



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

**MÍDIAN BARROSO LOURETO**

**CORRELAÇÃO ENTRE O NÍVEL DE LEITURA DE ALUNOS DO 9º ANO DO  
ENSINO FUNDAMENTAL E O RENDIMENTO GLOBAL**

**FORTALEZA**

**2016**

MÍDIAN BARROSO LOURETO

CORRELAÇÃO ENTRE O NÍVEL DE LEITURA DE ALUNOS DO 9º ANO DO  
ENSINO FUNDAMENTAL E O RENDIMENTO GLOBAL

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, da Universidade Federal do Ceará, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. ElisângelaNogueira  
Teixeira

FORTALEZA

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

L927c Loureto, Mídan Barroso Loureto.

Correlação entre o nível de leitura de alunos do 9º ano do ensino fundamental e o rendimento global / Mídan Barroso Loureto Loureto. – 2016.

94 f. : il.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2016.

Orientação: Prof. Dr. Elisângela Nogueira Teixeira.

1. Competência leitora. 2. Estratégias de leitura. 3. Rendimento global. 4. Correlação. I. Título.

CDD 410

---

MÍDIAN BARROSO LOURETO

CORRELAÇÃO ENTRE O NÍVEL DE LEITURA DE ALUNOS DO 9º ANO DO  
ENSINO FUNDAMENTAL E O RENDIMENTO GLOBAL

Dissertação apresentada ao Programa de  
Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras,  
da Universidade Federal do Ceará, como  
requisito para obtenção do grau de Mestre em  
Letras.

Aprovada em 16/12/2016.

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Elisangela Nogueira Teixeira – (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Ronaldo Lima Jr.  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dra. Ana Paula Grillo El- Jaick  
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Ao meu esposo Francisco e meus filhos,  
Clarissa e Saulo, fontes de inspiração.  
Aos meus pais e minha irmã Márcia, pelo  
constante apoio.

## **AGRADECIMENTOS**

À minha orientadora, Prof. Dra. Elisângela Nogueira Teixeira, por me incentivar a aprender e dedicar valiosos momentos à minha orientação, para realizar esta pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa de mestrado concedida.

Aos professores do PROFLETRAS da UFC que muito contribuíram para o meu trabalho.

Aos participantes da pesquisa desta dissertação, sem os quais ela não teria se realizado.

Aos gestores das escolas participantes desta pesquisa, pelo acolhimento e pela colaboração.

Aos meus pais, José Loureto Souza e Maria Zélia Barroso Souza, e também, a minha irmã Márcia, pelo exemplo e incentivo.

Ao meu esposo Francisco, pela valiosa contribuição para este trabalho, e aos meus filhos, pela paciência em aceitar meus muitos momentos de ausência.

## RESUMO

Nesta dissertação, objetivou-se investigar a existência de relação entre o rendimento global de alunos do 9º ano do ensino fundamental e o nível de leitura de estudantes. A pesquisa foi realizada com 191 alunos do 9º ano do ensino fundamental, com idade entre 13 e 15 anos, matriculados em escolas públicas do município de Fortaleza-CE, Brasil, os quais responderam a um questionário socioeconômico e a um teste constituído de questões extraídas do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará e da Prova Brasil. Trata-se de um estudo descritivo e quantitativo, cujos resultados evidenciaram que as habilidades mais desenvolvidas pelos alunos do 9º ano foram: inferir o sentido de uma palavra ou expressão em um texto (D3), identificar o tema (D6), distinguir um fato da opinião relativa a esse fato (D14) e reconhecer o efeito de sentido decorrente de uma determinada palavra ou expressão (D18). Identificaram-se dificuldades nas questões que exigiam: identificar a tese de um texto (D7), estabelecer relações entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la (D8), estabelecer relação de causa e consequência entre as partes de um texto (D11) e identificar efeitos de ironia e humor em textos variados (D16). Ao analisar o nível de proficiência leitora, observou-se que 61,8% dos alunos apresentaram nível de proficiência menor do que seis. Através da correlação de Pearson entre o número de acertos obtidos no teste e o rendimento global dos alunos, relativo ao 8º ano, nas disciplinas Matemática, Ciências, História e Geografia, observou-se relação positiva e significativa entre o nível de proficiência leitora e a média global. Constataram-se também relações significativas entre a proficiência leitora e o rendimento nas disciplinas Matemática, Geografia, História e Ciências. Análise de correspondência evidenciou (i) associação entre a habilidade de inferir uma informação implícita em um texto e o desempenho global acima da média (maior do que seis) ou na média (igual a seis); (ii) associação entre o alto nível de proficiência leitora e as habilidades de diferenciar as partes principais das secundárias de um texto e de identificar um conflito gerador do enredo e dos elementos que constroem a narrativa; (iii) relação entre o nível acima da média na proficiência leitora e os acertos em questões que exigem reconhecimento do efeito de sentido decorrente do uso da pontuação, de outras notações e da identificação dos efeitos de ironia ou humor em textos variados; e (iv) associação entre o baixo nível em proficiência leitora e as dificuldades em reconhecer o efeito

de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão. Conclui-se que os resultados fortalecem o argumento de que a competência leitora é um instrumento para aprendizagem das disciplinas do currículo escolar. Ressalte-se que os resultados encontrados se referem apenas à amostra em estudo e não podem ser generalizados, embora sinalizem a ideia de que alunos com melhor compreensão leitora tendem a apresentar desempenho mais satisfatório.

**Palavras-chave:** Competência leitora. Estratégias de leitura. Rendimento global. Correlação.

## ABSTRACT

This master's dissertation aimed to investigate the existence of relationship between schooling performance of students of the 9th grade of Elementary School and the reading level of those students. To do so, a study was carried out with 191 students of the 9th grade of Elementary School, aged from thirteen to fifteen years, enrolled in public schools, in Fortaleza, in the state of Ceará, Who answered a socioeconomic questionnaire and a test consisted of some questions extracted from Permanent System of Assessment and Brazil's test of the state of Ceará. It is a descriptive and quantitative study whose results showed that the skills most developed by students of the 9th grade are: to infer the meaning of a word or expression in a text, to identify the theme, to distinguish a fact from the opinion concerning this fact and to recognize the effect of meaning arising from a particular word or expression. Difficulties were identified in the questions that required: to identify the thesis of a text, to establish relationships between the thesis and the arguments offered to support it, to establish a relation of cause and consequence between the parts of a text and to identify effects of irony and humor in varied texts. When analyzing the level of reading proficiency, it was observed that the majority of students (61.8%) had a proficiency level lower than six. Pearson's correlation between the number of test scores and the students' schooling performance, related to the 8th grade, in the subjects of mathematics, science, history and geography, showed a positive and significant relationship between the level of reading proficiency and the global average. Significant relationships between reading proficiency and performance in mathematics, geography, history and science were also found. Correspondence analysis revealed some findings, among them: the association between the ability to infer information implicit in a text and the schooling performance above the average (greater than six) or the average (equal to six); Association between the high level of reader proficiency and the abilities to differentiate the main parts of the secondary ones from a text and to identify the generating conflict of the plot and the elements that construct the narrative; Relationship between the above-average level of reading proficiency and the correct answers in questions that require recognition of the effect of sense resulting from the use of punctuation and other notations and identification of irony or humor effects in varied texts; And the association between the low level of reading proficiency and the difficulties in recognizing the effect of meaning resulting

from the choice of a particular word or expression. The results reinforce the argument that reading competence is an instrument for learning the disciplines of the school curriculum. It should be emphasized that the results found refer only to the study sample and can not be generalized, however, they signal and strengthen the idea that students with better reading comprehension also present a more satisfactory performance in the disciplines of the school curriculum.

**Keywords:** Reading competence. Reading strategies. Schooling performance. Correlation.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Gráfico 1</b> Erros e acertos por tópicos da matriz de referência de Língua Portuguesa .....	45
<b>Gráfico 2</b> Erros e acertos por descritores (%) .....	47
<b>Figura 1</b> Mapa perceptual 1: proficiência leitora, média global e descritores que compõem o tópico I .....	53
<b>Figura 2</b> Mapa perceptual 2: proficiência leitora, média global e descritores que compõem o tópico IV .....	54
<b>Figura 3</b> Mapa perceptual 3: proficiência leitora, média global e descritores que compõem o tópico V .....	55

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Perfil socioeconômico dos discentes analisados na amostra .....	41
<b>Tabela 2</b> - Análise descritiva da proficiência leitora, dos tópicos e da média global.....	44
<b>Tabela 3</b> - Análise da proficiência leitora da amostra .....	45
<b>Tabela 4</b> - Análise descritiva das médias das disciplinas .....	48
<b>Tabela 5</b> - Frequência dos tipos de médias (%).....	49
<b>Tabela 6</b> - Correlação de Pearson .....	50
<b>Tabela 7</b> - Regressão Linear.....	52

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

IDEB -Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PCFO - Prova de Consciência Fonológica por Produção Oral

PDE -Plano de Desenvolvimento da Escola

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

SPAECE - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará

TCLPP -Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras

ANACOR- Análise de Correspondência Múltipla

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>2 PROFICIÊNCIA LEITORA DE ALUNOS NO FINAL DO ENSINO FUNDAMENTAL</b> .....	17
2.1 Avaliação da proficiência leitora.....	18
2.2 Consciência fonológica e a leitura .....	22
2.3 Processamento <i>bottom-up</i> (ascendente) e <i>top-down</i> (descendente)....	23
<b>3 EXAMES DE PROFICIÊNCIA LEITORA</b> .....	27
3.1 Nível de proficiência leitora à luz dos PCN.....	28
3.2 Descritores.....	33
<b>4 METODOLOGIA</b> .....	35
4.1 Tipo de pesquisa e descrição dos participantes.....	35
4.2 Coleta de dados.....	35
4.3 Etapas da pesquisa .....	38
<b>5 RESULTADOS E ANÁLISES</b> .....	41
5.1 Resultado do questionário socioeconômico.....	41
5.2 Análise da proficiência leitora, da média global e dos tópicos selecionados da matriz de referência de Língua Portuguesa para o 9º ano	44
5.3 Análise dos tópicos e dos descritores selecionados da matriz de referência de Língua Portuguesa para o 9º ano .....	45
5.4 Análise descritiva das médias das disciplinas Matemática, Ciências, Geografia e História .....	48
5.5 Correlação entre a média global, o nível de proficiência leitora, as médias das disciplinas e os tópicos da matriz de referência de Língua Portuguesa.....	49
5.6 Análise da influência da proficiência leitora sobre a média global .....	52
5.7 Associação entre a média global, o desempenho em cada descritor e a proficiência leitora .....	52
<b>CONCLUSÕES</b> .....	57
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	61
<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO</b> .....	63
<b>APÊNDICE B – QUESTÕES EXTRAÍDAS DO SPAECE E PROVA BRASIL</b> .....	67

<b>ANEXO A - TABELA DE NÚMERO DE ACERTOS E ERROS.....</b>	<b>86</b>
---	-----------

## 1 INTRODUÇÃO

Ao idealizar o projeto para desenvolver este trabalho, pensou-se em produzir um instrumento para intervir no ensino de compreensão leitora, de modo a desenvolver proficiência em leitura, em alunos do ensino fundamental. Mas, como intervir sem antes ter conhecimento de onde residem as maiores dificuldades desses alunos em compreensão leitora?

Decidiu-se, então, primeiramente diagnosticar as habilidades e competências em leitura, para as quais os alunos do nono ano do ensino fundamental apresentam mais dificuldades.

Uma compreensão leitora efetiva proporciona a participação do indivíduo na sociedade, uma vez que o texto escrito é um dos principais instrumentos de comunicação. Deste modo, pode-se supor que uma leitura proficiente é aquela capaz de desenvolver o pensamento crítico, a habilidade para formulação de críticas, a fala e a escrita. Neste sentido, a leitura é uma atividade que, além de ser um objeto de ensino, é também uma ferramenta para a aprendizagem de outras disciplinas do currículo escolar.

O mero passar de olhos pela linha não é leitura, pois leitura implica uma atividade de procura pelo leitor, no seu passado de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes à compreensão de um texto que fornece pistas e sugere caminhos, mas que certamente não explicita tudo o que seria possível explicitar (KLEIMAN, 1989, p.26- 27).

Portanto, ler não é apenas decodificar, mesmo que a decodificação seja uma das etapas para o processamento da leitura. A decodificação consiste em reconhecer letras, palavras, frases e parágrafos para realizar a construção da estrutura formal e semântica do texto.

A leitura é indiscutivelmente um problema da sociedade. O desenvolvimento econômico é condicionado pela possibilidade que terão todos os homens e mulheres ativos (e não apenas certas camadas sociais) de tratar a informação escrita de uma maneira eficaz (MORAIS, 1996, p. 266).

Isso conduz ao pensamento de que a competência leitora pode proporcionar a inclusão dos indivíduos nas diversas situações sociais que necessitam desse domínio.

A formação de um leitor proficiente é um dos maiores desafios da educação brasileira, pois, em se tratando de leitura, o Brasil está inserido no grupo

de países que apresentam índice de mais de 50% dos estudantes matriculados com deficiência leitora, ou seja, carência de uma leitura que seja um meio para adquirir conhecimentos em outras áreas, como provam os resultados de pesquisas nacionais e internacionais (Sistema de Avaliação da Educação Básica-SAEB e Programa Internacional de Avaliação de Alunos-PISA). Diante desse contexto, evidencia-se a necessidade de ações concretas para que os estudantes brasileiros possam alcançar níveis satisfatórios de proficiência leitora. Uma possível solução seria identificar o nível de leitura em que esses estudantes se encontram para, a partir de então, serem criadas ações com foco na formação de um leitor proficiente.

O relato de professores de Língua Portuguesa e de outras disciplinas, acerca das dificuldades apresentadas por alunos para compreender o que leem, e os anos de experiência no magistério, ministrando aulas de Língua Portuguesa em séries do nono ano do Ensino Fundamental, motivaram os seguintes questionamentos: o nível de leitura dos alunos do nono ano tem relação com a aprendizagem dos conteúdos das disciplinas Matemática, Ciências, História e Geografia? Um leitor proficiente no nono ano do Ensino Fundamental possui índices positivos nas avaliações das disciplinas Matemática, Ciências, História e Geografia?

A experiência como docente tem revelado ao longo dos anos que uma parcela significativa de alunos do nono ano possuem habilidade para localizar informações explícitas em um texto, inferir informações implícitas, identificar o tema de um texto; porém apresentam dificuldade para identificar a tese e estabelecer relação entre esta e os argumentos sugeridos para sustentá-la. Deste modo, este estudo tentou constatar por meio de dados estatísticos o que a prática docente tem evidenciado.

Diante desse contexto, formulou-se a seguinte questão de pesquisa: qual a relação entre a proficiência leitora de alunos da 9ª série do fundamental II e o rendimento global, na série anterior, nas disciplinas Matemática, Ciências, História e Geografia?

O estudo tem como objetivo geral verificar a relação entre a proficiência leitora de alunos da 9ª série fundamental II e o rendimento global (média geral), na série anterior, nas disciplinas Matemática, Ciências, História e Geografia. Adicionalmente, objetivou-se investigar a proficiência leitora dos alunos da amostra, traçar o perfil socioeconômico dos discentes, analisar o desempenho nos descritores, verificar a relação entre o nível de proficiência leitora e o rendimento em

cada disciplina (Matemática, Ciências, História e Geografia), analisara existência de associação entre a média global, o desempenho em cada descritor e a proficiência leitora. E, por fim, verificar se o desempenho global é influenciado pelo nível de proficiência leitora.

Para atingir os objetivos, foram aplicadas estatística descritiva, o teste de correlação de Pearson, a análise de correspondência múltipla e a regressão linear.

A amostra foi constituída por 191 alunos que cursaram, em 2016, o 9º ano do Ensino Fundamental, com idade entre 13 e 15 anos, matriculados em duas escolas públicas municipais e uma da rede estadual de Fortaleza-CE, Brasil.

A justificativa para o desenvolvimento desta pesquisa se evidencia, primeiramente, por abordar a compreensão leitora como uma das principais atribuições da escola, deste modo, cabe à escola capacitar o aluno à leitura compreensiva; e, embora existam investimentos e ações públicas de incentivo à leitura, os índices de proficiência leitora no Brasil ainda carecem de melhorias significativas. Outro aspecto relevante é que a identificação do nível de leitura de alunos do nono ano do Ensino Fundamental pode instigar professores de outras disciplinas a refletirem sobre a prática pedagógica em sala de aula, no sentido de oferecerem situações de aprendizagem interdisciplinares, as quais possam proporcionar aos alunos o desenvolvimento da compreensão leitora. E, por fim, cabe destacar a necessidade de se suscitar a discussão de assuntos como a relação e a influência entre os saberes, principalmente, quando se trata de habilidades de suma relevância, como a leitura.

Esta pesquisa está estruturada em seis capítulos: o primeiro capítulo é a introdução; no segundo, apresenta-se uma reflexão sobre a leitura como instrumento de aprendizagem de outras disciplinas, os estudos recentes voltados para avaliação de proficiência leitora, o desenvolvimento da consciência fonológica como uma habilidade a ser priorizada em práticas de professores alfabetizadores e uma exposição de diferentes estratégias utilizadas pelo leitor no processo de leitura; no terceiro capítulo, apresentam-se as medidas adotadas pelo Governo Federal para melhorar a educação básica, bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais em relação ao ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e os descritores que foram selecionados para um teste de avaliação de proficiência leitora dos alunos participantes desta pesquisa; no quarto capítulo, apresentam-se os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa; no quinto capítulo, evidenciam-se as

análises de dados, os resultados das investigações e a discussão dos achados; e no último capítulo, são apresentadas as conclusões constadas ao longo desta pesquisa.

## 2 PROFICIÊNCIA LEITORA DE ALUNOS NO FINAL DO ENSINO FUNDAMENTAL

A leitura, além de constituir uma disciplina de ensino, é também um instrumento para aprendizagem de outras disciplinas do currículo. Nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a ênfase está em “aprender a ler”, nas séries finais, espera-se que o aluno tenha competência para “ler para aprender”, isto é, não apenas decodificar, mas ter a capacidade de estabelecer relações entre seus conhecimentos prévios e a nova informação que o texto lhe traz, fazer inferências, estabelecer comparações e formular perguntas relacionadas ao conteúdo.

“Para chegar à significação, o leitor necessita passar pelas palavras” (MORAIS, 1996, p.266). Assim, a compreensão leitora surge após a decodificação, que é a obtenção de uma informação visual que vem pelo globo ocular diante da página impressa e associa cada um dos caracteres impressos a um som da língua, para que, por meio de sequências sonoras conhecidas, seja atribuído significado ao texto. Para o autor, a capacidade de leitura é, como qualquer outra capacidade cognitiva,

uma transformação de representações (chamadas entradas) em outras representações (chamadas saídas). A representação de entrada no caso da capacidade de leitura é um padrão visual.

Em relação à leitura no Ensino Fundamental, observa-se que muitos alunos desse nível apresentam sérias dificuldades nessa habilidade. Os estudantes concluem o ensino fundamental, mas não demonstram capacidade de abstrair as ideias mais relevantes de um texto, limitam-se a simples decodificação, o que não significa compreensão leitora. Há indícios de que esses alunos ingressem no ensino médio sem capacidade de leitura crítica e reflexiva. Assim, pode-se inferir que a deficiência em leitura pode provocar baixo rendimento escolar, considerando-se que a aprendizagem das disciplinas do currículo da escola depende de uma leitura proficiente. Então, a eficiência em leitura pode ser crucial para o êxito escolar (OLIVEIRA, 2005; SILVA, 2004 *apud* OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2008).

Um dos primeiros passos para aquisição da eficiência em leitura pode ser a avaliação da proficiência leitora dos alunos, pois esta oferece diagnóstico do nível

de leitura deles e pode ser um instrumento que possibilite a solução dos problemas detectados.

## **2.1 Avaliação da proficiência leitora**

A avaliação possui papel fundamental na construção da proficiência leitora, pois aponta desvios, deficiências e inadequações. No entanto, a avaliação precisa ir além da constatação dos fatos e abranger um agir, um compromisso com a transformação. Nesta perspectiva, deve se constituir em um instrumento capaz de apontar a correção de rumos e encaminhar a superação dos problemas diagnosticados ou reafirmar as medidas e práticas bem-sucedidas.

A partir do fim dos anos de 1970, estudos psicolinguísticos da linguagem foram voltados para avaliação de proficiência leitora, focalizando a análise dos processos que subjazem ao desempenho de leitura. Esses processos envolvem a decodificação, as estratégias de leitura, o papel da memória e do conhecimento na compreensão leitora.

Capovilla e Dias (2007) realizaram estudo com objetivo de investigar o desenvolvimento das estratégias logográfica, alfabética e ortográfica em crianças de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental e sua correlação com as notas escolares. A estratégia logográfica consiste na utilização de pistas contextuais, como cor, fundo e forma das palavras; a alfabética é a conversão do som em escrita grafofonêmica, e a ortográfica se processa quando o acesso ao significado da palavra é atingido por meio de um léxico mental ortográfico existente.

A metodologia usada durante a investigação nesse estudo teve como ferramenta Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras - (TCLPP), um instrumento neuropsicológico e psicométrico para avaliação de leitura silenciosa, o qual foi aplicado a 438 crianças de uma escola pública do interior de SP, com idades entre seis anos e seis meses e 15 anos e quatro meses, de ambos os sexos. A avaliação foi feita com 101 crianças da primeira série, 145 da segunda, 83 da terceira e 109 da quarta, tendo sido excluídas do estudo apenas as que tinham deficiência mental ou sensorial conhecida não corrigida.

O TCLPP possibilitou a identificação das estratégias de leitura predominantes em cada série. A aplicação desse teste foi feita coletivamente, com duração de aproximadamente 40 minutos, na própria sala de aula. Os resultados

obtidos através desse teste evidenciaram que da 1ª a 3ª série houve aumento do escore total, com prevalência da estratégia logográfica na 1ª série, desenvolvimento das estratégias alfabética e ortográfica nas 2ª e 3ª séries e estabelecimento da ortográfica na 4ª série. As análises de correlação de Pearson entre os escores obtidos no TCLPP e as notas escolares das crianças submetidas ao teste revelaram que a relação da nota escolar foi maior com a estratégia logográfica na 1ª série, com a alfabética e ortográfica nas 2ª e 3ª séries e melhor estabelecimento da ortográfica na 4ª série, estando assim em conformidade com as três estratégias de leitura. Esse estudo proporcionou o mapeamento do desenvolvimento da competência de leitura silenciosa em crianças de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, através da identificação da estratégia de leitura predominante em cada série. As autoras destacam a relevância do mapeamento das estratégias de leitura e a relação dessas estratégias com notas escolares, para desenvolvimento de intervenções com vistas à melhoria ou prevenção de dificuldades de leitura, pois o mapeamento proporciona a aplicação de programas de instrução adequados para o desenvolvimento da estratégia predominante em cada série do ensino fundamental. Capovilla e Dias(2007) sugerem ainda pesquisas com amostras maiores e com outros níveis de escolaridade. O estudo corrobora com pesquisas que evidenciam a importância da consciência fonológica e das estratégias logográfica, alfabética e ortográfica para o desenvolvimento da competência leitora, valida o TCLPP para investigação da estratégia de leitura predominante em cada série e contribui explicitamente para os estudos sobre a relação entre as estratégias de leitura e competência leitora. Frith (1997) também havia descrito as estratégias logográfica, alfabética e ortográfica.

No início da alfabetização formal, a criança passa a compreender que a escrita mapeia os sons da fala e aprende as regras de correspondência grafofonêmicas. Em seguida, passa a usar a estratégia alfabética, ao converter o som em escrita para ler palavras novas e pseudopalavras. O leitor somente tem acesso ao significado da palavra após a decodificação que ocorre em um primeiro momento, pois no processo de decodificação são retidos os recursos centrais de atenção e memória. Em um segundo momento, com a automatização da decodificação, o leitor tem acesso ao significado da palavra.

Nesse contexto, Freitas (2009) realizou trabalho cujo enfoque principal foi dado aos estudos centrados no conhecimento de vocabulário e as relações entre este e a compreensão leitora, ao nível das competências (extrair informações,

interpretar, refletir e avaliar), no quadro de um programa pedagógico-didático de intervenção em aula de Português, o qual consistia em uma organização que se configurava em uma série de sistemas (sistema observante, sistema de observação e sistema observado). Os objetivos desse estudo eram contribuir para construção de processos promotores do aprofundamento da competência de comunicação verbal do aluno; diagnosticar as práticas de leitura de alunos de uma turma de 11º ano de Português, a partir dos desempenhos ao nível das competências, extrair informação, interpretar, refletir e avaliar; explorar as relações entre vocabulário e compreensão leitora ao nível das competências extrair informação, interpretar, refletir e avaliar, no quadro do programa didático de intervenção. Para isso, foi aplicado um teste que diagnosticou o desempenho dos alunos nas referidas competências para em seguida aplicar um conjunto de atividades que foram desenvolvidas em aula, com o acompanhamento de professores convidados a participar do programa, avaliando o desempenho dos alunos, tarefa a tarefa, de acordo com os indicadores considerados para cada competência, em conformidade com uma escala avaliativa própria.

A comparação dos dados obtidos na aplicação do teste, a partir do programa pedagógico-didático, revelou que os alunos, de modo geral, não têm dificuldade em “extrair informação” de um texto literário; em relação à competência “interpretar”, o nível de desempenho apresentado pelos alunos foi mais baixo, quando aumenta a dificuldade de realização da tarefa; em relação à competência “refletir e avaliar”, os dados obtidos a partir do teste mostraram que os alunos têm dificuldade em ultrapassar os limites do texto para refletirem sobre ou avaliarem escolhas de palavras ou sentidos implícitos. A partir dos dados obtidos no programa, verificou-se que, nessa competência, o desempenho dos alunos, na última aula, foi avaliado com a classificação máxima, isto é, nível avançado.

[...] as dificuldades em vocabulário têm uma elevada correlação com as dificuldades na leitura ao nível da compreensão, mais do que ao nível da sintaxe ou de qualquer outro fator estrutural ou de organização do texto (FREITAS, 2009, p. 52).

Segundo Freitas (2009), a compreensão da leitura de textos requer do leitor habilidades de reconhecimento de palavras e a integração de seu significado, portanto é preciso que o leitor desenvolva, além de outras habilidades, um vocabulário abrangente e aprenda a ler com fluência. A eficiência de decodificação,

domínio do conhecimento, vocabulário, capacidade de fazer inferências e fatores sociais contribuem para compreensão leitora que demanda interação intencional entre o leitor e o texto.

Para Freitas(2009),o papel da memória é também importante, pois é por meio da memória que se evoca todo o conhecimento adquirido e armazenado (memória de longo prazo), para que possa ser usado na compreensão leitora. Na memória operacional, as palavras lidas são armazenadas até ocorrer o processamento do significado, nela ocorre o armazenamento e a manipulação de informações durante um curto período de tempo, sendo também necessária para o funcionamento cognitivo e efetivo das atividades coloquiais, como o rendimento escolar e profissional.

Estudos demonstram a relação entre compreensão leitora e memória operacional. Dentre eles, Giangiacomo e Navas (2008), em estudo investigativo sobre o papel da memória verbal e nãoverbal e do vocabulário expressivo na compreensão leitora, avaliaram em um grupo de crianças da 4ª série as habilidades de memória e vocabulário em relação ao desempenho de compreensão leitora. Participaram do estudo 15 crianças com idades entre nove e 11 anos; e 11 e 14 anos. As crianças não possuíam queixas de perda auditiva, visual e/ou alterações neurológicas. Todos os sujeitos foram submetidos individualmente às avaliações de desempenho escolar, leitura (decodificação, compreensão), vocabulário e memória operacional verbal e nãoverbal. Os resultados desse estudo revelaram correlação estatisticamente significativa entre o conhecimento de vocabulário expressivo, memória operacional verbal e desempenho em compreensão, nesse grupo de crianças de 4ª série de ensino fundamental, sem queixas de dificuldades escolares. A memória nãoverbal e a habilidade de decodificação de palavras não influenciaram no desempenho em compreensão leitora do grupo estudado. O nível de vocabulário expressivo foi proporcional à competência em compreensão leitora. A capacidade de memória operacional verbal contribuiu para compreensão de leitura nesse grupo de crianças de 4ª série do ensino fundamental.

Nosso objetivo nessa seção foi evidenciar que o processamento da leitura ocorre por meio de estratégias de leitura que se articulam com o conhecimento de vocabulário e memória, em busca da compreensão leitora, conforme revelaram os estudos aqui descritos.

É importante ressaltar a importância da consciência fonológica para competência leitora, pois o desenvolvimento eficaz da consciência fonológica proporciona eficiência na compreensão leitora.

## **2.2 Consciência fonológica e a leitura**

A consciência fonológica é um recurso metalinguístico desenvolvido antes da compreensão do alfabeto e que possibilita esse conhecimento. Ela interage com a leitura que se realiza por meio de estratégias: logográfica, alfabética e ortográfica. Estudos evidenciam a importância da consciência fonológica para o desenvolvimento da competência leitora. Para Capovilla e Capovilla (2002), a escrita alfabética e a modalidade oral das línguas faladas no ocidente mantêm relação bastante próxima. Pesquisas desses autores confirmam que exercícios sistemáticos para aumentar o nível de consciência fonológica melhoram significativamente as habilidades de leitura e escrita. Um eficiente desenvolvimento da consciência fonológica proporciona bom nível de leitura, o qual facilita a aprendizagem das disciplinas Português, Matemática, Ciências, Geografia e História.

Estudo realizado por Capovilla, Dias e Montiel (2007) avaliou separadamente os dez componentes da consciência fonológica: síntese silábica, segmentação silábica, aliteração, rima, manipulação silábica, transposição silábica, síntese fonêmica, manipulação fonêmica, segmentação fonêmica e transposição fonêmica em crianças de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, para investigar se havia aumento desses componentes com a progressão escolar e correlacionou-os com nota escolar das disciplinas Português, Matemática, Ciências, História e Geografia. Para isso, utilizou-se como metodologia a Prova de Consciência Fonológica por Produção Oral (PCFO), a qual foi aplicada individualmente a 394 crianças de ambos os sexos, estudantes da 1ª a 4ª série do ensino fundamental de uma escola municipal de uma cidade do interior de São Paulo.

Os resultados dessa pesquisa revelaram que os escores na PCFO aumentaram de forma significativa com a progressão escolar, especificamente da 1ª a 3ª série do ensino fundamental. A nota escolar correlacionou-se com escore total em todas as séries, porém com diferentes subtestes ao longo das séries, havendo maior correlação com subtestes cada vez mais difíceis. Esse fato revelou que a

consciência fonológica se desenvolve gradualmente, à medida que a criança se torna consciente de palavras, sílabas e fonemas como unidades identificáveis.

Conforme Queiroz e Pereira (2013), a negligência com a consciência fonológica impede a aprendizagem da leitura e da escrita, trazendo como consequência a retenção de grande número de alunos do ensino fundamental e provocando também o encaminhamento de muitos desses alunos para um atendimento especializado em deficiência de aprendizagem. Na verdade, o que ocorre é que tais alunos não estão sendo alfabetizados através de estratégias que favoreçam o desenvolvimento da consciência fonológica, tendo em vista que os métodos sintéticos, nos quais são priorizados os sons do fonema e o processo de alfabetização parte do alfabeto para a soletração e silabação até chegar ao texto, são predominantes nas escolas brasileiras. Tal situação é comprovada pela autora através de dados de avaliadores externos, como o PISA e SAEB. No caso do PISA 2009, entre os 65 países participantes do exame, o Brasil ocupou o 53º lugar no *ranking* geral, ficando também em 53º em leitura.

Diante do exposto, fica claro que o desenvolvimento da consciência fonológica precisa ser uma habilidade priorizada entre as práticas dos professores alfabetizadores, pois é comprovado que a consciência fonológica mal desenvolvida é o principal fator de dificuldade de leitura e escrita, considerando-se que há interação entre consciência fonológica e estratégias de leitura.

Conforme evidenciado, a leitura se processa por meio de estratégias. Na seção seguinte, explica-se como as estratégias ascendente (*bottom-up*) e descendente (*top-down*) colaboram para construção do sentido do texto.

### **2.3 Processamento *bottomup* (ascendente) e *top-down* (descendente)**

O leitor utiliza diferentes estratégias no processo de leitura. Dentre elas, destacam-se a ascendente (*bottom-up*) e a descendente (*top-down*), pois a integração dessas estratégias conduz o leitor à construção de sentidos do texto. De acordo com Teixeira (2013), o processo *bottom-up* é aquele que ocorre sem que conhecimentos de mundo ou linguísticos tenham sido demandados, anteriormente, para o início do tratamento da informação visual em forma de palavras. Em relação ao processo *top-down*, essa autora assim o define:

Também chamado de antecipações, o processamento top-down é um movimento que prediz o que será percebido fisicamente pelo olho. Trata-se em uma síntese superficial, do inverso do processamento bottom-up. O processo top-down se refere ao tratamento da informação guiado principalmente pelo conhecimento individual anterior à interação com o estímulo visual (TEIXEIRA, 2013, p.59).

Tais processos interagem em função da compreensão leitora, na medida em que o leitor utiliza seu conhecimento linguístico (vocabulário, prefixos e sufixos, marcadores discursivos, organização textual, conjunções etc.), o qual permite a atribuição de significado a uma palavra pelo leitor, e associa-o ao seu conhecimento de mundo, para levantar hipóteses sobre o que irá encontrar no texto. A leitura, nessa perspectiva, é vista como construção de significados; leitores diferentes podem atribuir diferentes significados ao mesmo texto.

Conforme Siqueira e Zimmer (2006), a compreensão de um texto ocorre no cérebro do leitor, portanto a leitura está relacionada ao conhecimento e à aprendizagem. Navisão dessas autoras, o processo de leitura é condicionado por fatores linguísticos e cognitivos. No tocante aos fatores linguísticos, são destacados o nível fonológico que se relaciona ao sistema de sons de uma língua; o nível ortográfico que codifica o sistema de representação de uma determinada língua; o nível morfossintático que abrange a combinação de morfemas dentro das palavras e destas dentro da frase e do texto; o nível semântico que se relaciona às propriedades do significado nas línguas, como sinonímia, antonímia, hiponímia, polissemia, homonímia e o nível pragmático que consiste no modo como os indivíduos utilizam a linguagem em diversos contextos de comunicação.

Atualmente há uma tendência em caracterizar a leitura através da integração de informações, que depende, em grande parte, do uso de estratégias, dentre as quais destacam-se a ascendente (*bottom-up*), a descendente (*top-down*) e a integradora (SIQUEIRA; ZIMMER, 2006, p.35).

Na estratégia ascendente, para acessar a informação textual, o leitor parte da decodificação (letra-sílaba-palavra-frases-parágrafo - até chegar ao significado do texto). Nesse processo, ocorre maior uso de pistas lexicais e sintáticas para ir construindo gradativamente o significado do texto. O leitor pode fazer uso dessa estratégia diante de uma palavra desconhecida, sendo assim, embora o leitor seja proficiente, fará sempre uso da estratégia ascendente, pois as habilidades de decodificação são necessárias para leitura, não apenas no período de aquisição da leitura, mas durante toda a vida do leitor.

Em relação ao ensino, essa estratégia prevê predominantemente a ênfase nas habilidades de decodificação, a visão do texto como portador de um significado preciso, que o leitor pode obter por meio de esforço e persistência, e a compreensão do texto é equivalente à sua decodificação. Na estratégia descendente, cujo foco é a interpretação e o conhecimento prévio do leitor sobre o assunto do texto, o sentido do texto é construído à medida que é estabelecida a interação entre texto e leitor; portanto, a compreensão do texto é um processo que se inicia na mente do leitor, e o texto é lido visando a confirmar hipóteses feitas pelo leitor no curso da leitura. Para o ensino, as implicações do uso predominante dessa estratégia são: a ênfase no reconhecimento global das palavras, a ideia de que ler não implica apreender a mensagem na sua íntegra, a concepção de que variações de leitura oral devem ser interpretados qualitativamente.

De acordo com Siqueira e Zimmer (2006), a estratégia integradora, para a qual a leitura é uma atividade decorrente da interação entre leitor e texto e/ ou da integração de habilidades cognitivas processadas através das estratégias ascendente e descendente, parece ser a mais equilibrada; além de pesquisas conduzidas por psicólogos cognitivistas e por neurocientistas também destacarem a compreensão leitora como resultado da integração simultânea entre diferentes níveis de processamento da informação. Nessa estratégia, a visão da leitura como interação entre leitor e texto e a abordagem da leitura como integração de habilidades possuem a mesma importância, pois a primeira destaca o fato de que o leitor usa o seu conhecimento de mundo para (re)construir o sentido do texto, ao passo que a segunda visão evidencia habilidades cognitivas que se realizam através da interação da estratégia ascendente com a estratégia descendente, que ativa as habilidades de compreensão e raciocínio.

Siqueira e Zimmer (2006) evidenciam significativa relação entre a compreensão leitora e a memória de trabalho, a qual é responsável pelo armazenamento simultâneo da informação, o que proporciona o controle e a manutenção da atenção enquanto se lê, mesmo que existam fatores externos que possam interferir na concentração. Assim, existe dinâmica de construção do texto que se desenvolve à medida em que o leitor lê e interage com o texto, construindo seu próprio texto paralelamente, fazendo uso de estratégias de leitura e de um conhecimento prévio sobre o assunto do texto e memória. Nesse processo de

compreensão do texto, quanto mais rápida for a decodificação das palavras, mais tempo restará para a memória de trabalho utilizar na compreensão da leitura.

A construção do conhecimento depende do engajamento do leitor em um processo cognitivo e também dos objetivos que o condicionam à seleção de determinado tipo de texto para ler. O leitor fluente pode escolher vários objetivos para a leitura, dentre eles pode estar o ler por prazer ou ler para aprender.

A avaliação contribui para a formação desse leitor fluente, por diagnosticar os pontos a serem corrigidos e instigar a reflexão sobre meios que condicionem o desenvolvimento da competência leitora. Nessa perspectiva, o governo direciona políticas públicas, as quais utilizam exames de proficiência leitora, visando à melhoria da educação brasileira.

### 3 EXAMES DE PROFICIÊNCIA LEITORA

Embora estejamos na “era da comunicação”, é notório o baixo nível de desempenho linguístico demonstrado por alunos do ensino fundamental, na utilização da língua tanto na modalidade oralna leitura, como na escrita. Os estudantes não conseguem expressar eficientemente seus pensamentos, não articulam juízos, nem estruturam linguisticamente uma sentença. Tais afirmações podem ser comprovadas, ao analisar os textos produzidos por alunos nas aulas de Português, nas atividades que envolvem oralidade e leitura, além de constatação por meio dos resultados de exames de proficiência leitora realizados, no intuito de diagnosticar dificuldades que limitam o desenvolvimento da competência leitora.

Assim, com objetivo de reverter esse quadro, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), lançou, em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com objetivo de melhorar significativamente a educação destinada a crianças, jovens e adultos.

Com vista a estimular a sociedade a efetivar o PDE, foi criado o Plano de Metas que estabelece um conjunto de diretrizes para que a União, os estados, os municípios e o Distrito Federal unam-se, na perspectiva de superar a desigualdade de oportunidades no Brasil. Esse plano objetiva criar condições para que todo brasileiro tenha acesso a uma educação de qualidade e seja capaz de atuar crítica e reflexivamente no contexto em que se insere como cidadão (BRASIL, 2008).

O PDE dispõe de um instrumento denominado Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o qual pretende medir a qualidade da educação básica em todos os estados, municípios e escolas do Brasil, relacionando o fluxo escolar (passagem dos alunos pelas séries sem repetir), avaliado pelo Programa Educacenso, com o desempenho dos estudantes (avaliado pela Prova Brasil nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática).

O Instituto Nacional de Educação e Pesquisa (INEP), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a Prova Brasil coletam informações sobre o desempenho acadêmico de estudantes brasileiros, indicando as

competências dos alunos em diversos momentos de seu percurso escolar, considerando as condições existentes nas escolas. Os dados obtidos com a aplicação de provas aos alunos e de questionários a alunos, diretores e professores, permitem acompanhar a evolução do desempenho e dos diversos fatores associados à qualidade e à efetividade do ensino ministrado nas escolas. A prova Brasil é o instrumento criado para avaliar a educação básica brasileira. Os resultados dessa prova revelam o desempenho dos alunos da educação básica, possibilitando, assim, uma análise com vistas a possíveis mudanças de políticas públicas sobre a educação e de paradigmas utilizados nas escolas brasileiras de ensino fundamental e médio.

Nos testes da Prova Brasil, os estudantes respondem a questões de Língua Portuguesa, com foco em leitura, e de Matemática, com ênfase na resolução de problemas. Os alunos fornecem informações de contextos que podem estar associados ao desempenho. Professores e diretores das turmas avaliadas respondem a questionários que coletam dados demográficos, perfil profissional e condições de trabalho.

De acordo com o INEP, a Prova Brasil é uma avaliação elaborada a partir de matrizes de referência, que contêm as habilidades a serem avaliadas e as orientações para elaboração das matrizes englobam o conteúdo a ser avaliado em cada disciplina e série. A construção das matrizes de referência teve como base os Parâmetros Curriculares e as propostas curriculares dos estados brasileiros e de alguns municípios, buscando-se o que havia de comum entre elas. Foram consultados, também, para determinação das matrizes, professores das redes municipal, estadual e privada, atuantes nas séries e disciplinas avaliadas (BRASIL, 2007).

O texto é o ponto de convergência da organização das questões que compõem a Prova Brasil-Língua Portuguesa, conforme informações. Serve de base para construção de cada questão e é através dele que a competência leitora dos alunos é avaliada.

No ensino fundamental, o estudo de Língua Portuguesa centraliza-se na leitura e produção de textos em diversos gêneros textuais, visando desenvolver a competência discursiva do aluno. Na seção seguinte, expõem-se as orientações dos PCN para o ensino de Língua Portuguesa com foco na leitura e produção de textos.

### 3.1 Nível de proficiência leitora à luz dos PCN

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) assumem como foco principal do trabalho do professor de Língua Portuguesa atividades que pressupõem um conjunto de habilidades e estratégias direcionadas a compreender textos e a aprender a partir deles. A leitura está em lugar de destaque no ensino fundamental. Assim, é definida a leitura nos Parâmetros Curriculares Nacionais:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre 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. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (BRASIL, 1998, p.69-70).

Nessa perspectiva, a leitura é posta como um processo constituído de etapas que requerem trabalho de construção de significado do texto por parte do leitor. Um aluno do ensino fundamental, ao realizar a leitura de um texto, precisa ter competência para, através de uma relação interativa entre leitor e texto, construir os sentidos possíveis para o texto que leu. Para que isso aconteça, faz-se necessário o uso de estratégias, como seleção, antecipação, inferência e verificação.

De acordo com os PCN, os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura por meio da linguagem (BRASIL, 1998). Neste documento, no que trata o subtítulo “Ensino e natureza da linguagem”, a linguagem é definida como: “[...] ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20). Geraldi (2006) corrobora essa concepção de linguagem, que consiste em uma interação entre sujeitos, em um contexto histórico e social, estando esta em um constante processo de criação de sujeitos e de si. Isso faz com que em qualquer situação comunicativa estejam envolvidos o discurso e, assim, a língua e a linguagem. Fundamentando-se no ponto de vista de Bakhtin (1997), sob o qual a linguagem tem caráter fundamentalmente histórico e social, nesse contexto, Geraldi (2006, p.74) propôs o ensino da Língua Portuguesa com

foco na articulação entre as atividades de leitura, produção textual e análise linguística, definindo esta última como sendo

Prática de análise linguística não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discurso direto e indireto etc.) (GERALDI, 2006, p. 74).

A concepção de linguagem como uma interação e um processo constante de criação de sujeitos e de si, presente nos PCN (BRASIL, 1998) e na proposta do autor referido acima, coloca a palavra como meio de constante constituição dos sujeitos e da língua. Assim, nessa visão enunciativa, a utilidade e o estudo da linguagem não são apenas pedagógicos, uma vez que qualquer situação comunicativa envolve globalmente o discurso e, portanto, a língua e a linguagem. Nesta perspectiva interacionista da linguagem, os PCN atribuem à escola o papel de ampliar a competência comunicativa dos alunos, o que justifica o foco do ensino na leitura, produção e análise linguística:

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

Portanto, é responsabilidade da escola proporcionar o desenvolvimento de competência leitora dos alunos, fazendo-os interagir com textos diversos de maneira eficaz, interpretando-os e/ou produzindo-os.

Sob a ótica interacionista de Geraldi (2006) e dos PCN (BRASIL, 1998), o estudo da linguagem não tem fins apenas pedagógicos, pois toda situação comunicativa relaciona-se com o discurso e, por conseguinte, a língua e a linguagem; ao interagirem entre si, os sujeitos o fazem por meio de um discurso, cuja escolha depende das finalidades e intenções do locutor, do ponto de vista deste para com o interlocutor, da relação de afinidade e do grau de familiaridade entre eles

e ainda da posição social e hierárquica que ocupam. Assim, a produção de um discurso se manifesta através de um texto, sendo definido de acordo com os PCN:

O produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, é o texto uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Em outras palavras, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global (BRASIL, 1998, p.21).

Para adquirir o caráter de unidade significativa global, o texto se organiza em determinado gênero em função das intenções comunicativas, fazendo parte de produção de discursos, os quais geram usos sociais que os determinam.

Segundo Bakhtin (1997), os textos produzidos, orais ou escritos, possuem características relativamente estáveis, tenhamos ou não consciência delas. Tais características configuram diferentes gêneros textuais ou discursivos, cujas especificidades se fundamentam em três aspectos básicos coexistentes: o tema (o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero), o modo composicional (estrutura particular dos textos pertinentes ao gênero) e o estilo (usos específicos da língua).

Logo, o foco do ensino de Português nos gêneros textuais, além de ampliar a competência linguística e discursiva dos alunos, pode proporcionar-lhe diversas formas de participação social, por meio do uso da linguagem.

O subtítulo intitulado “Condições para o tratamento do objeto de ensino: o texto como unidade de ensino e a diversidade de gêneros” objetiva explicitar como se deve proceder no ensino de língua materna para que se desenvolvam as competências discursivas, linguísticas ou estéticas dos alunos. Para que esse objetivo seja atingido, o texto, oral e/ou escrito, verbal e/ou não verbal é posto como unidade básica do ensino de língua materna (BRASIL, 1998). Nesse aspecto, as atividades de ensino destinadas aos alunos do ensino fundamental precisam contemplar a diversidade de textos e gêneros textuais em função de sua relevância social e pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas.

Um ensino de língua materna produtivodemanda o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos a qual abrange a competência gramatical e a textual, considerando o nível de ensino e a aprendizagem da língua. O aluno precisa saber utilizar a gramática em função do enriquecimento de sentidos de um texto e

também a competência textual, por meio da capacidade de produzir textos nos diversos gêneros textuais presentes nas práticas de comunicação.

De acordo com esse ponto de vista de um ensino de gramática centrada no texto, evidencia-se a oportunidade de se realizar no ensino fundamental um trabalho de reflexão gramatical integrado à leitura, cujo texto é considerado como unidade de sentido. Deste modo, o trabalho com a língua aproxima os estudos de linguagem de textos que circulam socialmente e instrumentaliza o estudante para suas práticas discursivas. “Toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva” (BRASIL, 1998, p.23).

O termo competência discursiva é definido em nota de rodapé como:

[...]um sistema de contratos semânticos responsável por uma espécie de ‘filtragem’ que opera os conteúdos em dois domínios interligados que caracterizam o dizível: universo intelectual e os dispositivos estilísticos acessíveis à enunciação dos diversos discursos (BRASIL, 1998, p.23).

Esse posicionamento mostra o fato de que as línguas são heterogêneas, flexíveis e permitem referir o mundo de diferentes formas e perspectivas. Cabe à escola organizar atividades relativas ao ensino-aprendizagem da língua e da linguagem, as quais favoreçam o desenvolvimento da competência discursiva. Pode-se concluir que para isso o ensino com foco nos gêneros textuais é imprescindível para auxiliar na ampliação dessa competência.

Os PCN, no capítulo “Objetivos de Ensino” (BRASIL, 1998, p.49), em relação à disciplina de Português, o desenvolvimento da leitura é um dos objetivos indicados a serem perseguidos no ensino fundamental. Para efetivação desse objetivo, espera-se que o aluno saiba selecionar textos, segundo seu interesse e necessidade, que leia de maneira autônoma gêneros e temas com os quais tenha construído familiaridade, que seja receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, por meio de leituras desafiadoras para sua condição do momento etc. Deste modo, o documento evidência que considera “leitura autônoma” a capacidade do aluno em compreender a existência de diferentes procedimentos e posturas a serem tomadas diante das diferentes leituras. Nesta perspectiva, os conteúdos apresentados pelos PCN para o ensino fundamental no terceiro e quarto ciclos são aqueles considerados relevantes para a constituição da proficiência discursiva e linguística do aluno em função de objetivos específicos.

As competências e habilidades a serem desenvolvidas pelo aluno para aquisição da competência discursiva constam na matriz de referência de Língua Portuguesa, constituída de tópicos relacionados a habilidades e descritores ligados a competências.

### **3.2 Descritores**

Os descritores são unidades que permitem a avaliação de habilidades e competências exigidas para ampliação da competência comunicativa, exigida pelo ensino de Língua Portuguesa, conforme recomendam os Parâmetros Curriculares Nacionais.

De acordo com o INEP (2008), a matriz de referência de Língua Portuguesa é composta por seis tópicos, relacionados a habilidades desenvolvidas pelos estudantes. Cada tópico abrange um conjunto de descritores, diferentes em cada série avaliada, ligados às competências desenvolvidas.

Tópico I: Procedimentos de leitura - Os itens relacionados a esse tópico avaliam a capacidade de atribuir sentido aos textos, verificando se o aluno lê as linhas (informações explícitas), as entrelinhas (informações implícitas), se compreende o sentido global, se identifica o tema abordado, se distingue fato de opinião. Como os textos nem sempre apresentam uma linguagem literal, é preciso capacidade de reconhecer novos sentidos expressos pelas palavras em uma produção textual. Ademais, para compreensão de um texto, não basta apenas identificar a ideia, mas também ler nas entrelinhas, o que exige do leitor um conhecimento de mundo.

A compreensão inferencial requer do leitor a descoberta de ideias e informações implícitas no texto, as quais são derivadas da interação entre conhecimento de mundo e o texto em si. Isso exige do leitor habilidades de relacionar conhecimentos, experiências e ações em uma relação interativa. Nesse tópico, o leitor deve também, além de localizar informações explícitas, inferir informações implícitas e identificar o tema de um texto, distinguir os fatos

apresentados da opinião formada acerca desses fatos em textos narrativos e argumentativos.

Tópico II: Implicações do suporte, do gênero ou do enunciador na compreensão do texto - Reúne habilidades relacionadas à interpretação de gêneros textuais diversos e à identificação da finalidade de um texto em função de suas características. Esse tópico exige dos alunos as seguintes competências básicas: a interpretação de textos que envolvem linguagem verbal e não verbal e o reconhecimento da finalidade de texto por meio da identificação de diferentes gêneros textuais.

Tópico III: Relação entre textos- Concentra habilidades relacionadas à identificação, comparação e análise de ideias ou abordagem de um mesmo fato ou tema expresso em textos de gêneros variados, produzidos e veiculados em distintos contextos históricos, sociais e culturais. Esse tópico relaciona-se à intertextualidade, na medida em que para o processamento cognitivo de produção e recepção de um texto, precisa-se do conhecimento prévio de outros textos. Em relação à leitura, nesse tópico, é concebida como uma atividade interativa do leitor com o texto e, do próprio texto com outros textos, o que exige do leitor a habilidade de analisar e comparar textos de diferentes gêneros, a fim de reconhecer as diferenças entre textos que tratam do mesmo assunto.

Tópico IV: Coerência e coesão no processamento do texto - Dirige-se para a identificação de elementos que colaboram para construção da sequência lógica entre as ideias e permitem estabelecer relações entre as partes de um texto. Os elementos que constituem a textualidade, a coerência e a coesão, os quais constroem a articulação entre as diversas partes de um texto. Há nesse tópico uma concepção de leitura que exige do leitor uma compreensão do texto como um conjunto textual em que há vínculos, interligações e relações entre suas partes.

Tópico V: Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido (humor, ironia...). Reúne habilidades relacionadas à construção e antecipação de significados a partir da escolha do vocabulário, de recursos expressivos, da ortografia, da pontuação, de outras notações como itálico, caixa alta, negrito, entre outros.

As onomatopéias, adjetivação, repetição, interjeição, aliteração, entre outros são recursos expressivos que possibilitam ao leitor a construção de novos significados no texto.

Tópico VI: Variação linguística – Este tópico concentra habilidades relacionadas às variações linguísticas, procurando verificar se o aluno percebe as razões dos diferentes usos e se tem noção do valor social que a eles é atribuído. A variação linguística permite a concepção de língua não como um sistema ou código imutável, mas resultante de interação entre sujeitos, portanto, passível de mudanças. De acordo com esse tópico, a variação linguística é fundamental para conscientização linguística do leitor, permitindo que ele construa uma postura não preconceituosa em relação a usos linguísticos distintos do seu.

#### **4METODOLOGIA**

Esta seção apresenta as etapas referentes aos procedimentos metodológicos desenvolvidos neste estudo.

##### **4.1 Tipo de pesquisa e descrição dos participantes**

Este estudo é descritivo, por delinear a correlação entre as variáveisproficiência leitora e média global, e quantitativo, por focar na mensuração dos fenômenos, envolvendo a coleta e análise dos dados numéricos, através de métodos estatísticos (COLLIS; HUSSEY, 2005).

Os sujeitos participantes deste estudo foram191 alunos, distribuídos em oito turmas de 9º ano, com aproximadamente trinta alunos cada, em uma faixa etária entre 13 e 15 anos. As turmas encontram-se distribuídas em três escolas da seguinte forma:

- Escola A: 9º ano, manhã – 29 alunos e 9º ano, tarde – 23 alunos;
- Escola B: 9º A e B, manhã – 29 alunos cada; 9º A, tarde – 26 alunos;
- Escola C: 9º A – 18 alunos; 9º B – 17 alunos; 9ºC – 20 alunos.

Para seleção das escolas, foi utilizado como critério o fato de a escola ser pública e localizar-se em bairros periféricos; a partir de entãoforam escolhidas uma escola municipal no bairro Bela Vista (Escola A), outra no bairro Jóquei Clube (Escola B), e uma terceira no bairro Planalto Pici (Escola C).

Selecionaram-se os alunos matriculados no 9º ano, cujos pais autorizaram a participação nesta pesquisa, exceto aqueles com deficiência intelectual ou sensorial conhecida, não corrigida. Ressalte-se que alunos repetentes não foram excluídos da amostra, pois os dados não foram disponibilizados pelas escolas.

## 4.2 Coleta de dados

A coleta ocorreu através da aplicação de um teste para avaliar a proficiência leitora de 191 alunos matriculados no 9º ano do ensino fundamental, em escolas públicas da rede estadual e municipal, situadas em bairros periféricos, no município de Fortaleza-CE, Brasil.

Os instrumentos utilizados para coleta de dados primários foram o teste de proficiência leitora e o questionário socioeconômico. O teste foi composto de 22 questões objetivas, com quatro assertivas em cada uma delas, com objetivo de avaliar as competências e habilidades leitoras dos discentes envolvidos no estudo. As questões foram extraídas de avaliações, como o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), da Prova Brasil e construídas com base em textos pertencentes a diversos gêneros textuais. A seleção das questões foi procedida a partir dos descritores da matriz de referência de Língua Portuguesa do 9º ano, a fim de identificar os descritores para os quais os alunos apresentaram um nível relevante de dificuldade.

Dos tópicos e seus respectivos descritores existentes, escolheram-se os seguintes:

✓ Tópico I. Procedimentos de Leitura

D3- Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

D4- Inferir uma informação implícita em um texto.

D6- Identificar o tema de um texto.

D14- Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

✓ Tópico IV. Coerência e Coesão no processamento do Texto

D2- Estabelecer relações entre as partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

D7- Identificar a tese de um texto.

D8- Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.

D9- Diferenciar as partes principais das secundárias de um texto.

D10- Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.

D11- Estabelecer relação causa / consequência entre partes e elementos do texto.

D15- Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.

✓ Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido

D16- Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.

D17- Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

D18- Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.

D19- Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e / ou morfosintáticos.

Das questões selecionadas para constituição do teste, seis pertencem ao tópico I, que se referem aos procedimentos de leitura. Pretendeu-se avaliar as habilidades do aluno para reconhecer informações implícitas no texto, identificar o tema de um texto e distinguir um fato da opinião relativa a esse fato. Dez questões referiram-se ao tópico IV, que trata de elementos que constroem a articulação entre as diversas partes de um texto. As habilidades desse tópico, que focaliza a coerência e a coesão, exigem que o leitor compreenda o texto como um conjunto inter-relacionado e não como um agrupamento de frases justapostas. Esse tópico engloba as habilidades relativas à identificação dos elementos que constroem a narrativa e a percepção da hierarquia entre as ideias, possibilitando distinguir ideia principal e ideias secundárias, identificar argumentos que reforçam uma tese, localizar exemplos que a apoiam, localizar a conclusão de um raciocínio ou de uma exposição.

Para abordar o tópico V, foram inseridas seis questões, no intuito de avaliar a relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido. Propôs-se a avaliar a habilidade de o aluno reconhecer a mudança de significado derivada da escolha de uma palavra ou expressão, a qual, dependendo da intenção do autor, pode assumir sentidos diferentes do seu sentido literal. Esse tópico avalia se o aluno consegue realizar leitura para além dos elementos superficiais do texto.

O questionário socioeconômico foi constituído por 15 questões, sendo uma composta por dados pessoais dos alunos e 14 objetivas, com cinco assertivas cada, visando a obter informações sobre a situação econômico social dos estudantes participantes. Neste questionário, foram coletados, além dos dados pessoais dos discentes, informações como filiação, endereço, gêneros textuais lidos por eles com mais frequência, dentre outros aspectos considerados plausíveis para o esclarecimento do problema que consiste no baixo nível de proficiência leitora dos alunos do 9º ano, segundo atestam os resultados de testes de proficiência leitora, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e o SPAECE (Sistema permanente de avaliação do estado do Ceará).

Após a etapa de aplicação do teste e do questionário, foram coletadas as médias finais escolares relativas ao 8º ano, nas disciplinas Matemática, História, Geografia e Ciências. Esses dados foram disponibilizados pelas secretarias das escolas selecionadas.

#### **4.3 Etapas da pesquisa**

Para desenvolver este estudo, algumas etapas foram necessárias, entre as quais:

- Seleção de tópicos e de seus respectivos descritores, da matriz de referência de Língua Portuguesa, considerados, com base na experiência como professora de português em séries do ensino fundamental, como geradores de maior nível de dificuldade para os alunos no aspecto de compreensão leitora;
- Análise de questões de provas do SPAECE e da Prova Brasil para posterior seleção de questões relativas aos descritores escolhidos anteriormente e seleção das mesmas para composição do teste;
- Escolha de três escolas públicas, sendo duas da rede municipal e uma estadual, tendo sido o critério de escolha delas associado aos participantes da pesquisa, os

quais deveriam ser alunos de escolas públicas provenientes de classes populares, por serem esses alunos que chegam aos anos finais do ensino fundamental com graves deficiências em compreensão leitora;

- Apresentação da pesquisa aos gestores das escolas onde se pretendia desenvolver a pesquisa;
- Contato com os professores que ministravam a disciplina de Língua Portuguesa nas escolas selecionadas para a pesquisa, no intuito de informá-los sobre o conteúdo do teste, para que a nota obtida pelos alunos no mesmo, pudesse ser utilizada como uma das notas parciais da disciplina, sendo uma forma de incentivar os alunos a responderem ao teste com empenho;
- Encaminhamentos para obtenção de autorização do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará e para consentimento dos responsáveis pelos adolescentes que iriam compor a pesquisa. Para autorização dos pais ou responsáveis, foi solicitado de cada um dos participantes a assinatura de um termo de consentimento.
- Aplicação do teste coletivamente, na própria sala de aula, com indicação de 100 minutos para resolução do mesmo;
- Após autorização do Comitê de Ética e dos responsáveis dos discentes, os 191 adolescentes foram orientados a responder individualmente ao teste para avaliação da capacidade de compreensão leitora, em uma sessão única com duração de 100 minutos, na própria sala de aula, na presença do pesquisador e do professor regente da sala de aula. Os alunos usaram em média 90 minutos para responder ao teste; em seguida, o questionário socioeconômico foi entregue, para ser respondido e logo após, devolvido ao pesquisador. Este questionário foi aplicado no intuito de fornecer uma visão do perfil socioeconômico dos alunos participantes e possibilitar possíveis justificativas para o nível de proficiência leitora dos discentes.

De posse dos dados, utilizaram-se procedimentos quantitativos para desenvolver a análise. Inicialmente, visou-se averificar a relação entre os escores obtidos em decorrência do número de acertos de questões contidas no teste e a média geral anual dos alunos, relativa ao 8º ano, composta pelas médias gerais das disciplinas Matemática, Ciências, História e Geografia, que variavam de 0 a 10. Investigaram-se também as relações entre número de acertos no teste de proficiência leitora e a nota do rendimento anual em cada uma das disciplinas. Para isto, foi utilizado o teste de correlação de Pearson, que segundo Field (2009), trata-

se de uma medida do relacionamento linear entre variáveis, detectada por meio de um coeficiente de correlação. Deste modo, quando uma variável se desvia da sua média, espera-se que a outra variável se desvie da sua média de maneira similar.

Para traçar o perfil socioeconômico dos discentes, verificar o nível de proficiência leitora dos alunos e analisar o desempenho nos descritores, utilizou-se estatística descritiva por meio de gráficos ou tabelas. Na análise dos descritores, considerou-se a matriz de referência de Língua Portuguesa do 9º ano e o total de acertos e de erros nas questões relativas e respondidas no teste realizado pelos alunos participantes. Na análise do perfil socioeconômico, ponderaram-se os dados do questionário socioeconômico e o nível de proficiência leitora foi analisado de acordo com a nota no teste.

Aplicou-se a Análise de Correspondência Múltipla (ANACOR) para verificar a existência de alguma associação entre o nível de proficiência, a média global e o desempenho em cada descritor. O intuito foi analisar os dados por meio do mapa perceptual e fazer considerações sobre o comportamento das variáveis em análise. Cabe ressaltar que, antes de executar a ANACOR, fez-se necessário aplicar o teste Qui-quadrado ( $\chi^2$ ), para avaliar se as variáveis em estudo possuíam alguma associação (FÁVERO; LIMA; MARTINS, 2007).

O resultado do teste Qui-quadrado se revelou significativo na relação analisada, com valor de probabilidade inferior ou igual a 10%, o que significa associação estatisticamente significativa entre as variáveis nível de proficiência leitora, desempenho global (média global) e desempenho nos descritores, justificando a aplicação da ANACOR. Para isso, no processo de tabulação dos dados referentes ao nível de proficiência e a média global, foi considerado a nota seis como média, os valores abaixo de seis como abaixo da média e os valores acima de seis acima da média. Para o desempenho nos descritores, considerou-se o acerto de todas as questões referentes a um determinado descritor, o erro em todas as questões referentes a um dado descritor e o acerto pela metade dos descritores com mais de uma questão e que o aluno somente conseguiu sucesso em metade dessas questões.

Embora a experiência em sala de aula já evidencie a identificação dos descritores para os quais os alunos apresentam maior dificuldade, nesta pesquisa buscou-se comprovar as considerações práticas através de dados estatísticos.

Verificou-se se o desempenho global é influenciado pelo nível de proficiência leitora através da regressão linear que, segundo Field (2009, p.156), trata-se de uma “forma de prever algum tipo de saída (resultado) a partir de uma ou mais variáveis previsoras”.

Os dados foram tabulados em planilhas no programa Excel, versão 2013, cujos valores foram analisados pelo programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versão 22.0 (SPSS). Posteriormente, os resultados foram apresentados em gráficos, figuras e tabelas.

Destaque-se que todos os documentos referentes ao consentimento, assim como os dados da pesquisa, estão guardados, arquivados e disponíveis para consulta.

## 5 RESULTADOS E ANÁLISES

Nesta seção, estão apresentados os resultados, as análises e as considerações, de modo a atingir os objetivos definidos para esta pesquisa.

### 5.1 Resultado do questionário socioeconômico

A partir dos dados obtidos através do questionário socioeconômico respondido pelos alunos, pôde-se traçar o perfil socioeconômico. A Tabela 1 apresenta o percentual por item das questões contidas no questionário (APÊNDICE A).

**Tabela 1** – Perfil socioeconômico dos discentes analisados na amostra

Dados coletados	Categorias	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Quantidade de irmãos	Quatro ou mais	46	24,1
	Três	29	15,2
	Dois	67	35,1
	Um	38	19,9
	Nenhum	11	5,8
Trabalha	Sim, de 1 a 2 anos	1	0,5
	Sim, menos de um ano	11	5,8
	Nunca trabalhei, procuro trabalho	27	14,1
	Nunca trabalhei	120	62,8
	Sim	32	16,8
Escolaridade do pai	Ensino superior	10	5,2
	Ensino médio	57	29,8
	Ensino fundamental II	66	34,6
	Ensino fundamental I	37	19,4
	Nenhuma escolaridade	21	11,0
Escolaridade da mãe	Ensino superior	10	5,2
	Ensino médio	65	34,0
	Ensino fundamental II	69	36,1
	Ensino fundamental I	32	16,8
	Nenhuma escolaridade	15	7,9
Com quem mora	Companheiro (a)	4	2,1
	Amigos	1	0,5
	Outros membros da sua família	30	15,7
	Pais	156	81,7
	Sozinho	0	0,0

*Continua...*

	Mais de 10 salários mínimos	2	1,0
	10 salários mínimos	1	0,5
Renda familiar	5 a 8 salários mínimos	6	3,1
	2 a 4 salários mínimos	81	42,4
	0 a 1 salário mínimo	101	52,9
	Metade em escola pública e metade em escola privada (particular).	22	11,5
Tipo Escola que já estudou	Maior parte em escola privada	25	13,1
	Maior parte em escola pública	35	18,3
	Somente em escola privada (particular)	19	9,9
	Somente em escola pública	90	47,1
	Apenas nas redes sociais	27	14,1
Frequência de leitura	Indicação de alguém	22	11,5
	Frequentemente	80	41,9
	Ocasionalmente	51	26,7
	Nunca	11	5,8
	Mais de cinco horas	63	33,0
Horas na Internet	De quatro a cinco horas	32	16,8
	De duas a três horas	37	19,4
	Aproximadamente uma hora	45	23,6
	Não usa internet	14	7,3
	<i>Twitter e whatsApp</i>	12	6,3
Onde costuma ler	Sites de notícias	16	8,4
	Blogs	7	3,7
	<i>Facebook</i>	76	39,8
	Todos os citados	80	41,9
	Mangás	40	20,9
	Quadrinhos e tirinhas	48	25,1
Tipo de Leitura	Livros paradidáticos	37	19,4
	Revistas e jornais	33	17,3
	Livros, revistas e jornais	58	30,4
Acesso na residência	Jornais	5	2,6
	Revistas	9	4,7
	Outros tipos de material de leitura	34	17,8
	Acesso a bibliotecas é muito difícil	17	8,9
Frequência de visitas à biblioteca	Apenas quando é conduzido pelo professor	41	21,5
	Frequentemente	34	17,8
	Ocasionalmente	59	30,9
	Nunca	40	20,9

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

A análise socioeconômica desenvolvida com a amostra composta por 191 alunos, evidenciou que 35% possuíam dois irmãos e 24 % quatro ou mais irmãos. E, que a maioria não trabalhava, o que pode ser constatado pelo percentual de 62,8%.

Em relação ao grau de escolaridade das mães, predominou ensino fundamental II, ficando em segundo lugar o ensino médio. O mesmo comportamento foi observado para o nível de escolaridade dos pais.

Do total de participantes, 81,7% moravam com os pais, 15,7% com membros da família, 0,5% com amigos, 2,1 % com um companheiro e nenhum morava sozinho.

Quanto à renda, verificou-se que a grande maioria dos participantes possuíam renda familiar em torno de um salário mínimo.

Em relação ao tipo de escola frequentada pelos participantes, em séries anteriores, 47,1% estudaram em escola pública, 18,3% estudaram a maior parte das séries anteriores em escola pública, 13,1% estudaram a maior parte das séries anteriores em escola privada, e 11,5% estudaram metade em escola pública e metade em escola privada. Deste modo, a maioria dos participantes cursou as séries anteriores ao 9º ano em escola pública.

No tocante à frequência de leitura, os dados sugerem que os discentes da amostra frequentemente (41,9%) estavam lendo algo. Percebeu-se também que os alunos ficavam muito tempo na internet, pois 33% deles passavam mais de cinco horas por dia, fazendo uso da internet e 41,88% tinham lido em redes sociais como *Facebook*. Entre os tipos de leitura, o percentual mais expressivo referiu-se aos quadrinhos e tirinhas (25%), e os materiais de leitura disponibilizados nas residências com maior representatividade (30,4%) foram os livros, revistas e jornais.

Acerca da frequência de visitas às bibliotecas, a maioria dos alunos apontou que ocasionalmente faziam este tipo de visita (30,9 %), ficando em segundo lugar o item “Apenas quando é conduzido pelo professor”, com percentual de 21,5%.

Esses dados sinalizaram que os alunos liam materiais digitais, sendo assim, verifica-se a necessidade de selecionar leituras e abordagens para aulas de leitura que atraiam os discentes, uma vez que as práticas de leitura que vêm sendo conduzidas no ensino fundamental nem sempre motivam o aluno para a leitura.

## 5.2 Análise da proficiência leitora, da média global e dos tópicos selecionados da matriz de referência de Língua Portuguesa para o 9º ano

A análise descritiva da proficiência leitora, da média global e dos tópicos evidencia detalhes dos dados coletados e possibilita verificar o comportamento das variáveis. Na Tabela 2, são apresentados os valores mínimos, máximos, média, desvio padrão e coeficiente de variação de cada variável em análise.

**Tabela 2** – Análise descritiva da proficiência leitora, dos tópicos e da média global

	<b>N</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>	<b>Coefficiente de variação</b>
M_GLOBAL	191	2,40	9,50	6,69	1,17	17,47
PROF_LEITORA	191	1,40	8,60	5,58	1,52	27,27
TOPI	191	1,70	10,00	7,66	2,11	27,52
TOPI IV	191	1,00	9,00	4,57	1,85	40,37
TOPV	191	0,00	10,00	5,18	2,35	45,32

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Observa-se que todas as variáveis se caracterizaram pela baixa heterogeneidade dos dados, evidenciando-se, assim, pouca variabilidade na amostra. Este resultado sugere que o desempenho dos alunos não era tão diferente, ou seja, os resultados encontrados são bem similares. Apenas as notas nos tópicos IV (coerência e coesão no processamento do texto) e V (relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido) apresentaram valores de coeficiente de variação um pouco maiores, sugerindo que o desempenho dos alunos nestes itens foi relativamente mais diversificado.

Ao analisar a média global, percebeu-se que a menor média global foi 2,4 e a maior foi 9,50, a média das médias globais foi de 6,69. Quanto à proficiência leitora, a menor nota foi 1,40, a maior nota foi 8,60 e a média foi de 5,58. No que diz respeito aos tópicos, pôde-se observar que, dos três tópicos, o que apresenta desempenho médio maior é o tópico I (Procedimentos de leitura) com média de 7,66 e menor desempenho médio referiu-se ao tópico IV (4,57). Verificou-se ainda a existência de alunos da amostra que conseguiram obter desempenho máximo nos tópicos I e V da amostra e também alunos que obtiveram desempenho nulo no tópico V.

A Tabela 3 apresenta a frequência de alunos que atingiram a média (média seis), média alta (acima de seis) e média baixa (abaixo de seis).

**Tabela 3-** Análise da proficiência leitora da amostra

<b>Proficiência Leitora</b>	<b>Frequência absoluta</b>	<b>Frequência relativa (%)</b>
Média baixa	118	61,8
Média alta	73	38,2
Total	191	100,0

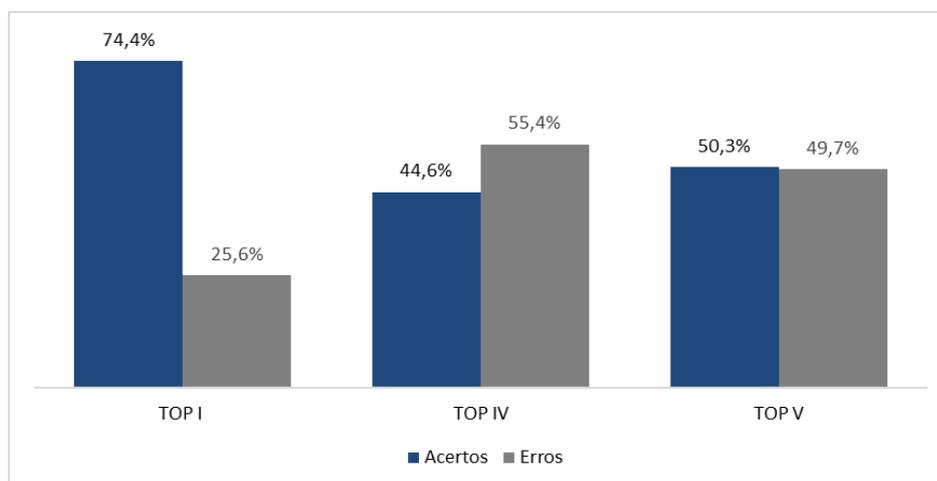
Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Em relação ao nível de proficiência leitora, pôde-se constatar que nenhum aluno na amostra obteve exatamente a média seis, e que 61,8% (118) dos alunos apresentaram média baixa e apenas 38,2% atingiram média alta. Este resultado evidencia que a maioria dos alunos da amostra, no período analisado e, de acordo com o teste aplicado, apresentaram baixo nível de proficiência leitora.

### 5.3 Análise dos tópicos e dos descritores selecionados da matriz de referência de Língua Portuguesa para o 9º ano

O Gráfico 1 apresenta o percentual de acertos e erros identificados nas questões que abordaram habilidades referentes aos tópicos I, IV e V.

**Gráfico 1** – Erros e acertos por tópicos da matriz de referência de Língua Portuguesa



Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Verificou-se que o tópico com maior frequência de acertos (74,4%) foi o tópico I, que se refere aos procedimentos de leitura, cujos descritores avaliam a capacidade de construir sentidos no texto, ao verificar se o aluno lê as informações explícitas e implícitas, se identifica o tema abordado pelo texto, se distingue fato de opinião.

Conforme Allend e Condemarin (2005), o nível de compreensão literal de um texto abrange tudo que está expresso na superfície do texto. Isso pode demandar o simples reconhecimento, bem como a evocação. O reconhecimento baseia-se somente em localizar e identificar elementos do texto que podem modificar o significado dele como um todo. A evocação, por sua vez, exige do leitor a reprodução, por meio da memória, das informações apresentadas no texto, o que requer atenção e memorização.

Em relação às propriedades definidoras de um texto, assim se posiciona Koch (2003):

Um texto se constitui enquanto tal no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação linguística, pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir, para ela, determinado sentido (KOCH, 2003, p. 30).

Para que o aluno realize a compreensão inferencial de um texto, ele terá que encontrar as ideias e informações implícitas nele, o que depende da interação entre seus conhecimentos prévios resultantes de interações com o mundo, para construir o sentido do texto, pois, conforme Koch (2003), o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele. Cabe salientar que no tópico I, o leitor deve também diferenciar os fatos apresentados no texto da opinião elaborada sobre esses fatos, em textos narrativos e argumentativos, isto é, o leitor necessita de habilidade para discernir o que é um fato da interpretação que lhe é dada pelo autor.

O tópico IV denominado “coerência e coesão no processamento do texto” obteve 44,6% dos acertos no teste, demonstrando que os erros foram maiores do que os acertos. Esse tópico refere-se aos elementos que compõem a textualização, isto é, elementos os quais estabelecem a articulação entre a coerência e a coesão. Sobre a coesão, Marcuschi (2008, p.99) afirma:

Os processos de coesão dão conta da estruturação da sequência [superficial] do texto (seja por recursos conectivos ou referenciais); não são

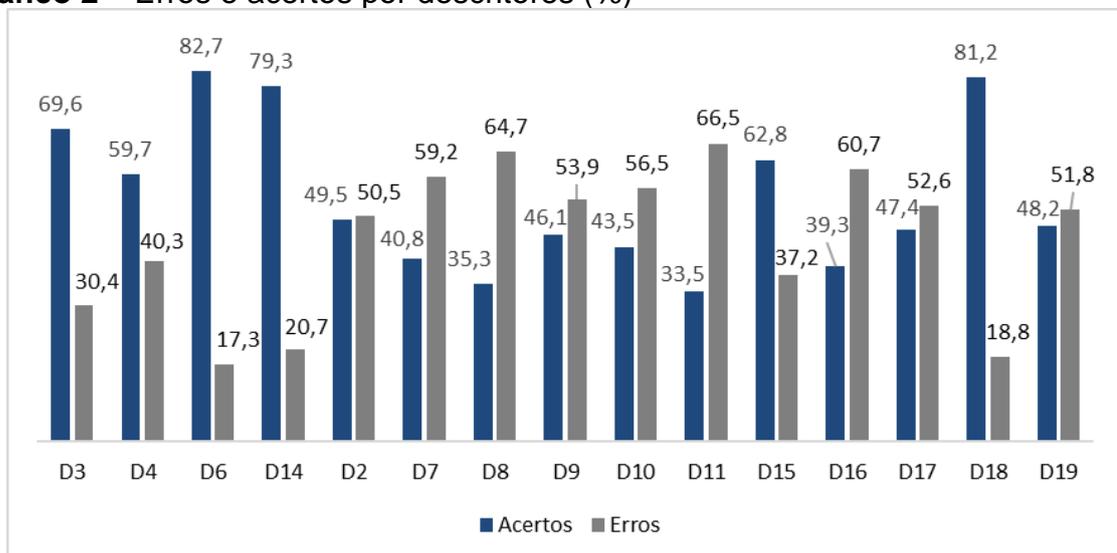
simplesmente princípios sintáticos. Constituem os padrões formais para transmitir conhecimentos e sentidos.

Quanto à coerência, segundo o referido autor, pode ser vista como uma atividade realizada pelo receptor de um texto, quando aquele atua sobre a proposta do autor. E, neste sentido, o receptor utiliza as pistas deixadas pelo autor no processo de coesão textual como indicadores interpretativos cruciais. Portanto, a coerência é uma atividade interpretativa que se liga a atividades cognitivas e não ao código apenas. Assim, subjaz a esse tópico uma concepção de leitura que requer do leitor uma compreensão de texto como um conjunto textual constituído de elementos interligados.

O tópico V que se refere às relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido (humor, ironia) apresentou percentual de acerto de 50,3% e de erros de 49,7%, percentuais bem próximos. Tal resultado pode ser explicado pelo fato de que questões deste tópico requerem do leitor habilidade de reconhecer recursos e efeitos expressivos que proporcionam leitura a qual não se limite apenas a elementos superficiais do texto, mas que envolva a construção de significados. Pode-se citar como exemplos de recursos, que tornam um texto sugestivo e eficaz, as onomatopeias, a repetição, a aliteração, dentre outros. Ressalte-se que estabelecer relações de coerência e coesão no processamento do texto, estabelecer relações entre as partes que contribuem para continuidade de um texto, identificar a tese de um texto e os argumentos oferecidos para sustentá-la são competências a serem desenvolvidas nos alunos do 9º ano.

No Gráfico 2, constatou-se a média de acertos e erros por descritores.

**Gráfico 2 – Erros e acertos por descritores (%)**



Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Um dos objetivos desta pesquisa foi analisar o desempenho dos alunos em cada descritor. Os dados revelaram os seguintes descritores com maior número de acerto: D3, D6, D14 e D18, com 69,6%, 82,7%, 79,3% e 81,2%, respectivamente.

Em relação aos descritores cujas questões apresentaram maior número de erros, destacaram-se D7, D8, D11 e D16, com 59,2%, 64,7%, 66,5% e 60,7%, respectivamente. Assim, fica evidente que a capacidade leitora da maioria dos alunos participantes apresenta deficiências, sobretudo, para identificar a tese de um texto e efeitos de ironia e humor em textos diversificados. Na prática em sala de aula, observou-se que os alunos do 9º ano, em maioria, conseguiam entender bem textos narrativos, mas demonstram dificuldades significativas na compreensão de textos argumentativos e, sobretudo, em produzi-los, já que a atividade de produção de textos argumentativos requer a elaboração de uma tese e defesa desta.

No ANEXO A, pode-se verificar o número de acertos e de erros em cada um dos tópicos e descritores abordados pelas questões do teste.

#### 5.4 Análise descritiva das médias das disciplinas Matemática, Ciência, Geografia e História

A Tabela 4 apresenta os valores mínimos, máximos, a média, o desvio padrão e o coeficiente de variação das médias das disciplinas que compõem a média global.

**Tabela 4** – Análise descritiva das médias das disciplinas

	<b>N</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>	<b>Coeficiente de variação</b>
CIÊNCIA	191	0,00	10,00	6,81	1,76	25,90
MAT	191	1,00	9,20	6,24	1,54	24,64
HIST	191	2,00	10,00	6,98	1,26	18,01
GEOG	191	3,00	10,00	6,66	1,35	20,32
GLOBAL	191	2,40	9,50	6,69	1,17	17,47

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

De acordo com a Tabela 4, os dados são homogêneos como pode ser constatado pelo baixo coeficiente de variação, sugerindo que o comportamento observado na amostra foi bem próximo, ou seja, os rendimentos foram similares em

todas as disciplinas. Pode-se observar que a disciplina que apresentou maior desempenho médio foi a de História, em segundo lugar destacou-se o rendimento da disciplina de Ciências.

Das quatro disciplinas, a de Ciências e Matemática apresentaram os menores valores mínimos, sugerindo a existência de alunos com baixíssimo rendimento, no caso, nota zero para Ciências e um para Matemática. O menor desempenho médio se refere à disciplina de Matemática (6,24).

Na Tabela 5, observou-se a frequência relativa de alunos que atingiram média alta (acima de seis), média baixa (abaixo de seis) e a média (igual a seis).

**Tabela 5** – Frequência dos tipos de médias (%)

	Média baixa	Média	Média alta
MAT	33,0	18,8	48,2
HIST	11,0	16,2	72,8
GEOG	17,8	22,5	59,7
CIÊNCIA	22,0	12,0	66,0
GLOBAL	25,7	5,2	69,1

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

De acordo com a Tabela 5, a disciplina de História apresentou maior percentual de alunos que atingiram média alta com 72,8%, em segundo lugar ficou a disciplina de Ciências, com 66%. O maior percentual de alunos que atingiu a média foi na disciplina de Geografia (22,5%) e a Matemática foi a disciplina com maior frequência de alunos com média baixa com 33%. Quanto à média global, observou-se que 69,1% dos alunos conseguiram apresentar rendimento acima da média.

### **5.5 Correlação entre a média global, o nível de proficiência leitora, as médias das disciplinas e os tópicos da matriz de referência de Língua Portuguesa**

No intuito de atingir o objetivo geral, aplicou-se a correlação de Pearson para investigar a relação entre a proficiência leitora dos alunos da 9ª série e o rendimento global (média geral) na série anterior nas disciplinas Matemática, Ciências, História e Geografia, e ainda verificou-se a relação entre o nível de proficiência leitora e o rendimento em cada disciplina (Matemática, Ciências, História

e Geografia) e entre os tópicos selecionados da matriz de Língua Portuguesa para o 9ºano, conforme a Tabela 6.

**Tabela 6**– Correlação de Pearson

	CIÊN	MAT	HIST	GEOG	GLOBAL	PROF. LEITORA	TOP I	TOP IV	TOP V
CIÊN	1								
MAT	0,69 <sup>1</sup>	1							
HIST	0,54 <sup>1</sup>	0,37 <sup>1</sup>	1						
GEOG	0,42 <sup>1</sup>	0,47 <sup>1</sup>	0,37 <sup>1</sup>	1					
GLOBAL	0,87 <sup>1</sup>	0,83 <sup>1</sup>	0,71 <sup>1</sup>	0,70 <sup>1</sup>	1				
PROF. LEITORA	0,39 <sup>1</sup>	0,35 <sup>1</sup>	0,38 <sup>1</sup>	0,23 <sup>1</sup>	0,43 <sup>1</sup>	1			
TOP I	0,19 <sup>1</sup>	0,27 <sup>1</sup>	0,20 <sup>1</sup>	0,17 <sup>2</sup>	0,27 <sup>1</sup>	0,68 <sup>1</sup>	1		
TOP IV	0,33 <sup>1</sup>	0,29 <sup>1</sup>	0,35 <sup>1</sup>	0,18 <sup>2</sup>	0,37 <sup>1</sup>	0,79 <sup>1</sup>	0,29 <sup>1</sup>	1	
TOP V	0,30 <sup>1</sup>	0,20 <sup>1</sup>	0,27 <sup>1</sup>	0,15 <sup>2</sup>	0,30 <sup>1</sup>	0,71 <sup>1</sup>	0,33 <sup>1</sup>	0,30 <sup>1</sup>	1

Nota: (1) Significância estatística ao nível de 1%; (2) Significância estatística ao nível de 5%; (3) Significância estatística ao nível de 10%.

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

De acordo com a Tabela 6, verificou-se correlação razoável entre o nível de proficiência leitora e a média global, essa relação é positiva com coeficiente de 0,43 e tem significância de 1%, ou seja, diante desse resultado, sugere-se que alunos com elevado nível de proficiência leitora tendem a apresentar alto desempenho na média global composta pelas disciplinas Matemática, Ciências, Geografia e História. Pôde-se, ainda, pontuar que alunos, que tendem a ter dificuldades de leitura, tendem a apresentar baixo desempenho na média global.

O teste de Pearson evidenciou resultado similar na relação entre a proficiência leitora e o rendimento nas disciplinas Matemática, Geografia, História e Ciências, uma vez que se pôde constatar relações positivas e significantes a 1%. Em suma, esses resultados, por serem significativos e positivos, evidenciam que o nível de proficiência leitora é diretamente proporcional ao rendimento nas disciplinas individualmente e na média global.

Na Tabela 6, verificam-se outras relações pertinentes. A relação entre a média global e o tópico IV apresenta maior coeficiente de correlação e significativo,

sugerindo que o rendimento global e o desenvolvimento de habilidades referentes à coerência e coesão no processamento do texto se associam; observa-se ainda relação significativa entre o tópico IV e todas as disciplinas analisadas. No entanto, a correlação com a disciplina de História (0,35) foi a que apresentou o maior coeficiente em relação às demais disciplinas, o que leva a supor que um aluno, que tenha conhecimentos de coerência e coesão no processamento do texto, tende a ter melhores rendimentos nesta disciplina. Em relação ao tópico I (procedimentos de leitura), existe maior correlação em relação à disciplina de Matemática, e quanto ao tópico V (relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido), a maior correlação ocorreu em relação à disciplina de Ciências.

Diante dos resultados do teste de Pearson, constata-se que o aluno que possui bom nível de proficiência leitora apresenta bom rendimento acadêmico, considerando-se que a leitura é um instrumento de aprendizagem para as disciplinas do currículo. Logo, se projetos de intervenção, no sentido de reduzir as dificuldades ou aprimorar a habilidade em compreensão leitora, fossem realizados, para que esta habilidade fosse bem desenvolvida, evitaria que alunos chegassem às séries finais do ensino fundamental com sérias dificuldades em competência leitora. Esses achados confirmam o estudo realizado por Capovilla e Dias (2007), o qual revelou diversas correlações significativas entre notas escolares e estratégias de leitura; alunos com bom desenvolvimento das estratégias de leitura apresentavam também boas notas escolares.

Oliveira, Boruchovitch e Santos (2008) desenvolveram estudo com 434 estudantes matriculados nas 5<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries, em escolas públicas, objetivando explorar a relação entre compreensão leitora e desempenho escolar nas disciplinas Português e Matemática. Os resultados obtidos revelaram associação entre compreensão leitora e desempenho escolar, ou seja, alunos com melhor compreensão textual também mostraram desempenho escolar mais satisfatório em ambas as disciplinas. Deste modo, conjectura-se que quanto melhor é a compreensão leitora dos estudantes, maior é o desempenho acadêmico deste nas várias disciplinas do currículo escolar.

Vale destacar as limitações desta análise, pois as escolas em que foram aplicados os testes de proficiência realizavam recuperações paralelas a cada etapa, com intuito de enquadrar na média exigida para aprovação pelo regimento da escola, os alunos que se encontravam com baixo rendimento.

## 5.6 Análise da influência da proficiência leitora sobre a média global

Na Tabela 7, verifica-se se o desempenho global é influenciado pelo nível de proficiência leitora.

**Tabela 7-** Regressão Linear

Modelo Regressão Linear	Beta	t	Sig.	R quadrado ajustado
(Constante)		16,59	0,00	
PROF_LEITURA	0,44	6,66 <sup>1</sup>	0,00	0,19

Nota: (1) Significância estatística ao nível de 1%; (2) Significância estatística ao nível de 5%  
 Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Verifica-se na Tabela 7 que a variável independente, nível de proficiência de leitura, somente consegue explicar 19% das variações na variável dependente, média global, e embora essa influência seja baixa, apresenta-se positiva e significativa a 1%. Pode-se inferir que, de acordo com o período analisado, com a amostra e o instrumento utilizado, não foi possível identificar influência forte do nível proficiência leitora sobre o rendimento acadêmico.

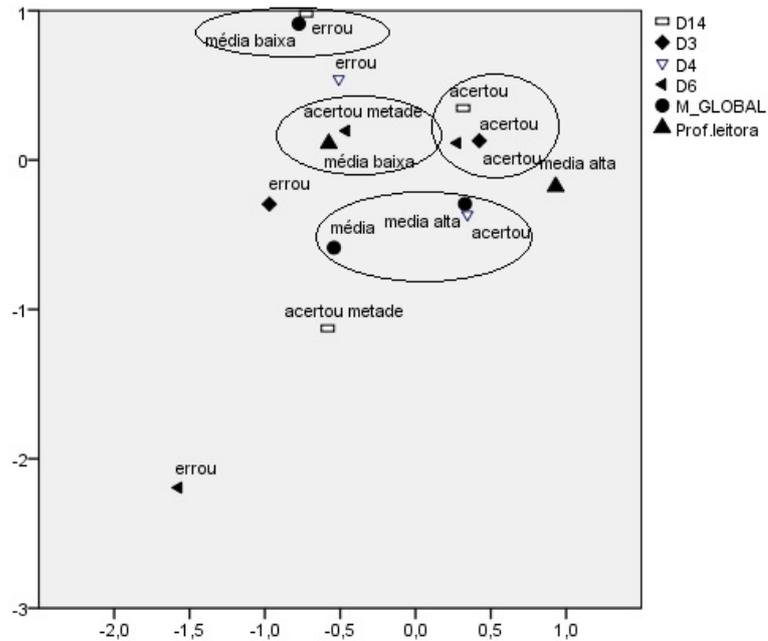
Uma possível explicação estaria relacionada aos critérios de avaliação que foram utilizados pelos professores das disciplinas cujas médias compunham a nota global, para que esses alunos atingissem a média necessária para aprovação. Portanto, é necessário ressaltar que a maioria das médias eram resultantes de intervenções feitas ao longo do ano pelos professores das disciplinas, com objetivo de melhorar o rendimento final do aluno nas disciplinas, uma vez que existiam políticas de incentivo, por parte das secretarias estaduais e municipais para diminuir os índices de reprovações.

## 5.7 Associação entre a média global, o desempenho em cada descritor e a proficiência leitora

As Figuras 1, 2 e 3 apresentam as associações identificadas entre o nível de proficiência leitora, a média global e os descritores da matriz de referência de Língua Portuguesa do 9º ano. Para verificar essas associações, foi utilizada a Análise de Correspondência Múltipla (ANACOR).

No mapa perceptual 1, objetivou-se analisar a proficiência leitora, média global e descritores que compõem o tópico I.

**Figura1-** Mapa perceptual 1: proficiência leitora, média global e descritores que compõem o tópico I



Fonte: Dados da pesquisa (2016).

No mapa perceptual 1, representado pela Figura 2, constata-se associação entre os rendimentos globais abaixo da média e os erros observados em questões que abordam o descritor D14. Deste modo, de acordo com os dados da pesquisa, os alunos com médias globais baixas tendem a ter dificuldades com questões que requerem distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

Constatou-se, também, associação entre os níveis de proficiência leitora abaixo da média e o número de acerto pela metade em questões que abordaram o descritor D6, o que implica afirmar que os alunos com baixa proficiência leitora acertaram apenas metade das questões que abordavam a identificação do tema de um texto.

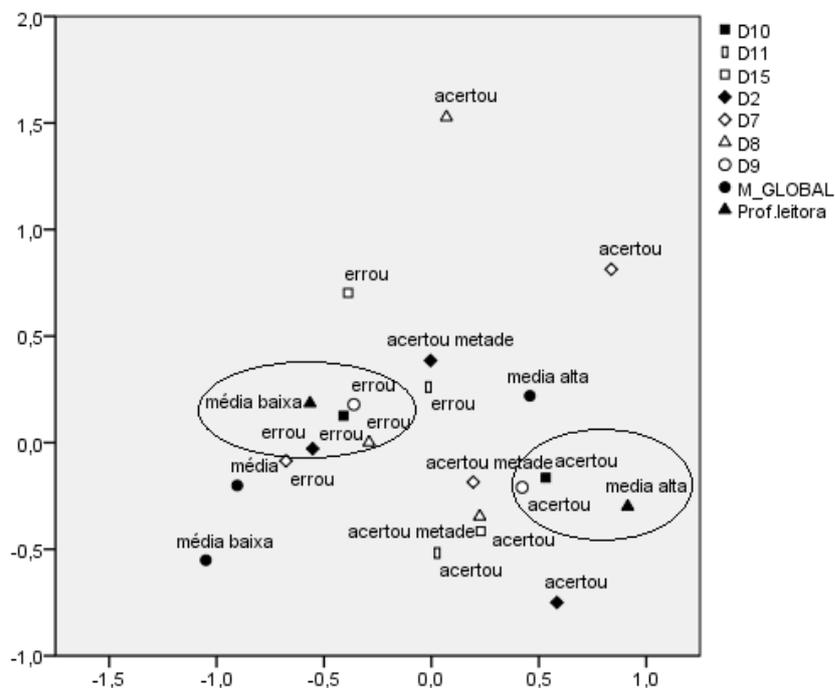
Outra associação percebida foi entre os acertos em questões que abordaram os descritores D14, D3 e D6, o que sugere que os alunos, que conseguiram distinguir um fato da opinião relativa a esse fato, tiveram êxito em questões que exigiam inferência do sentido de uma palavra ou expressão que visavam à identificação do tema de um texto.

No mapa perceptual 1, pode-se ainda apontar associação entre o acerto em questões que abordavam o descritor D4e o desempenho global médio e alto. Assim, pode-se conjecturar que os alunos que acertaram as questões, que exigem inferir uma informação implícita em um texto, apresentaram rendimento global acima da média ou na média.

No mapa perceptual 2, analisa-se a associação entre o nível de proficiência leitora, média global e descritores que compõem o tópico IV.

A Figura 2 evidencia associação entre os acertos em questões que abordaram os descritores D9 e D10e o nível de proficiência leitora acima da média. Logo, sugere-se que os alunos que apresentaram nível de proficiência leitora acima da média conseguiram diferenciar as partes principais das secundárias de um texto e identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.

**Figura 2-**Mapa perceptual 2: proficiência leitora, média global e descritores que compõem o tópico IV



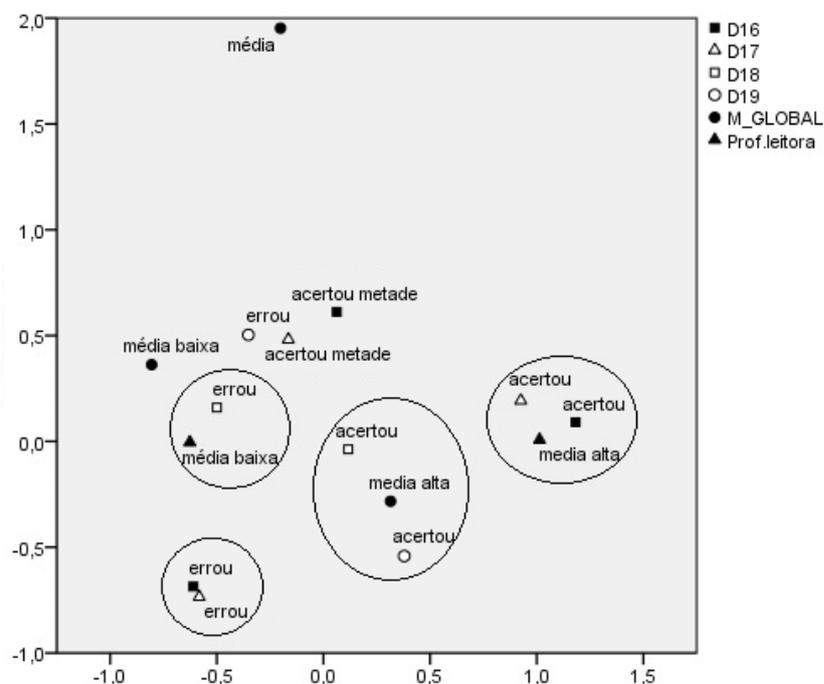
Fonte: Dados da pesquisa (2016)

Outra associação pertinente da Figura 2 que merece ser apontada é entre os erros em questões que abordaram os descritores D2, D8, D9 e D10 e o nível de proficiência leitora abaixo da média. Portanto, os resultados indicam que os alunos

que apresentaram baixo nível de proficiência leitora tiveram dificuldades em questões que exigiram habilidades como diferenciar as partes principais das secundárias de um texto, identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa, estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la e estabelecer relações entre as partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para continuidade de um texto.

No mapa perceptual 3, analisa-se a associação entre o nível de proficiência leitora, média global e descritores que compõem o tópico V. Verificou-se associação entre os acertos em questões que exigem habilidades apontadas pelos descritores D16 e D17 e o nível acima da média na proficiência leitora, o que conduz a afirmar que os alunos que apresentaram alto nível de proficiência leitora acertaram questões, cujo foco era reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações, e identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.

**Figura 3-** Mapa perceptual 3: proficiência leitora, média global e descritores que compõem o tópico V



Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Constatou-se também associação entre o alto rendimento global e o acerto em questões com os descritores D18 e D19, ou seja, alunos que

apresentaram alto desempenho global acertaram itens que exigiam reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão e reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e / ou morfossintáticos.

Verificou-se, ainda, no mapa perceptual 3, associações entre o baixo nível em proficiência leitora e os erros nos itens que abordavam o descritor D18. A partir desse resultado, supõem-se que os alunos com baixo nível de proficiência leitora têm dificuldades em questões que cobravam o reconhecimento do efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão. Ressalte-se também as associações entre os erros das questões que requeriam as habilidades dos descritores D16 e D17, o que implica afirmar que os alunos com dificuldades em identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados, também não conseguem reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

Diante dos resultados, esta pesquisa visou a evidenciar aspectos relacionados à leitura, com intuito de promover a reflexão sobre as atividades a serem realizadas por professores, em sala de aula, no sentido de que estas possam colaborar para o desenvolvimento da proficiência leitora dos alunos do ensino fundamental, bem como para melhoria do rendimento global deles, tendo em vista que um aluno leitor proficiente poderá usar a leitura eficiente como instrumento de aprendizagem dos conteúdos das disciplinas do currículo escolar.

## CONCLUSÕES

Nesta pesquisa, visou-se a constatar, por meio de dados estatísticos, suposições que a prática em sala de aula, como docente de Língua Portuguesa, costuma evidenciar: o nível de proficiência leitora da grande maioria de alunos do 9º ano do ensino fundamental encontra-se distante dos padrões esperados para essa série; alunos que não possuem competência leitora apresentam baixo rendimento nas outras disciplinas do currículo escolar. Essa situação não atende ao propósito dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que atribuem à leitura o papel de atividade de construção e elaboração de sentidos.

Logo, ao final do ensino fundamental, o aluno deve ter competência para ler e compreender textos de complexidade real, tal como circulam socialmente na literatura, nos jornais e em outros veículos de comunicação social. Porém, os estudantes das séries finais do ensino fundamental, segundo revelaram os dados desta pesquisa, apresentam dificuldades para estabelecer coerência e coesão no processamento de um texto, sobretudo em estabelecer relação entre a tese e os argumentos que a sustentam. O objetivo desta pesquisa foi diagnosticar o nível de proficiência em leitura de alunos do 9º ano do ensino fundamental, os descritores da Matriz de Língua Portuguesa nos quais os alunos têm mais dificuldades e correlacionar a competência leitora com o rendimento global obtido por esses alunos, no 8º ano.

O processo de leitura se realiza por meio de estratégias, que são desenvolvidas ao longo de etapas de aprendizagem da leitura, dentre essas estratégias se destacam a ascendente (*bottom-up*) e a descendente (*top-down*), descritas no capítulo 1 deste trabalho. Logo, compete aos professores de Língua Portuguesa desenvolver na escola atividades que proporcionem o desenvolvimento de estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura. Esse procedimento deve iniciar-se desde a alfabetização, quando ocorre o desenvolvimento da consciência fonológica.

Após abordagem teórica, foi desenvolvido um levantamento de dados por meio de um questionário socioeconômico, no intuito de traçar o perfil da amostra de alunos. Dentre as informações coletadas, observou-se que a maioria morava com os pais, estudou em escola pública em séries anteriores, possuía renda familiar em torno de um salário mínimo, o nível de escolaridade dos pais ou responsáveis

predominante era o ensino fundamental II; esses alunos ficavam em torno de cinco ou mais horas por dia usando a internet, onde liam diversos gêneros digitais como *twitter*, *whatsapp*, *blogs*, *sites* e *facebook*, havendo predominância deste último. Dentre as informações obtidas para compor o perfil dos estudantes, vale ressaltar o tipo de leitura predominante advindo do meio digital e também o fato de que apenas uma minoria dos participantes considerou difícil o acesso a bibliotecas e a livros, o que conduz a apontar que, embora o acesso a livros ou a bibliotecas seja fácil, os discentes da amostra preferiam leitura nas mídias digitais. E, ainda, dentre os gêneros de leitura impressos houve destaque para a leitura de tirinhas e quadrinhos.

Em seguida, foram desenvolvidas análises para atingir os objetivos traçados para esta pesquisa. Para identificar a competência leitora de alunos do 9º ano do ensino fundamental, foi utilizado um teste constituído de questões extraídas de provas do SPAECE e Prova Brasil, realizadas nos últimos anos. Observou-se que as habilidades mais desenvolvidas pelos alunos avaliados foram inferir o sentido de uma palavra ou expressão em um texto (D3), identificar o tema (D6), distinguir um fato da opinião relativa a esse fato (D14) e reconhecer o efeito de sentido decorrente de uma determinada palavra ou expressão (D18). Os descritores D6 e D18 detiveram o maior número de acertos nas questões do teste; este com 81,2%, e aquele com 82,7%.

As habilidades em que os alunos apresentaram mais dificuldades foram: identificar a tese de um texto (D7), estabelecer relações entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la (D8), estabelecer relação de causa e consequência entre as partes de um texto (D11) e identificar efeitos de ironia e humor em textos variados (D16). De acordo com os dados, os alunos apresentaram mais dificuldades em questões que abordavam os descritores D8, com o percentual de erros de 64,7%, e em questões que exigiam habilidades do tipo D11, com 66,5% de erros. Tais dificuldades comprometem a compreensão de textos mais complexos em relação aos textos facilitados (infantis ou infanto-juvenis), afastando, assim, a competência leitora do aluno do 9º ano daquela que é, de acordo com os PCN, exigida para essa série.

Ao verificar o nível de proficiência leitora da amostra, constatou-se que nenhum aluno na amostra obteve exatamente a média seis, e que maioria dos alunos (61,8%) apresentou nível abaixo da média baixa (menor do que seis).

Quanto ao objetivo geral desta pesquisa que foi verificar a correlação entre a média global e o nível de proficiência leitora, verificou-se correlação razoável entre o nível de proficiência leitora e a média global, e tal relação foi positiva e significativa a 1%. Comprovou-se também relações significantes entre a proficiência leitora e o rendimento nas disciplinas Matemática, Geografia, História e Ciências. Esses resultados evidenciam que o nível de proficiência leitora é diretamente proporcional ao rendimento nas disciplinas individualmente e na média global. Tais achados constatam o que já era previsto antes da realização deste estudo, devido à experiência em sala de aula.

Ao investigar a influência do nível de proficiência leitora sobre a média global, verificou-se, por meio de regressão linear, que o nível de proficiência de leitura da mostra não apresentou poder explicativo alto e suficiente para explicar os resultados da média global.

Ao analisar o desempenho dos alunos da amostra nos tópicos da matriz referentes à leitura, percebeu-se que o tópico I referente aos procedimentos de leitura apresentou maior frequência de acertos (74,4%), enquanto o tópico IV que aborda coerência e coesão no processamento do texto obteve apenas 44,6% dos acertos no teste, demonstrando que os erros foram maiores do que os acertos; já o tópico V que se refere às relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido (humor, ironia...) apresentou percentual de acerto de 50,3% e de erros de 49,7%.

A análise de correspondência múltipla evidenciou algumas associações, entre as quais foi possível detectar: associação entre a habilidade de inferir uma informação implícita em um texto e o rendimento global médio e alto; relação entre habilidade de diferenciar as partes principais das secundárias de um texto, de identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa e o alto nível de proficiência leitora; associação entre acertos em questões que exijam reconhecimento do efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações, identificação dos efeitos de ironia ou humor em textos variados e o nível acima da média na proficiência leitora; associação entre alto rendimento global e reconhecimento do efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão e do efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e / ou morfosintáticos; e relação entre o baixo nível em proficiência leitora e as dificuldades em reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.

Enfim, considera-se que os resultados identificados neste estudo podem contribuir para instigar professores de língua portuguesa do 9º ano do ensino fundamental a planejar atividades com objetivo de desenvolver nos alunos as habilidades aqui identificadas como as mais críticas, isto é, aquelas que podem distanciar os alunos dessa série da proficiência em leitura apropriada para esse nível de ensino. Sugere-se que os professores de Língua Portuguesa de outras séries também possam realizar uma pesquisa, visando a identificar os descritores da matriz de Língua Portuguesa que gerem mais dificuldades aos alunos, para que sejam realizadas intervenções, com vistas a desenvolver as habilidades diagnosticadas como deficientes. Acredita-se que o foco em aspectos linguísticos e cognitivos da leitura, por parte dos professores, pode suscitar novas práticas no modo de tratar a leitura na escola, tanto na fase inicial, na qual o aluno aprende a ler, como na fase proficiente, em que o aluno lê para aprender.

Quanto às limitações do estudo, vale ressaltar que os resultados apresentados nesta pesquisa não podem ser generalizados, e se referem à amostra analisada, no período de 2016, de acordo com a abordagem e os instrumentos de coleta utilizados. Recomenda-se que pesquisas futuras sejam desenvolvidas expandindo a amostra, com outras abordagens, em outras séries, com a utilização de outros instrumentos de coleta e outros métodos quantitativos, a fim de comparar os resultados com os deste estudo. E, ainda, que este estudo seja replicado em outras escolas para fins de comparação de resultados e contribuição na discussão a respeito da relevância da leitura no rendimento escolar.

## REFERÊNCIAS

- ALLIEND, F.; CONDEMARÍN, M. **A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Matrizes curriculares de referência para o SAEB**. Brasília: MEC/SEF, 1999.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.
- CAPOVILLA, A.G.S.; CAPOVILLA, A.F.C. Educação da criança surda: o bilingüismo e o desafio da descontinuidade entre a língua de sinais e a escrita alfabética. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.8, n.2, p. 127-155, 2002.
- CAPOVILLA, A.G.S.; DIAS, N.M.; MONTIEL, J.M. Desenvolvimento dos componentes da consciência fonológica no ensino fundamental e correlação com nota escolar. **Psico-USF**, v.12, n.1, p.55-64, 2007.
- CAPOVILLA, A.G.S.; DIAS, N.M. Desenvolvimento de estratégias de leitura no ensino fundamental e correlação com nota escolar. **Psicologia em Revista**, v.13, n.2, p.363-382, 2007.
- COLLIS, J.; HUSSEY, R. **Pesquisa em administração: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- FÁVERO, L.P. et al. **Análise de dados: modelagem multivariada para tomada de decisões**. Rio de Janeiro: Campus, 2009.
- FIELD, A. **Descobrendo a estatística usando o SPSS**. Trad. LoríViali. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FREITAS, R. M. A. B. Do desenvolvimento do vocabulário e da compreensão leitora no ensino e na aprendizagem do português. **Conjectura**, v.14, n.2, p.31-47, 2009.
- FRITH, U. Brain, mind and behaviour in dyslexia. In: HULME, C.; NOWLING, M. **Dyslexia: biology cognition and intervention**. London: WhurrPublishersLtd, 1997. p.1-19.

GIANGIACOMO, M.C.P.B.; NAVAS, A.L.G.P. A influência da memória operacional nas habilidades de compreensão de leitura em escolares de 4ª série. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v.13, n.1, p.69-74, 2008.

GERALDI, J.W. *Prática de Leitura na Escola*. São Paulo: Ática, 2006.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes, 1989.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 7. Ed. São Paulo: Contexto, 2003.

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

MORAIS, J. **A arte de ler**. São Paulo: Editora Unesp, 1996.

OLIVEIRA, K. L.; BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. Leitura e desempenho escolar em português e matemática no ensino fundamental. **Paidéia**, v.18, n.41, p. 531-540, 2008.

QUEIROZ, E.F; PEREIRA, A.S. Negligência com a consciência fonológica e o princípio alfabético. In: BORTONI, S. M.; PEREIRA, V. R.M.(Orgs.). **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 31-44.

SIQUEIRA, M.; ZIMMER, M.C. Aspectos linguísticos e cognitivos da leitura. **Revista de letras**, n. 28, v. 1/2, p.33-38, 2006.

TEIXEIRA, E. N. **Preferências sintáticas e semânticas no processamento da correferência anafórica: evidências de movimentação ocular**. 2013. 265f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO**

Data de aplicação do questionário: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**1. Dados pessoais.**

Nome: \_\_\_\_\_

Nº de matrícula: \_\_\_\_\_

Identidade: \_\_\_\_\_ CPF: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Local de nascimento: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Telefone

fixo: \_\_\_\_\_ Celular: \_\_\_\_\_ E\_mail: \_\_\_\_\_

Facebook: \_\_\_\_\_

Nome da mãe: \_\_\_\_\_

Nome do pai: \_\_\_\_\_

**2. Escola onde estuda:** \_\_\_\_\_

Série: \_\_\_\_\_

Desde quando você está matriculado nessa escola? \_\_\_\_\_

**3. Quantos irmãos você tem?**

(a) Nenhum.

(b) Um.

(c) Dois.

(d) Três.

(e) Quatro ou mais.

**4. Você trabalha ou já trabalhou?**

(a) sim.

(b) Nunca trabalhei.

(c) Nunca trabalhei, mas estou procurando trabalho.

(d) Sim, menos de um ano.

(e) Sim, de 1 a 2 anos.

5. Qual o grau de escolaridade do seu pai?

- (a) Nenhuma escolaridade.
- (b) Ensino fundamental I: 1º ao 4º ano.
- (c) Ensino fundamental II: 5º ao 9º ano.
- (d) Ensino médio.
- (e) Ensino superior.

6. Qual o grau de escolaridade da sua mãe?

- (a) Nenhuma escolaridade.
- (b) Ensino Fundamental I : 1º ao 5º ano.
- (c) Ensino Fundamental II : 6º ao 9º ano.
- (d) Ensino médio.
- (e) Ensino superior.

7. Você mora com:

- (a) Seus pais.
- (b) Outros membros da sua família.
- (c) Amigos.
- (d) Sozinho(a).
- (e) Companheiro(a).

8. Em relação à sua renda familiar, pode-se afirmar é de:

- (a) 0 a 1 salário mínimo.
- (b) 2 a 4 salários mínimos.
- (c) 5 a 8 salários mínimos.
- (d) 10 salários mínimos.
- (e) mais de 10 salários mínimos.

9. Em que tipo de escola você estudou as séries anteriores?

- (a) Todas em escola pública.
- (b) Todas em escola privada(particular)
- (c) A maior parte em escola pública.
- (d) A maior parte em escola privada.
- (e) Metade em escola pública e metade em escola privada (particular).

10. Em relação à leitura, você costuma ler:

- (a) nunca.
- (b) ocasionalmente.
- (c) frequentemente.
- (d) quando o professor indica.
- (e) apenas nas redes sociais.

11. Quantas horas por dia você passa usando a internet?

- (a) Não usa internet.
- (b) Aproximadamente uma hora.
- (c) De duas a três horas.
- (d) De quatro a cinco horas.
- (e) Mais de cinco horas.

12. Você costuma ler no computador ou em outro veículo de comunicação:

- (a) facebook.
- (b) blogs.
- (c) sites de notícias.
- (d) twitter e whats App.
- (e) todos os citados acima.

13. Você gosta de ler:

- (a) revistas e jornais.
- (b) livros paradidáticos.
- (c) quadrinhos e tirinhas.
- (d) mangás.
- (e) romances.

14. Em sua residência você tem acesso a

- (a) livros.
- (b) revistas.
- (c) jornais.

(d) livros, revistas e jornais.

(e) outros tipos de material de leitura.

15. Com que frequência você visita bibliotecas?

(a) Nunca.

(b) Ocasionalmente.

(c) Frequentemente.

(d) Apenas quando é conduzido pelo professor.

(e) O acesso a bibliotecas é muito difícil para você.



## APÊNDICE B – QUESTÕES EXTRAÍDAS DO SPAECE E PROVA BRASIL

Tópico I. Procedimentos de Leitura

D3-Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

(Prova Brasil). Leia o texto abaixo:

Realidade com muita fantasia

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.

Em sua obra, são freqüentes 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.

1) 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 inconsequente.
- (C) habilidoso e talentoso.
- (D) inteligente e ultrapassado.

D4- Inferir uma informação implícita em um texto.

Leia o texto para responder a questão abaixo:

O FIM DE SAPOS, RÃS E PERERECAS

“Para muita gente, sapos, rãs e pererecas podem lá não ter graça. Mas os anfíbios são essenciais à vida de florestas, restingas e lagoas, só para citar alguns ambientes. E o problema é que estão desaparecendo sem que cientistas saibam explicar o por quê. O fenômeno é conhecido há anos, mas tem se agravado muito. Sobram explicações — vírus, redução de habitat e mudanças climáticas, por

exemplo — mas ainda não há resposta para o mistério, cuja consequência é o aumento do desequilíbrio ambiental. Para tentar encontrar uma solução, cientistas começaram a se reunir no Rio.”

O Globo. Rio de Janeiro, 23/06/2003.

2) Ao se referir ao desaparecimento de sapos, rãs e pererecas, o texto alerta para

- A) o perigo de alguns ambientes ameaçados.
- B) a falta de explicação dos cientistas.
- C) as explicações do mistério da natureza.
- D) o perigo do desequilíbrio do meio ambiente.

D6- Identificar o tema de um texto.

ASA BRANCA

Quando olhei a terra ardendo

Qual fogueira de São João

Eu perguntei a Deus do céu

Por que tamanha judiação.

Que brasileiro, que fornalha

Nem um pé de plantação

Por falta d'água, perdi meu gado

Morreu de sede meu alazão.

Inté mesmo a asa branca

Bateu asas do sertão

Entonce eu disse: adeus, Rosinha

Guarda contigo meu coração.

Hoje longe, muitas léguas

Numa triste solidão

Espero a chuva cair de novo

Pra mim voltar, ah! Pro meu sertão.

Quando o verde dos teus olhos

Se espalhar na plantação  
Eu te asseguro, não chove não, viu  
Que eu voltarei, viu, meu coração.

Luis Gonzaga e Humberto Teixeira. Luiz Gonzaga.  
Vinil/CD, BMG. Brasil, 2001

- 3) Qual é o tema do texto?
- (A) A solidão dos sertanejos
  - (B) a fauna sertaneja
  - (C) A seca do sertão.
  - (D) A vegetação do sertão.

Leia o texto para responder a questão a seguir:

Epitáfio

Sérgio Britto

Devia ter amado mais

Ter chorado mais

Ter visto o sol nascer

Devia ter arriscado mais

E até errado mais

Ter feito o que eu queria fazer...

Queria ter aceitado

As pessoas como elas são

Cada um sabe a alegria

E a dor que traz no coração...

[...]

Devia ter complicado menos

Trabalhado menos

Ter visto o sol se pôr

Devia ter me importado menos

Com problemas pequenos

Ter morrido de amor...

[...]

<http://letras.terra.com.br/titas/48968/>

4) O tema central da letra da música é

- (A) a eternização do amor como solução para os problemas da vida.
- (B) o arrependimento por não ter podido aproveitar mais as coisas da vida.
- (C) a preocupação por não saber o que fazer nas diversas situações de vida.
- (D) o sentimento de morte que perpassa todas as simples situações da vida.

D14- Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

Leia o texto e responda.

#### CURIOSIDADES PELO MUNDO

Sabia que no Egito é uma tremenda falta de educação mostrar a sola dos pés, enquanto que encher uma xícara de chá até transbordar é um gesto superelegante. Já na Áustria bater em uma mesa com os punhos fechados, significa boa sorte (com certeza a mesa não teve sorte).

No Japão, levantar o polegar quer dizer namorado, e levantar o dedo mindinho quer dizer namorada. Ah! Essa é superimportante, para o caso de você algum dia ir para Bulgária. É que lá, ao contrário daqui, balançar a cabeça para os lados significa “Sim”, e balançar para cima e para baixo significa “Não”. Bom, para terminar, se algum dia você estiver na Itália, saiba que levar uma garrafa de vinho em um jantar que você foi convidado é um grande insulto. E esperar todos se sentarem à mesa para começar a comer é uma falta de consideração com o alimento. Com essas dicas, aposto que se algum dia você viajar para alguns desses países não irá pagar tanto mico, se bem que é uma delícia pagar micos em viagens para depois contar para os amigos, e fazer a viagem valer a pena.

NEVES, Ana Paula. Disponível em:

<<http://www.pequenoartista.com.br/pa/bocao/jornal1.aspx>> \*Adaptado: Reforma

Ortográfica

5) A frase que expressa uma opinião é:

- A) “Já na Áustria bater em uma mesa com os punhos fechados significa boa sorte...”.
- B) “...esperar todos se sentarem à mesa para começar a comer é falta de consideração com o alimento.”.

C) “...se bem que é uma delícia pagar micos em viagens para depois contar para os amigos,...”.

D) “No Japão, levantar o polegar quer dizer namorado, e levantar o dedo mindinho quer dizer namorada.”.

Leia o texto para responder a questão abaixo:

No mundo dos sinais

Sob o sol de fogo, os mandacarus se erguem, cheios de espinhos. Mulungus e aroeiras expõem seus galhos queimados e retorcidos, sem folhas, sem flores, sem frutos.

Sinais de seca brava, terrível!

Clareia o dia. O boiadeiro toca o berrante, chamando os companheiros e o gado.

Toque de saída. Toque de estrada. Lá vão eles, deixando no estradão as marcas de sua passagem. TV Cultura, Jornal do Telecurso.

6) A opinião do autor em relação ao fato comentado está em

- (A) “os mandacarus se erguem”
- (B) “aroeiras expõem seus galhos”
- (C) “Sinais de seca brava, terrível!!”
- (D) “Toque de saída. Toque de entrada”.

Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto.

D2- Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

(SPAECE). Leia o texto abaixo e responda.

População mundial a caminho do empate

[...] Muito em breve – provavelmente ainda nos próximos anos –, a metade da humanidade terá apenas filhos suficientes para repor o seu tamanho. Isto é, grande parte dos casais terá entre dois e três filhos, no máximo, o que permitirá apenas a reposição e não o crescimento da população do mundo daquele momento. Traduzindo em linguagem demográfica, a taxa de fertilidade da metade do mundo será de 2,1 ou menos. [...]

Segundo a ONU, 2,9 bilhões de pessoas, quase a metade do total mundial de 6,5 bilhões, vivem em países com 2,1 ou menos de taxa de fertilidade. Para o início da

década de 2010, a população mundial está estimada em 7 bilhões e a quantidade de pessoas com esta taxa de fertilidade será de 3,4 bilhões.

A queda da taxa de fertilidade, em nível de reposição, significa uma das mais radicais mudanças na história da humanidade. Isso tem implicações na estrutura e na vida familiar, mudando o cotidiano das pessoas, mas também em relação às políticas públicas em níveis global e local, a serem implementadas pelos diferentes países ou sugeridas por instituições como a ONU.

FRANCESCONI, Léa; SANTOS, Regina Célia Bega dos. Carta na escola. Fevereiro de 2010. Fragmento.

7) No trecho “Isso tem implicações na estrutura e na...” (l. 11), o pronome destacado retoma

- A) quantidade de pessoas.
- B) queda da taxa de fertilidade.
- C) história da humanidade.
- D) cotidiano das pessoas.

Leia o texto abaixo.

#### POP II – PARCERIAS COM PAVAROTTI

Os duetos de Luciano Pavarotti (1935-2007) já são um clássico do pop artístico mundial. Mas é a primeira vez que eles saem juntos e revelam momentos preciosos em interpretações díspares, sim, mas sempre interessantes. De Elton John a Bono, passando por Eurythmics e Frank Sinatra (com quem canta My Way), a voz dos outros digladiava-se com o espantoso alcance da de Pavarotti. “Sua voz clara e original foi um modelo para os tenores do pós-guerra”, escreve o New York Times, “em performances carismáticas”, afirma a BBC.

Pavarotti – The Duets, Luciano Pavarotti, Eric Clapton, Bono, Elton John e Sting entre outros.

Revista da Semana, nº 46. São Paulo: Editora Abril, novembro 2008. p 21.

8) No trecho “(com quem canta My Way)”, a expressão destacada refere-se a

- A) Elton John.
- B) Bono.
- C) Eurythmics.
- D) Frank Sinatra.

D7- Identificar a tese de um texto.

Leia o texto:

Calvin



Revista Nova Escola, dezembro de 2008.

9) Observe o terceiro quadrinho. A ideia que expressa melhor o texto é

- (A) o aluno sujou-se de tinta.
- (B) o aluno utiliza a estratégia do polvo diante do perigo, pois teme avaliação.
- (C) o polvo age por instinto.
- (D) o aluno desenhava a figura de um polvo.

(Prova Brasil). Leia o texto abaixo:

O mercúrio onipresente

(Fragmento)

Os venenos ambientais nunca seguem regras. Quando o mundo pensa ter descoberto tudo o que é preciso para controlá-los, eles voltam a atacar. Quando removemos o chumbo da gasolina, ele ressurge nos encanamentos envelhecidos. Quando toxinas e resíduos são enterrados em aterros sanitários, contaminam o lençol freático. Mas ao menos acreditávamos conhecer bem o mercúrio. Apesar de todo o seu poder tóxico, desde que evitássemos determinadas espécies de peixes nas quais o nível de contaminação é particularmente elevado, estaríamos bem. [...].

Mas o mercúrio é famoso pela capacidade de passar despercebido. Uma série de estudos recentes sugere que o metal potencialmente mortífero está em toda parte — e é mais perigoso do que a maioria das pessoas acredita.

Jeffrey Kluger. IstoÉ. nº 1927, 27/06/2006, p.114-115.

10) A tese defendida no texto está expressa no trecho:

- (A) as substâncias tóxicas, em aterros, contaminam o lençol freático.
- (B) o chumbo da gasolina ressurge com a ação do tempo.
- (C) o mercúrio apresenta alto teor de periculosidade para a natureza.

(D) o total controle dos venenos ambientais é impossível.

D8- Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.

Leia o texto e responda a questão abaixo.

#### GATO PORTÁTIL

Bichanos de apartamento não estão condenados a viver confinados. “Embora seja comum os gatos ficarem nervosos e terem medo de sair de casa nas primeiras vezes, é possível acostumá-los a ser sociáveis, a passear e até a viajar com seus donos numa boa”, a passear e até a viajar com seus donos numa boa”, afirma HanneloreFuchs, veterinária especialista em comportamento, de São Paulo. “Basta começar cedo o treinamento e fazê-lo aos poucos.” Hannelore conta que tem um gato que adora passear de carro e que vira e mexe vai para a praia com ela. “Isso promove o enriquecimento do cotidiano do bicho, o que é sempre extremamente positivo”, assegura. “Na Europa e nos Estados Unidos, onde os gatos estão cada vez mais populares, essa já é uma prática bastante difundida. ”

Revista Cláudia, novembro de 2006

11) É um argumento que apoia a tese defendida pelo autor desse texto:

- A) Basta começar cedo o treinamento e fazê-lo aos poucos.
- B) Os gatos ficam nervosos e têm medo de sair de casa.
- C) Na Europa e nos Estados Unidos os gatos são populares.
- D) Hannelore é veterinária especialista em comportamento.

Leia o texto abaixo.

#### Entrevista

#### “EXISTEM CRIMES PIORES”, DIZ PAI DE JOVEM AGRESSOR

Sergio Torres

Da sucursal do Rio

O microempresário Ludovico Ramalho Bruno, 46, disse acreditar que o filho Rubens Arruda, 19, estava alcoolizado ou drogado quando participou do espancamento da empregada doméstica Sirlei Pinto. “Uma pessoa normal vai fazer uma agressão dessa? ”, perguntou ele após ter sido vítima de um tiroteio na delegacia.

Dono de uma firma de passeios turísticos, Bruno afirmou que o filho não deveria ser preso, para não conviver com criminosos na cadeia. “Foi uma coisa feia que eles fizeram? Foi. Não justifica o que fizeram. Mas prender, botar preso, juntar eles com outros bandidos.... Essas pessoas que têm estudo, que têm caráter, junto com um cara desses? Existem crimes piores. ”

Se forem indiciados, os acusados vão responder por tentativa de latrocínio (pena de 7 a 15 anos de prisão em caso de detenção) e lesão corporal dolosa (de 1 a 8 anos de prisão).

Folha: O sr. acredita na acusação contra o seu filho?

Ludovico Ramalho Bruno: Eles não são bandidos. Tem que criar outras instâncias para puni-los. Queria dizer à sociedade que nós, pais, não temos culpa nisso. Eles cometeram erro? Cometeram. Mas não vai ser justo manter crianças que estão na faculdade, estão estudando, trabalham, presos. É desnecessário, vai marginalizar lá dentro. Foi uma coisa feia o que eles fizeram? Foi. Não justifica o que fizeram. Mas prender, botar preso, juntar eles com outros bandidos.... Essas pessoas que têm estudo, têm caráter, junto com uns caras desses? Existem crimes piores.

Folha: O sr. já falou com ele?

Bruno: Não. É um deslize na vida dele. E vai pagar caro. Está detido, chorando, desesperado. Daqui vai ser transferido. Peço ao juiz que dê a chance para cuidarmos dos nossos filhos. Peguei a senhora que foi agredida, abracei, chorei com ela e pedi perdão. Foi a primeira coisa que fiz quando vi a moça, foi o mínimo que pude fazer. Não é justo prender cinco jovens que estudam, que trabalham, que têm pai e mãe, e juntar bandidos que a gente não sabe de onde vieram. Imagina o sofrimento desses garotos.

Folha: O sr. acha que eles tinham bebido ou usado droga?

Bruno: Estamos com epidemia de droga. A droga tomou conta do Brasil. O inimigo do brasileiro é a droga. Tem que legalizar isso. Botar nas farmácias, nos hospitais. Com esse dinheiro que vai ser arrecadado, pagar clínicas, botar os viciados lá, controlar a droga.

Folha: Mas o sr. acha que eles poderiam estar embriagados ou drogados?

Bruno: Mas é lógico. Uma pessoa normal vai fazer uma agressão dessa? Lógico que não. Lógico que estavam embriagados, lógico que poderiam estar drogados. Eu nunca vi [o filho usar droga]. Mas como posso falar de um jovem de 19 anos que está na rua com uma epidemia de droga, com essas festas rave, essas loucuras todas.

Folha: Como é seu filho em casa?

Bruno: Fica no computador, vai à praia, estuda, trabalha comigo. Uma pessoa normal, um garoto normal.

(Folha de S.Paulo, 26/06/2007 p. C4)

12) Assinale a opção que indica o principal argumento usado pelo pai para rejeitar o encarceramento do filho junto com bandidos.

- A) O filho cometeu apenas um deslize.
- B) O filho tem hábitos de uma pessoa normal.
- C) O filho trabalha, estuda, tem família.
- D) O filho sofre com a epidemia das drogas.

D9-Diferenciar as partes principais das secundárias de um texto.

(SPAECE). Leia o texto abaixo.

História em esmolas

Quando aqui chegaram, os portugueses traziam bugigangas para oferecer aos índios. Desde então, a história do Brasil é uma história de esmolas dos poderosos para os humildes.

Ao mesmo tempo em que matavam os índios, os colonizadores distribuía esmolas para eles.

A independência também foi uma esmola: no lugar de um presidente brasileiro, eleito por nosso povo, tivemos um imperador, filho do rei da metrópole.

A libertação dos escravos foi incompleta como uma esmola: não distribuía as terras, não colocaram seus filhos na escola. Deram-lhes uma esmola de liberdade.

Nossa república foi proclamada, mas de um modo insuficiente, como uma esmola.

Foi proclamada, não constituída. Para proclamá-la, bastou um marechal, em cima de um cavalo, com sua espada, em um dia de novembro no Rio de Janeiro, mas para construí-la são necessários milhões de professores, em dezenas de milhares de escolas espalhadas por todo o território, durante muitas décadas.

BUARQUE, Cristovam. Os instrangeiros. Rio de Janeiro: Garamond, 2002. Fragmento.

13) O fragmento que contém a principal informação desse texto é:

- A) “Quando aqui chegaram, os portugueses traziam bugigangas para os índios.”.
- B) “... a história do Brasil é uma história de esmolas dos poderosos para os humildes.”.
- C) “... no lugar de um presidente brasileiro, eleito por nosso povo, tivemos um imperador,...”.
- D) “Nossa república foi proclamada, mas de um modo insuficiente, como uma esmola.”.

D10- Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.

Leia o texto para responder a questão abaixo:

Tatuagem

Enfermeira inglesa de 78 anos manda tatuar mensagem no peito pedindo para não proceder a manobras de ressuscitação em caso de parada cardíaca.

(Mundo Online, 4, fev., 2003)

Ela não era enfermeira (era secretária), não era inglesa (era brasileira) e não tinha 78 anos, mas sim 42; bela mulher, muito conservada. Mesmo assim, decidiu fazer a mesma coisa. Foi procurar um tatuador, com o recorte da notícia. O homem não comentou: perguntou apenas o que era para ser tatuado.

– É bom você anotar – disse ela – porque não será uma mensagem tão curta como essa da inglesa.

Ele apanhou um caderno e um lápis e dispôs-se a anotar.

– “Em caso de que eu tenha uma parada cardíaca” – ditou ela –, “favor não proceder à ressuscitação”. Uma pausa, e ela continuou:

– “E não procedam à ressuscitação, porque não vale a pena. A vida é cruel, o mundo está cheio de ingratos.”

Ele continuou escrevendo, sem dizer nada. Era pago para tatuar, e quanto mais tatuasse, mais ganharia.

Ela continuou falando(...). Àquela altura o tatuador, homem vivido, já tinha adivinhado como terminaria a história (...). E antes que ela contasse a sua tragédia resolveu interrompê-la.

– Desculpe, disse, mas para eu tatuar tudo o que a senhora me contou, eu precisaria de mais três ou quatro mulheres.

Ela começou a chorar. Ele consolou-a como pôde. Depois, convidou-a para tomar alguma coisa num bar ali perto.

Estão vivendo juntos há algum tempo. E se dão bem. (...). Ele fez uma tatuagem especialmente para ela, no seu próprio peito. Nada de muito artístico (...). Mas cada vez que ela vê essa tatuagem, ela se sente reconfortada. Como se tivesse sido ressuscitada, e como se tivesse vivendo uma nova, e muito melhor, existência.

(Moacyr Scliar, Folha de S. Paulo, 10/03/2003.)

14) O fato gerador do conflito que constrói a crônica é a secretária

- (A) ser mais jovem que a enfermeira da notícia.
- (B) concluir que a vida não vale a pena.
- (C) achar romântica a história da enfermeira
- (D) ter se envolvido com o tatuador.

D11- Estabelecer relação causa/conseqüência entre partes e elementos do texto.

. Leia o texto abaixo.

UMA FLOR QUEBRADA

A RAIZ ERA A ESCRAVA  
DESCABELADA NEGRINHA  
QUE DIA E NOITE IA E VINHA  
E PARA A FLOR TRABALHAVA.

E A ÁRVORE FOI TÃO BELA!  
COMO UM PALÁCIO. E O VENTO  
PEDIU EM CASAMENTO  
A GRANDE FLOR AMARELA.

MAS A FESTA FOI BREVE,  
POIS ERA UM VENTO TÃO FORTE  
QUE EM VEZ DE AMOR TROUXE MORTE  
À AIROSA FLOR TÃO LEVE.

E A RAIZ SUSPIRAVA  
COM MUITO SENTIMENTO.  
SEU TRABALHO ONDE ESTAVA?  
TODO PERDIDO COM O VENTO.

MEIRELES, Cecília. Uma flor quebrada. In: Ou isto ou aquilo & Inéditos. São Paulo: Melhoramentos, 1974.

15) A raiz suspirava porque

- A) a árvore perdeu a beleza.
- B) a vida da flor foi breve.
- C) o trabalho foi em vão.
- D) o vento causou sofrimento.

D15-Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

Leia o texto abaixo.



A verdade do 1o de abril

Todos os anos, meu pai arranja um jeito de “pegar” minha mãe na “mentirinha” de 1o de abril. Porém, no ano passado, o que era mentira virou verdade. Logo cedo, ao voltar do curral, ele disse: “Uma vaca pariu gêmeos!” “Ótimo, logo, logo, tirarei uma foto!”, respondeu ela. “Não precisa, pois hoje é 1o de abril”, ele completou. Só que cinco dias depois, nasceu na Fazenda Santo Antônio, em Ilhéus, BA, um belo casal que recebeu os nomes de Mineiro

eMineirinha, já que a mãe é apelidada de Mineira

Franciane e Raphael Madureira

Itabuna, BA Globo Rural, julho 2000

Leia novamente a frase abaixo.

“Só que cinco dias depois, nasceu na Fazenda Santo Antônio, em Ilhéus, BA, um belo casal...”

16) A expressão sublinhada pode ser substituída por

- A) porque.
- B) por isso.
- C) mas.
- D) quando.

Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido.

D16- Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.

Leia o texto abaixo.



Folha de São Paulo, 26/04/2008 - Opinião.

50 Língua Portuguesa

Anos Finais do Ensino Fundamental - Prova Brasil

17) Na charge, o autor quer chamar atenção para:

- A) A possibilidade de ser feito consórcio para a venda de pães.
- B) O aumento na venda de pães.
- C) O alto preço cobrado na venda de pães.
- D) A baixa venda de pães através de consórcio.

(SPAECE). Leia o texto abaixo.

O visitante vai passando pelo corredor do hospital, quando vê o amigo saindo disparado, cheio de tubos, da sala de cirurgia:

– Aonde é que você vai, rapaz?

– Tá louco, bicho, vou cair fora!

– Mas, qual é, rapaz?! Uma simples operação de apendicite! Você tira isso de letra.

E o paciente:

– Era o que a enfermeira estava dizendo lá dentro: “Uma operaçãozinha de nada, rapaz!

Coragem! Você tira isso de letra! Vai fundo, homem!”

– Então, por que você está fugindo?

– Porque ela estava dizendo isso era pro médico que ia me operar!

Disponível em: <<http://br.answers.yahoo.com/question/index?qid...>>. Acesso em: 17: jul. 2009.

18) O humor desse texto reside no fato de o

- A) visitante ver o amigo saindo disparado da sala.

- B) rapaz estar com medo da operação de apendicite.
- C) paciente ter visto a enfermeira falando com o médico.
- D) médico também estar com medo de fazer a operação.

D17- Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

(Prova Brasil). Leia o texto abaixo:

Eu sou Clara

Sabe, toda a vez que me olho no espelho, ultimamente, vejo o quanto eu mudei por fora. Tudo cresceu: minha altura, meus cabelos lisos e pretos, meus seios. Meu corpo tomou novas formas: cintura, coxas, bumbum. Meus olhos (grandes e pretos) estão com um ar mais ousado. Um brilho diferente. Eu gosto dos meus olhos. São bonitos. Também gosto dos meus dentes, da minha franja...

Meu grande problema são as orelhas. Acho orelha uma coisa horrorosa, não sei por que (nunca vi ninguém com uma orelha bonita, bem-feita). Ainda bem que cabelo cobre orelha!

Chego à conclusão de que tenho mais coisas que gosto do que desgosto em mim. Isso é bom, muito bom. Se a gente não gostar da gente, quem é que vai gostar? (Ouvi isso em algum lugar...) Pra eu me gostar assim, tenho que me esforçar um monte.

Tomo o maior cuidado com a pele por causa das malditas espinhas (babo quando vejo um chocolate!). Não como gordura (é claro que maionese não falta no meu sanduíche com batata frita, mas tudo light...) nem tomo muito refri (celulite!!!). Procuro manter a forma. Às vezes sinto vontade de fazer tudo ao contrário: comer, comer, comer... Sair da aula de ginástica, suando, e tomar três garrafas de refrigerante geladinho. Pedir cheese bacon com um mundo de maionese.

Engraçado isso. As pessoas exigem que a gente faça um tipo e o pior é que a gente acaba fazendo. Que droga! Será que o mundo feminino inteiro tem que ser igual? Parecer com a Luíza Brunet ou com a Bruna Lombardi ou sei lá com quem? Será que tem que ser assim mesmo?

Por que um monte de garotas que eu conheço vivem cheias de complexos? Umas porque são mais gordinhas. Outras porque os cabelos são crespos ou porque são um pouquinho narigudas.

Eu não sei como me sentiria se fosse gorda, ou magricela, ou nariguda, ou dentuça, ou tudo junto. Talvez sofresse, odiasse comprar roupas, não fosse a festas... Não mesmo! Bobagem! Minha mãe sempre diz que beleza é “um conceito muito relativo”. O que pode ser bonito pra uns, pode não ser pra outros. Ela também fala sempre que existem coisas muito mais importantes que tornam uma mulher atraente: inteligência e charme, por exemplo. Acho que minha mãe está coberta de razão! Pois bem, eu sou Clara. Com um pouco de tudo e muito de nada.

RODRIGUES, Juciara. Dificil decisão. São Paulo: Atual, 1996.

- 19) No trecho “...nem tomo muito refri (celulite!!!).” (l.25), a repetição do “ponto de exclamação” sugere que a personagem tem
- (A) incerteza quanto às causas da celulite.
  - (B) medo da ação do refrigerante.
  - (C) horror ao aparecimento da celulite.
  - (D) preconceito contra os efeitos da celulite.

Leia o texto abaixo

Antes do dia partir

Paulo Mendes Campos, em uma de suas crônicas reunidas no livro “O Amor Acaba”, diz que devemos nos empenhar em não deixar o dia partir inutilmente. Eu tenho, há anos, isso como lema.

É pieguice, mas antes de dormir, quando o dia que passou está dando o prefixo e saindo do ar, eu penso: o que valeu a pena hoje? Sempre tem alguma coisa. Uma proposta de trabalho. Um telefonema. Um filme. Um corte de cabelo que deu certo. Até uma briga pode ter sido útil, caso tenha iluminado o que andava ermo dentro da gente.

Já para algumas pessoas, ganhar o dia é ganhar mesmo: ganhar um aumento, ganhar na loteria, ganhar um pedido de casamento, ganhar uma licitação, ganhar uma partida.

Mas para quem valoriza apenas as mega vitórias, sobram centenas de outros dias em que, aparentemente, nada acontece, e geralmente são essas pessoas que vivem dizendo que a vida não é boa, e seguem cultivando sua angústia existencial com carinho [...], mesmo já tendo seu superapartamento, sua bela esposa, seu carro do ano e um salário aditivado.

Nas últimas semanas, meus dias foram salvos por detalhes. Uma segunda-feira valeu por um programa de rádio que fez um tributo aos Beatles e que me arrepiou, me transportou para uma época legal da vida, me fez querer dividir aquele momento com pessoas que são importantes pra mim. Na terça, meu dia não foi em vão porque uma pessoa que amo muito recebeu um diagnóstico positivo de uma doença que poderia ser mais séria. Na quarta, o dia foi ganho porque o aluno de uma escola me pediu para tirar uma foto com ele. Na quinta, uma amiga que eu não via há meses ligou me convidando para almoçar. Na sexta, o dia não partiu inutilmente, só por causa de um cachorro-quente.

E assim correm os dias, presenteando a gente com uma música, um crepúsculo, um instante especial que acaba compensando 24 horas banais.

Claro que têm dias que não servem pra nada, dias em que ninguém nos surpreende, o trabalho não rende e as horas arrastam-se melancólicas, sem falar naqueles dias em que tudo dá errado: batemos o carro, perdemos um cliente e o encontro da noite é desmarcado.

Pois estou pra dizer que até a tristeza pode tornar um dia especial, só que não ficaremos sabendo disso na hora, e sim lá adiante, naquele lugar chamado futuro, onde tudo se justifica. É muita condescendência com o cotidiano, eu sei, mas não deixar o dia de hoje partir inutilmente é o único meio de a gente aguardar com entusiasmo o dia de amanhã...

MEDEIROS, Martha. Non-stop. Porto Alegre: L&PM, 2008. p. 70-71. Fragmento.

20) No trecho “é o único meio de a gente aguardar com entusiasmo o dia de amanhã...” ( na última linha) as reticências sugerem

- A) convite à reflexão.
- B) final irônico.
- C) hesitação.
- D) sentimentalismo.

D18- Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.

Leia o texto para responder à questão abaixo:



In: O GLOBO. Rio de Janeiro. 22 de fevereiro de 1990

21) A expressão “sambe mas não dance” significa

- (A) Divirta-se sem se expor ao perigo.
- (B) Brinque muito no carnaval.
- (C) É perigoso dirigir fantasiado.
- (D) É preciso beber para usar fantasia.

D19- Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.

Leia o texto para responder a questão abaixo:

### A CHUVA

A chuva derrubou as pontes. A chuva transbordou os rios. A chuva molhou os transeuntes. A chuva encharcou as praças. A chuva enferrujou as máquinas. A chuva enfureceu as marés. A chuva e seu cheiro de terra. A chuva com sua cabeleira. A chuva esburacou as pedras. A chuva alagou a favela. A chuva de canivetes. A chuva enxugou a sede. A chuva anoiteceu de tarde. A chuva e seu brilho prateado. A chuva de retas paralelas sobre a terra curva. A chuva destruiu os guarda-chuvas. A chuva durou muitos dias. A chuva apagou o incêndio. A chuva caiu. A chuva derramou-se. A chuva murmurou meu nome. A chuva ligou o pára-brisa. A chuva acendeu os faróis. A chuva tocou a sirene. A chuva com a sua crina. A chuva encheu a piscina. A chuva com as gotas grossas. A chuva de pingos pretos.

A chuva açoitando as plantas. A chuva senhora da lama. A chuva sem pena. A chuva apenas. A chuva empenou os móveis. A chuva amarelou os livros. A chuva corroe as cercas. A chuva e seu baque seco. A chuva e seu ruído de vidro. A chuva inchou o brejo. A chuva pingou pelo teto. A chuva multiplicando insetos. A chuva sobre os varais. A chuva derrubando raios. A chuva acabou a luz. A chuva molhou os cigarros. A chuva mijou no telhado. A chuva regou o gramado. A chuva arrepiou os poros. A chuva fez muitas poças. A chuva secou ao sol.

22) Todas as frases do texto começam com "a chuva". Esse recurso é utilizado para

- (A) provocar a percepção do ritmo e da sonoridade.
- (B) provocar uma sensação de relaxamento dos sentidos.
- (C) reproduzir exatamente os sons repetitivos da chuva.
- (D) sugerir a intensidade e a continuidade da chuva.

## ANEXO A - TABELA DE NÚMERO DE ACERTOS E ERROS

				TÓPICO I								TÓPICO IV								TÓPICO V								
				D3	D4	D6	D6	D14	D14	D2	D2	D7	D7	D8	D8	D9	D10	D11	D15	D16	D16	D17	D17	D18	D19			
				Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18	Q19	Q20	Q21	Q22			
NOTA	NOTA																											Total
CIEN	NOTAMAT	HIS	GEO	C	D	C	B	C	C	B	D	B	C	A	D	B	B	D	C	C	D	C	A	A	D	Acertos	E	
6,00	7,90	6,00	6,50	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X			X		X					X	X	14		
7,30	5,80	6,50	8,00	X	X	X			X		X		X							X	X	X	X			10		
8,30	7,00	7,60	7,20	X		X	X	X	X		X	X		X		X	X		X	X	X	X	X	X	X	17		
0,00	4,00	2,00	3,50	X		X	X	X	X		X	X	X			X			X			X		X		12		
2,70	3,80	6,00	6,50	X		X		X	X					X								X	X	X		8		
6,30	5,70	6,80	6,70	X	X			X				X				X	X							X	X	8		
5,80	5,30	7,00	5,80	X	X	X	X	X	X		X								X		X	X	X	X	X	13		
5,00	4,60	6,00	7,10			X	X	X	X						X				X	X	X	X	X		X	11		
3,70	5,60	6,10	6,00	X		X	X	X	X	X	X	X				X	X	X	X		X	X	X	X		16		
5,40	2,70	4,00	5,50			X	X	X											X		X		X	X		7		
4,80	5,00	4,00	6,00		X	X		X	X	X	X						X	X		X			X			10		
4,20	3,50	6,00	4,50	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X			X		X	X	X	X		X	X	17		
7,30	7,00	5,50	6,30		X				X			X	x	X			X							X	X	8		
6,00	5,70	6,00	6,50	X	X	X	X	X			X	X		X	X		X						X			11		
6,20	5,50	6,80	7,00	X	X	X			X		X		X			X		X	X						X	10		
6,00	6,40	7,00	7,60	X		X	X	X	X	X				X		X			X					X	X	11		
6,40	6,40	7,00	6,70	X	X	X		X	X	X				X		X			X		X			X		12		
6,50	8,40	7,00	6,10	X	x	X	X	X	X		X	X	X				X		X	X		X	X		X	13		
8,70	9,00	8,00	8,50	X	X	X	X	X	X	X	X						X		X	x	X	X		X		14		
6,00	5,50	5,50	6,50		X	X	x	X	X						X							X	X	X	X	10		
6,60	6,50	6,00	6,80	X	X	X	X					X	X				X					X		X		9		
6,50	6,20	7,20	8,70	X	x	X	X	X	X						X				X				X	X		10		
3,80	7,20	6,00	5,30	X	X	X		X	X		X	X		X		X		X	X		X	X		X		14		

3,80	6,00	5,00	6,10	X		X	X		X	X				X	X		x		X		9		
8,10	8,50	7,00	9,00		X	X	X	X	X		X	X						X		X		10	
4,70	5,20	5,00	7,20				X		X	X	X									X		6	
7,70	8,00	9,00	8,50	X	X	X	X	x	X	X		X	x	X	X	X		X	X	x	X	X	18
8,30	7,00	6,50	7,50	X	X	X	X	X		X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	17
7,70	8,10	7,00	8,60	X	X	X	X	X	X		X	X		X	X			x			X	X	14
6,00	4,20	5,70	6,20			X	X				X			X			X						6
6,80	8,00	7,80	9,50		X	X	X		X	X	X			X					X			X	10
8,00	7,60	7,90	9,50	X		X	X	X	X			X				X	X	X	X	X	X	X	14
3,20	3,30	5,00	6,30			X	X				X			X					X			X	7
5,50	4,50	6,70	4,80	x	X	X	X	X				X		X					X	X	X	X	10
5,60	6,50	6,50	8,70		X				X	X	X					X				X	X		7
7,50	6,00	6,80	6,50	X	X	X		X	X	X	X		X	X		X		X	X	X		X	15
4,50	4,50	6,50	7,90	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X						X	X	13
4,00	5,10	4,00	8,50			X	X		X	X			X	X			x			X			8
3,00	4,50	4,30	7,80		X	X		X			X	X					X	X		X	X		11
3,20	4,30	2,90	6,90				X	X				X											3
8,20	6,90	7,40	8,30	X	X	X		X	X		X	X				X	X	X	X		X	X	14
5,00	6,00	6,40	6,20	X	X	X		X	X	X			X		X	X					X	X	12
5,50	5,70	5,40	8,30	X	X	X	X		X	X	X					X	X				X		12
7,00	7,60	5,80	8,30	X		X	X	X	X		X		X	X	X		X	X			X	X	14
6,30	3,70	6,70	5,70					X		X			X	X	X		X				X	X	8
5,70	5,80	6,20	6,20		X	X	X	X			X						X		X	X	X	X	11
8,00	6,50	8,30	8,70	X	X	X		X			X			X		X	X		X		X		10
9,30	9,00	9,40	10,00	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	19
3,80	4,80	7,20	7,80	X	X	X	X	X	X		X	X		X		X	X	X			X		14
7,60	7,50	7,30	7,50	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X		X			X	X	X	X	18
6,50	7,50	6,60	7,20	X	X	X	X	X	X			X	X		X						X	X	12
9,00	9,20	8,90	9,70	X	X	X	X	X	X	X		X			X		X	X	X	X		X	16
9,00	7,00	8,00	8,00	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X		X					X		14



8,00	7,00	7,00	7,00	x	x	X	x		x	x		x		x		x		x		x	x	13	
9,00	8,00	7,00	8,00	x		X	x	x	x		x	x		x	x	x	x	x		x	x	x	16
9,00	7,00	7,00	7,00	x	x	X		x	x	x		x	x					x		x	x	x	14
8,00	6,00	7,00	7,00	x	x	X	x	x					x		x		x						9
8,00	6,00	8,00	7,00	x	x	X	x	x		x	x	x	x	x	x	x		x		x	x		18
7,00	6,00	6,00	4,00	x	x	X	x	x	x	x				x	x			x	x		x	x	13
8,00	7,00	8,00	8,00	X		X		x	x	x	x	x	x	x	x				x	x	x		14
8,00	8,00	8,00	8,00			X	x	x	x		x	x	x	x	x	x		x	x	x			15
7,00	5,00	7,00	6,00				x		x	x							x		x			x	6
7,00	6,00	7,00	7,00			X	x	x								x	x		x		x	x	8
7,00	9,00	6,00	7,00	x		X	x	x	x		x				x	x			x		x	x	11
9,00	7,00	8,00	8,00	x		X		x	x	x	x					x			x			x	10
7,00	6,00	6,00	6,00	x	x	X	x	x	x		x	x		x		x	x		x		x	x	14
7,00	6,00	7,00	8,00	x	x	X	x	x	x		x		x			x		x		x		x	13
8,00	8,00	7,00	7,00	x	x	X	x	x	x		x	x	x			x	x	x		x	x		15
6,00	7,00	6,00	6,00		x	X		x	x					X					x				6
8,00	7,00	5,00	6,00	x	x	X	x	x		x	x	x	x			x	x		x	x	x	x	16
8,00	7,00	7,00	8,00	x				x	x		x					x			x	X	X	X	9
5,00	6,00	6,00	7,00		x	X	x		x	x									x				6
8,00	7,00	8,00	8,00	x	x	X	x	x	x		x	x		x	x	x	x		x	x	x	x	17
9,00	6,00	7,00	7,00		x	X			x	x				x			x	x			x	x	9
7,00	7,00	6,00	7,00		x	X	x	x	x				x			x			x			x	9
7,00	6,00	6,00	7,00	x		X	x	x	x		x	x	x					x					10
8,00	6,00	6,00	6,00	x	x	X		x	x	x	x		x	x	x		x	x		x	x		16
10,00	9,00	8,00	9,00	X		X	X	X	X	X		X	X		X	X		X	X	X	X	X	16
10,00	9,00	8,00	9,00			X	X	X	X	X	X				X	X		X	X	X	X		14
10,00	9,00	8,00	9,00	X	X	X	X	X	X	X	X				X	X	X	X	X	X		X	18
8,00	7,00	6,00	6,00	X		X	X			X	X	X		X			X	X		X		X	11
8,00	8,00	7,00	6,00	X		X			X	X	X				X					X	X		8
7,00	7,00	7,00	6,00	X	X	X		X	X			X	X		X		X	X		X	X	X	15

9,00	8,00	9,00	7,00	X	X	X	X	X	X		X	X		X	X		X	X		13	
7,00	6,00	7,00	4,50			X	X	X		X			X		X		X			7	
8,00	8,00	7,00	6,00			X	X				X		X				X	X		6	
10,00	8,00	9,00	9,00	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	16
8,00	7,00	7,00	6,00			X		X	X			X					X		X		6
7,00	6,00	8,00	7,00	X	X	X			X	X	X		X	X		X		X		X	12
10,00	8,00	10,00	10,00	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X		X	X	X	X	X	17
8,50	7,40	8,10	7,10	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X					13
7,00	6,00	7,00	6,00	X		X	X	X						X	X		X		X	X	10
8,00	6,00	7,00	8,00	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	17
9,00	7,00	8,00	6,00	X		X	X	X		X	X		X	X	X	X		X	X	X	15
8,00	4,00	9,00	7,00	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	19
8,00	7,00	8,00	6,00		X	X		X	X	X	X		X	X	X		X	X		X	15
10,00	9,00	10,00	9,00		X	X	X	X	X	X	X		X	X		X		X	X	X	14
6,30	5,00	6,00	6,00	X		X	X	X	X	X	X	X	X				X	X	X	X	15
8,00	7,00	7,00	6,00	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X		X		X	X	17
8,00	7,00	8,00	6,00	X				X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	16
8,00	7,00	8,00	7,00	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X		X	X		X		13
8,00	6,00	6,00	4,00	X	X	X	X		X				X			X			X		8
9,00	7,00	8,00	7,00			X	X	X	X		X		X	X	X		X	X	X	X	13
8,00	7,00	6,00	3,00	X		X	X	X	X				X	X	X		X	X	X	X	13
8,30	7,00	6,00	7,00	X	X	X	X	X	X		X	X		X		X	X	X	X	X	16
9,00	8,00	8,00	7,00	X		X	X	X	X	X		X		X		X	X	X	X		12
7,50	8,00	6,50	6,00	X		X	X	X	X	X		X		X		X		X	X		13
7,00	6,00	7,00	6,00		X	X		X	X	X	X		X		X	X		X		X	13
8,00	6,00	7,00	7,00			X			X		X	X				X			X	X	8
6,00	5,00	8,00	5,00	X					X	X				X		X	X	X	X	X	10
8,00	9,00	7,00	7,00			X		X	X	X				X					X	X	8
7,00	5,00	8,00	7,00		X	X	X	X	X					X	X			X	X	X	10
6,00	5,00	7,00	7,00	X		X	X	X	X		X			X	X		X		X	X	12

5,50	6,00	4,50	5,00			X	X	X	X	X					X			X	X	X		X	10	
7,00	4,00	7,00	5,00	X		X		X	X	X	X	X	X		X	X		X	X	X		X	X	16
8,00	8,00	8,00	6,00		X	X	X	X	X		X	X	X			X			X	X	X	X	X	15
6,00	4,00	7,00	4,00	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X		X	X		X		15
6,00	4,00	8,00	5,00			X	X	X	X	X	X				X			X	X	X	X		X	13
7,00	6,00	8,00	7,00	X	X	X	X	X		X	X			X	X	X		X	X			X		13
8,00	6,00	6,50	4,00	X		X	X	X	X		X				X	X	X	X	X	X	X	X		14
6,00	4,00	8,00	5,00	X	X	X		X	X		X	X	X	X	X				X			X		13
6,00	5,00	7,00	7,00		X	X	X	X	X			X				X			X			X	X	11
7,00	5,00	8,00	7,00	X		X	X			X			X		X	X	X	X				X		11
8,00	7,00	8,00	7,00	X	X	X	X		X	X	X			X	X	X		X	X	X	X	X	X	17
5,00	5,00	8,00	4,00						X					X	X	X						X	X	8
6,00	4,00	8,00	6,00	X		X	X	X	X					X			X	X				X	X	11
6,00	6,00	7,00	6,00	X	X	X		X	X		X			X	X	X	X	X	X		X	X		14
6,00	7,50	7,00	8,00		X	X	X	X	X	X			X			X	X	X		X		X		12
8,00	5,50	7,00	8,00		X	X		X	X	X	X			X		X	X	X			X	X	X	15
5,00	5,00	4,00	5,00	X	X	X	X		X		X	X					X	X						10
7,00	6,50	7,00	8,00	X	X	X	X	X	X		X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	18
6,00	4,00	9,00	7,00						X	X				X	X					X		X		8
6,00	5,00	7,00	6,00	X	X	X	X	X	X		X		X	X			X	X		X	X	X	X	14
3,00	3,50	8,00	4,00	X	X	X					X									X	X			6
7,00	7,00	7,50	6,00	X	X	X	X	X	X		X	X		X		X	X	X	X	X	X	X	X	16
8,00	7,00	8,00	6,00	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X		X	X	X	X	X	X	X	18
6,00	5,00	7,00	4,00	X		X	X	X	X	X			X	X			X			X				11
3,00	1,50	6,00	3,50	X		X	X	X	X						X							X		7
5,00	5,00	8,00	5,60	X		X	X	X	X	X			X	X		X	X		X	X		X		14
3,00	3,50	6,50	7,00			X	X	X	X		X			X		X	X	X	X		X	X		13
7,00	5,00	7,00	6,00		X	X	X	X	X	X	X					X		X	X	X	X	X	X	14
6,00	5,00	6,50	7,00	X	X	X	X	X	X		X	X			X	X		X		X	X			13
5,00	6,50	7,00	6,00	X		X	X	X	X	X					X	X	X	X		X	X	X		13

