texto e ensino: Outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. (Estratégias de Ensino; 10). p.185-206

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília : 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais. Primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental**: língua portuguesa /Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDIAN, Juliana Frizzoni. Contribuições da avaliação educacional em larga escala Disponível em: http://www.avaliacaoparaiba.caedufjf.net/wp-content/uploads/2013/12/Apresentacao_Avalia%C3%A7%C3%A3oResultados-IDEPB_20131.pdf Acesso em: 25 jul 2014

Educação realiza oficina de resultados do IDEPB/2013. Disponível em: <http://www.avaliacaoparaiba.caedufjf.net/2014/02/24/educacao-realiza-oficina-de-resultados-do-idepb2013/> Acesso em 25 jul 2014

GERALDI, João Wanderley et al. (orgs.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1986.

GUEDES, Paulo Coimbra. **A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?** São Paulo: Parábola, 2006.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em:<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc> Acesso em 22 jul 2014

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 15º edição, Campinas, SP – Pontes Editores, 2013.

_____. Angela. **Leitura: ensino e pesquisa**. 4º edição, Campinas, SP : Pontes Editores, 2011.

LEFFA, Vilson J. Metacognição. In: **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996 (Coleção Ensaios, 7). (p.45-65).

MELO, Manuel Fernando Palácios da Cunha e; OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita de; REZENDE, Wagner Silveira, SALES, Luciana Netto de. Avaliando IDEPB 2013. **Revista da Gestão Escolar**, Juiz de Fora, 1-43, 2013 a.

_____. Avaliando IDEPB 2013. **Revista Pedagógica 9 ° ano do Ensino Fundamental**, Juiz de Fora, 1-82, 2013 b.

PAULA, Ailton Resende de. Oficina de apropriação de resultado: sistema de avaliação da educação da paraíba 2012. Disponível em: http://www.avaliacaoparaiba.caedufjf.net/wp-content/uploads/2013/01/Oficina_Apresentacao_LP.pdf Acesso em: 25 jul 2014

PAULIUKONIS, M.A. Texto e Contexto. In: BRANDÃO, S. F; VIEIRA, S. R.. (Org.). **Ensino de gramática: descrição e uso**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2011, v. , p. 239-258.

PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep. 2011.

SOUSA, M. E. V. ; PEREIRA, Regina C. M.. Noções de leitura e sua relação com o ensino. In: Ana Cristina de S. Aldrigue e Evangelina Maria de B. Faria. (Org.). **Linguagens, usos e reflexões**. 1ed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2007, v. 1, p. 69-83.

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

APÊNDICE

PESQUISA SOBRE HABILIDADES LEITORAS DE ALUNOS DO FUNDAMENTAL II

- ✓ Você está recebendo um Caderno de questões de Língua Portuguesa e uma Folha de Respostas.
- ✓ Comece escrevendo seu nome completo:

Nome Completo do(a) Aluno(a)

- ✓ Leia com atenção antes de responder e marque suas respostas neste caderno.
- ✓ Cada questão tem uma única resposta correta. Faça um X na opção que você escolher como certa.
- ✓ Procure não deixar questão sem resposta.
- ✓ Quando for autorizado pelo professor, transcreva suas respostas para o gabarito, utilizando caneta de tinta azul ou preta.

Gabarito

Questão	A	B	C	D
D6 - 1				
D6 - 2				
D6 - 3				
D7 - 1				
D7 - 2				
D7 - 3				
D8 - 1				
D8 - 2				
D8 - 3				
D9 - 1				
D9 - 2				

D9 - 3				
D10 - 1				
D10 - 2				
D10 - 3				
D11 - 1				
D11 - 2				
D11 - 3				

Caderno de Questões

D6 – 1

Leia os textos abaixo.

Texto 1	
A lenda do café	
<p>Um pastor vigiava o seu rebanho, quando notou que este em determinadas ocasiões se mostrava mais alegre, saltando com enorme vivacidade. A repetição do fato aguçou-lhe a observação e o pastor notou que a energia de suas ovelhas se manifestava quando elas pastavam nessas terras, as quais eram ricas de uma determinada planta cujo fruto comiam. Compreendeu, então, que a reação era efeito da ingestão de tal planta. Curioso, fez uma experiência em si próprio. Tomou uma infusão que fez com os frutos da planta referida. Logo depois, sentiu um reforço de energias, bom humor, melhor disposição para o trabalho e, ao mesmo tempo, desaparecendo o sono que o atacava quando em serviço.</p> <p>Tal bebida era o café e, segundo a lenda, assim começou a ser usado.</p>	
<small>Disponível em: <http://www.clubedocafe.wordpress.com> Acesso em: 14 abr. 2010. (P060062B1_SUP)</small>	
Texto 2	
Os primeiros cultivos de café	
5	<p>A planta de café é originária da Etiópia, [...] África, onde ainda hoje faz parte da vegetação natural. Foi a Arábia a responsável pela propagação da cultura do café. O nome café não é originário da Kaffa, local de origem da planta, e sim da palavra árabe <i>qahwa</i>, que significa vinho. Por esse motivo, o café era conhecido como “vinho da Arábia” quando chegou à Europa no século XIV.</p>
10	<p>Os manuscritos mais antigos mencionando a cultura do café datam de 575 no Yêmen, onde, consumido como fruto <i>in natura</i>, passa a ser cultivado. Somente no século XVI, na Pérsia, os primeiros grãos de café foram torrados para se transformar na bebida que hoje conhecemos.</p> <p>O café tornou-se de grande importância para os árabes, que tinham completo controle sobre o cultivo e preparação da bebida. Na época, o café era um produto guardado a sete chaves pelos árabes. Era proibido que estrangeiros se aproximassem das plantações, e os árabes protegiam as mudas com a própria vida. A semente de café fora do pergaminho não brota, portanto, somente nessas condições as sementes podiam deixar o país.</p>
<small>Disponível em: <http://www.abic.com.br/scafe_historia.html> Acesso em: 03 abr. 2010. Fragmento. (P060062B1_SUP)</small>	

(P060063B1) De acordo com o Texto 2, os primeiros grãos de café foram torrados na

- A) Arábia.
- B) Etiópia.
- C) Europa.
- D) Pérsia.

D6 – 2

Como opera a máfia que transformou o Brasil num dos campeões da fraude de medicamentos

É um dos piores crimes que se podem cometer. As vítimas são homens, mulheres e crianças doentes presas fáceis, capturadas na esperança de recuperar a saúde perdida. A máfia dos medicamentos falsos é mais cruel do que as quadrilhas de narcotraficantes. Quando alguém decide cheirar cocaína, tem absoluta consciência do que coloca no corpo adentro. Às vítimas dos que falsificam remédios não é dada

oportunidade de escolha. Para o doente, o remédio é compulsório. Ou ele toma o que o médico lhe receitou ou passará a correr risco de piorar ou até morrer. Nunca como hoje os brasileiros entraram numa farmácia com tanta reserva.

Segundo a autora, “um dos piores crimes que se podem cometer” é

- A) a venda de narcóticos.
- B) a falsificação dos remédios.
- C) a receita de remédios falsos.
- D) a venda abusiva de remédios.

D6 – 3

Seja Criativo: Fuja das Desculpas Manjadas

Entrevista com teens, pais e psicólogos mostram que os adolescentes dizem sempre a mesma coisa quando voltam tarde de uma festa. Conheça seis desculpas entre as mais usadas. Uma sugestão: evite-as.

Os pais não acreditam.

- Nós tivemos que ajudar uma senhora que estava passando muito mal. Até o socorro chegar... A gente não podia deixar a pobre velhinha sozinha, não é?

- O pai do amigo que ia me trazer bateu o carro. Mas não se preocupem, ninguém se machucou!

- Cheguei um minuto depois do ônibus ter partido. Aí tive de ficar horas esperando uma carona...

- Você acredita que o meu relógio parou e eu nem percebi?

- Mas vocês disseram que hoje eu podia chegar tarde, não se lembram?

- Eu tentei avisar que ia me atrasar, mas o telefone daqui só dava ocupado!

1. De acordo com o texto, os pais não acreditam em

- A) adolescentes.
- B) psicólogos.
- C) pesquisas.
- D) desculpas.

D7 – 1

O Homem que entrou pelo cano

Abriu a torneira e entrou pelo cano. A princípio incomodava-o a estreiteza do tubo. Depois se acostumou. E, com a água, foi seguindo. Andou quilômetros. Aqui e ali ouvia barulhos familiares. Vez ou outra um desvio, era uma seção que terminava em torneira.

Vários dias foi rodando, até que tudo se tornou monótono. O cano por dentro não era interessante.

No primeiro desvio, entrou. Vozes de mulher. Uma criança brincava. Então percebeu que as engrenagens giravam e caiu numa pia. À sua volta era um branco imenso, uma água límpida. E a cara da menina aparecia redonda e grande, a olhá-lo interessada. Ela gritou: "Mamãe, tem um homem dentro da pia".

Não obteve resposta. Esperou, tudo quieto. A menina se cansou, abriu o tampão e ele desceu pelo esgoto.

BRANDÃO, Ignácio de Loyola. *Cadeiras Proibidas*. São Paulo: Global, 1988, p. 89.

O conto cria uma expectativa no leitor pela situação incomum criada pelo enredo. O resultado não foi o esperado porque

- A) a menina agiu como se fosse um fato normal.
- B) o homem demonstrou pouco interesse em sair do cano.
- C) as engrenagens da tubulação não funcionaram.
- D) a mãe não manifestou nenhum interesse pelo fato.

D7 – 2

O Drama das Paixões Platônicas na Adolescência

Bruno foi aprovado por três dos sentidos de Camila: visão, olfato e audição. Por isso, ela precisa conquistá-lo de qualquer maneira. Matriculada na 8ª série, a garota está determinada a ganhar o gato do 3º ano do Ensino Médio e, para isso, conta com os conselhos de Tati, uma especialista na arte da azaração. A tarefa não é simples, pois o moço só tem olhos para Lúcia - justo a maior "crânio" da escola. E agora, o que fazer? Camila entra em dieta espartana e segue as leis da conquista elaboradas pela amiga.

Revista Escola, março 2004, p. 63

Pode-se deduzir do texto que Bruno

- A) chama a atenção das meninas.
- B) é mestre na arte de conquistar.
- C) pode ser conquistado facilmente.
- D) tem muitos dotes intelectuais.

D7 – 3

O IMPÉRIO DA VAIDADE

Você sabe por que a televisão, a publicidade, o cinema e os jornais defendem os músculos torneados, as vitaminas milagrosas, as modelos longilíneas e as academias de ginástica? Porque tudo isso dá dinheiro. Sabe por que ninguém fala do afeto e do respeito entre duas pessoas comuns, mesmo meio gordas, um pouco feias, que fazem piquenique na praia? Porque isso não dá dinheiro para os negociantes, mas dá prazer para os participantes.

O prazer é físico, independentemente do físico que se tenha: namorar, tomar milk-shake, sentir o sol na pele, carregar o filho no colo, andar descalço, ficar em casa sem fazer nada. Os melhores prazeres são de graça - a conversa com o amigo, o cheiro do jasmim, a rua vazia de madrugada -, e a humanidade sempre gostou de conviver com eles. Comer uma feijoada com os amigos, tomar uma caipirinha no sábado também é uma grande pedida. Ter um momento de prazer é compensar muitos momentos de desprazer. Relaxar, descansar, despreocupar-se, desligar-se da competição, da áspera luta pela vida - isso é prazer. Mas vivemos num mundo onde relaxar e desligar-se se tornou um problema. O prazer gratuito, espontâneo, está cada vez mais difícil. O que importa, o que vale, é o prazer que se compra e se exhibe, o que não deixa de ser um aspecto da competição. Estamos submetidos a uma cultura atroz, que quer fazer-nos infelizes, ansiosos, neuróticos. As filhas precisam ser Xuxas, as namoradas precisam ser modelos que desfilam em Paris, os homens não podem assumir sua idade.

Não vivemos a ditadura do corpo, mas seu contrário: um massacre da indústria e do comércio. Querem que sintamos culpa quando nossa silhueta fica um pouco mais gorda, não porque querem que sejamos mais saudáveis - mas porque, se não ficarmos angustiados, não faremos mais regimes, não compraremos mais produtos dietéticos, nem produtos de beleza, nem roupas e mais roupas. Precisam da nossa impotência, da nossa insegurança, da nossa angústia. O único valor coerente que essa cultura apresenta é o narcisismo.

LEITE, Paulo Moreira. O império da vaidade. Veja, 23 ago. 1995. p. 79.

Vocabulário: **narcisismo** --> descreve a característica de personalidade de paixão por si mesmo.

O autor pretende influenciar os leitores para que eles:

- A) evitem todos os prazeres cuja obtenção depende de dinheiro.
- B) excluam de sua vida todas as atividades incentivadas pela mídia.
- C) fiquem mais em casa e voltem a fazer os programas de antigamente.
- D) sejam mais críticos em relação ao incentivo do consumo pela mídia.

D8 – 1

Leia o texto abaixo.

A última vez

Pela última vez, Martinho desejava olhar ainda o campo de futebol dos maiores e a mata que começava depois do muro de barro. O território meio selvagem que ia até o riacho. Já se despedira dos colegas quando terminaram as aulas e ainda a pouco deixara o último adeus aos alunos que não tinham ido para casa passar as férias. Com a superioridade que lhe davam os dezoito anos e o curso acabado, via o grupo de crilas, como eram chamados os meninos mais novos que se preparavam para o exame de admissão. Havia nos seus olhos também um certo carinho para aqueles crilas assanhados como um bando de pardais ao entardecer. Teve vontade de contar-lhes um pouco da vida que encontrariam naquele mundo novo que era o colégio, mas se calou, não queria atrapalhar o prazer das descobertas ou da dor das experiências novas. Depois, seria inútil qualquer conselho, cada um tinha a sua própria visão da vida, cada um sofria à sua maneira, cada um no seu mundo. O menino divagava, era uma bóia solta naquele mar de tarde.

DOURADO, Autran. In: Antologia de Contos brasileiros. SALES, Herberto (Org). São Paulo: Ediouro, 2002. p. 15. Fragmento.

No trecho “O menino divagava, era uma **boia solta** naquele mar de tarde.”, a expressão destacada foi empregada para indicar que o menino

- A) era uma boia.
- B) parecia perdido.
- C) flutuava no pátio.
- D) estava no mar.

D8 - 2

Realidade com muita fantasia

5 Nascido em 1937, o gaúcho Moacyr Scliar é um homem versátil: médico e escritor, igualmente atuante nas duas áreas. Dono de uma obra literária extensa, é ainda um biógrafo de mão cheia e colaborador assíduo de diversos jornais brasileiros. Seus livros para jovens e adultos são sucesso de público e de crítica e alguns já foram publicados no exterior.

Muito atento às situações-limite que desagradam à vida humana, Scliar combina em seus textos indícios de uma realidade bastante concreta com cenas absolutamente fantásticas. A convivência entre realismo e fantasia é harmoniosa e dela nascem os desfechos surpreendentes das histórias.

10 Em sua obra, são frequentes questões de identidade judaica, do cotidiano da medicina e do mundo da mídia, como, por exemplo, acontece no conto “O dia em que matamos James Cagney”.

Para Gostar de Ler, volume 27. Histórias sobre Ética. Ática, 1999.

A expressão sublinhada em “é ainda um biógrafo de mão cheia”(ℓ.2) e (ℓ.3) significa que Scliar é

- A) crítico e detalhista.
- B) criativo e inconseqüente.
- C) habilidoso e talentoso.
- D) inteligente e ultrapassado

D8 – 3

Duas Almas

Ó tu, que vens de longe, ó tu, que vens cansada,
entra, e sob este teto encontrarás carinho:
eu nunca fui amado, e vivo tão sozinho,
vives sozinha sempre, e nunca foste amada...

- 5 A neve anda a branquear, lividamente, a estrada,
e a minha alcova tem a tepidez de um ninho.
Entra, ao menos até que as curvas do caminho
se banhem no esplendor nascente da alvorada.

- 10 E amanhã, quando a luz do sol dourar, radiosa,
essa estrada sem fim, deserta, imensa e nua,
podes partir de novo, ó nômade formosa!
Já não serei tão só, nem irás tão sozinha.
Há de ficar comigo uma saudade tua...
Hás de levar contigo uma saudade minha...

WAMOSY, Alceu. *Livro dos Sonetos*. L&PM.

2. No verso "e a minha alcova tem a tepidez de um ninho" (v. 6), a expressão sublinhada dá sentido de um lugar

- A) aconchegante.
- B) belo.
- C) brando.
- D) elegante.

D9 – 1

Leia o texto abaixo.

Tomilho		
5	Ainda não muito difundido no Brasil, o tomilho tem aroma semelhante ao do orégano; pode ser utilizado na culinária e como remédio. Pesquisas recentes revelam que a planta possui substâncias com efeito antioxidante. Mas é mais conhecido por suas propriedades como antisséptico, expectorante, relaxante muscular, digestivo e para aliviar cólicas e gases intestinais.	15
10	Aqui vai uma receitinha para cólicas abdominais: ferva uma colher (de sopa) de	20
		folhas e flores frescas em um copo d'água. Tome três vezes ao dia. Na culinária, o tomilho é usado para aromatizar carnes, sopas, saladas, molhos e ensopados de verduras e legumes. Os apicultores o empregam muito para atrair abelhas. Sachês feitos com as folhas e flores secas são bons repelentes de traças.

Disponível em: <www.cenpec.org.br/memoria/file.php?id=638>. Acesso em: 6 jul. 2009. *Adaptado: Reforma Ortográfica. (P090146CE_SUP)

(P090146CE) Qual é o tema desse texto?

- A) As propriedades do tomilho.
- B) As receitas com tomilho.
- C) O uso de tomilho na culinária.
- D) O uso do tomilho por apicultores.

D9 - 2

Leia o texto abaixo:

O ouro da biotecnologia

Até os bebês sabem que o patrimônio natural do Brasil é imenso. Regiões como a Amazônia, o Pantanal e a Mata Atlântica - ou o que restou dela - são invejadas no mundo todo por sua biodiversidade. Até mesmo ecossistemas como o do cerrado e o da caatinga têm mais riqueza de fauna e flora do que se costuma pensar. A quantidade de água doce, madeira, minérios e outros bens naturais é amplamente citada nas escolas, nos jornais e nas conversas. O problema é que tal exaltação ufanista (“Abençoado por Deus e bonito por natureza”) é diretamente proporcional à desatenção e ao desconhecimento que ainda vigoram sobre essas riquezas.

Estamos entrando numa era em que, muito mais do que nos tempos coloniais (quando pau-brasil, ouro, borracha etc. eram levados em estado bruto para a Europa), a exploração comercial da natureza deu um salto de intensidade e refinamento. Essa revolução tem um nome: biotecnologia. Com ela, a Amazônia, por exemplo, deixará em breve de ser uma enorme fonte “potencial” de alimentos, cosméticos, remédios e outros subprodutos: ela o será de fato - e de forma sustentável. Outro exemplo: os créditos de carbono, que terão de ser comprados do Brasil por países que poluem mais do que podem, poderão significar forte entrada de divisas.

Com sua pesquisa científica carente, indefinição quanto à legislação e dificuldades nas questões de patenteamento, o Brasil não consegue transformar essa riqueza natural em riqueza financeira. Diversos produtos autóctones, como o cupuaçu, já foram registrados por estrangeiros - que nos obrigarão a pagar pelo uso de um bem original daqui, caso queiramos (e saibamos) produzir algo em escala com ele. Além disso, a

biopirataria segue crescente. Até mesmo os índios deixam que plantas e animais sejam levados ilegalmente para o exterior, onde provavelmente serão vendidos a peso de ouro. Resumo da questão: ou o Brasil acorda para a nova realidade econômica global, ou continuará perdendo dinheiro como fruta no chão.

Uma frase que resume a idéia principal do texto é:

- A) A amazônia deixará de ser fonte potencial de alimentos.
- B) O Brasil não transforma riqueza natural em financeira.
- C) Os Índios deixam animais e plantas serem levados.
- D) Os estrangeiros registraram diversos produtos.

D9 – 3

Leia o texto abaixo:

Vínculos, As Equações da Matemática da Vida.

Quando você forma um vínculo com alguém, forma uma aliança. Não é à toa que o uso de alianças é um dos símbolos mais antigos e universais do casamento. O círculo dá a noção de ligação, de fluxo, de continuidade. Quando se forma um vínculo, a energia flui. E o vínculo só se mantém vivo se essa energia continuar fluindo. Essa é a idéia de mutualidade, de troca. Nessa caminhada da vida, ora andamos de mãos dadas, em sintonia, deixando a energia fluir, ora nos distanciamos.

Desvios sempre existem. Podemos nos perder em um deles e nos reencontrar logo adiante. A busca é permanente. O que não se pode é ficar constantemente fora de sintonia.

Antigamente, dizia-se que as pessoas procuravam se completar através do outro, buscando sua metade no mundo. A equação era: $1/2 + 1/2 = 1$. "Para eu ser feliz para sempre na vida, tenho que ser a metade do outro." Naquela loteria do casamento, tirar a sorte grande era achar a sua cara-metade.

Com o passar do tempo, as pessoas foram desenvolvendo um sentido de individualização maior e a equação mudou. Ficou: $1 + 1 = 1$. "Eu tenho que ser eu, uma pessoa inteira, com todas as minhas qualidades, meus defeitos, minhas limitações. Vou formar uma unidade com meu companheiro, que também é um ser inteiro." Mas depois que esses dois seres inteiros se encontravam, era comum fundirem-se, ficarem grudados num casamento fechado, tradicional. Anulavam-se mutuamente.

Com a revolução sexual e os movimentos de libertação feminina, o processo de individuação que vinha acontecendo se radicalizou. E a equação mudou de novo: $1 + 1 = 1 + 1$.

Era o "cada um na sua". "Eu tenho que resolver os meus problemas, cuidar da minha própria vida. Você deve fazer o mesmo. Na minha independência total e autossuficiência absoluta, caso com você, que também é assim." Em nome dessa independência, no entanto, faltou sintonia, cumplicidade e compromisso afetivo. É a segunda crise do casamento que acompanhamos nas décadas de 70 e 80.

Atualmente, após todas essas experiências, eu sinto as pessoas procurando outro tipo de equação: $1 + 1 = 3$. Para a aritmética ela pode não ter lógica, mas faz sentido do ponto de vista emocional e existencial. Existem você, eu e a nossa relação. O vínculo entre nós é algo diferente de uma simples somatória de nós dois. Nessa proposta de casamento, o que é meu é meu, o que é seu é seu e o que é nosso é nosso. Talvez aí esteja a grande mágica que hoje buscamos, a de preservar a individualidade sem destruir o vínculo afetivo. Tenho que preservar o meu eu, meu processo de descoberta, realização e crescimento, sem destruir a relação. Por outro lado, tenho que preservar o vínculo sem destruir a individualidade, sem me anular. Acho que assim talvez possamos chegar ao ano 2000 um pouco menos divididos entre a sede de expressão individual e a fome de amor e de partilhar a vida. Um pouco mais inteiros e felizes. Para isso, temos que compartilhar com nossos companheiros de uma verdadeira intimidade. Ser íntimo é ser próximo, é estar estreitamente ligado por laços de afeição e confiança.

MATARAZZO, Maria Helena. *Amar É Preciso*. 22. ed. São Paulo: Editora Gente, 1992, p. 19-21

O texto trata PRINCIPALMENTE,

- A) da exatidão da matemática da vida.
- B) dos movimentos de libertação feminina.
- C) da loteria do sucesso no casamento.
- D) do casamento no passado e no presente

D10 - 1

Leia o texto abaixo.

A Amazônia é nossa <i>Trecho de um debate com Cristovam Buarque</i>	
5	[...] Se a Amazônia, sob uma ética humanista, deve ser internacionalizada, internacionalizemos também as reservas de petróleo do mundo inteiro. O petróleo é tão importante para o bem-estar da humanidade quanto a Amazônia para o nosso futuro. [...] Se os EUA querem internacionalizar a Amazônia, pelo risco de deixá-la nas mãos de brasileiros, internacionalizemos todos os arsenais nucleares dos EUA. Até porque eles já demonstraram que são capazes de usar essas armas, provocando uma destruição milhares de vezes maior do que as lamentáveis queimadas feitas nas florestas do Brasil.
10	Nos seus debates, os atuais candidatos à presidência dos EUA têm defendido a ideia de internacionalizar as reservas florestais do mundo em troca da dívida. Começemos usando essa dívida para garantir que cada criança do mundo tenha possibilidade de comer e de ir à escola. Internacionalizaremos as crianças, tratando-as, todas elas, não importando o país onde elas nasceram, como patrimônio que merece cuidados do mundo inteiro. [...]
15	Como humanista, aceito defender a internacionalização do mundo [...]. Mas, enquanto o mundo me tratar como brasileiro, lutarei para que a Amazônia seja nossa. Só nossa!

BUARQUE, Cristovam. *Fale!* Ano II, n. 26, p. 34, set. 2004. Fragmento. (P090143CE_SUP)

(P090143CE) Qual é a opinião do autor desse texto a respeito da internacionalização da Amazônia?

- A) A Amazônia deve ser internacionalizada em troca da dívida.
- B) A Amazônia é um patrimônio brasileiro e dos EUA.
- C) A floresta é patrimônio brasileiro e lutará para continuar assim.
- D) A floresta nas mãos dos brasileiros corre um grande risco.

D10 – 2**As Amazônias**

Esse tapete de florestas com rios azuis que os astronautas viram é a Amazônia. Ela cobre mais da metade do território brasileiro. Quem viaja pela região não cansa de admirar as belezas da maior floresta tropical do mundo. No início era assim: água e céu. É mata que não tem mais fim. Mata contínua, com árvores muito altas, cortada pelo Amazonas, o maior rio do planeta. São mais de mil rios desaguando no Amazonas. É água que não acaba mais.

SALDANHA, P. *As Amazônias*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1995.

A frase que contém uma opinião é

- A) "cobre mais da metade do território brasileiro" .
- B) "não cansa de admirar as belezas da maior floresta".
- C) "...maior floresta tropical do mundo".
- D) "Mata contínua [...] cortada pelo Amazonas" .

D10 – 3

Leia o texto abaixo:

Cerca de 315 milhões de africanos vivem com menos de um dólar por dia – 84 milhões deles estão desnutridos. Um terço da população não sabe o que é água encanada e mais da metade não tem acesso a hospitais. Sem garantias básicas, o continente vira ninho de conflitos de terra, ditaduras e terroristas que podem agir na Europa ou nos EUA. (...) Com tantos problemas, nada melhor que receber ajuda do resto do mundo, certo? Pois é no meio dessa empolgação para fazer a pobreza virar história que o economista queniano James Shikwati grita para o mundo: “Pelo amor de Deus, parem de ajudar a África”.

Fonte: Revista Superinteressante, edição 240- junho;2007,p. 87.

A parte do texto que mostra opinião é:

- A) 315 milhões de africanos vivem com menos de um dólar.
- B) Um terço da população não sabe o que é água encanada.
- C) 84 milhões deles estão desnutridos.
- D) Pelo amor de Deus, parem de ajudar a África.

D11 – 1

Leia o texto abaixo.



Nesse texto, a expressão do menino no segundo quadrinho indica

- A) apatia.
- B) dúvida.
- C) espanto.
- D) irritação.

D11- 2

Leia o texto abaixo.



Disponível em: <<http://www.elcabron.net/wp-content/uploads/2008/06/calvinharodotira16.gif>>. Acesso em: 27 maio 2011. (P080310C2_SUP)

(P080310C2) De acordo com esse texto, o menino

- A) detestou a nova colega da turma.
- B) está com medo de andar de carrinho.
- C) ficou nervoso com as perguntas do tigre.
- D) ignora as informações do tigre.

D11 – 3

Leia o texto abaixo:



A atitude de Romeu em relação a Dalila revela:

- A) compaixão.
- B) companheirismo.
- C) insensibilidade.
- D) revolta.