

A AVALIAÇÃO DA LEITURA NO COLÉGIO MILITAR DE CURITIBA

Lorena Izabel Lima⁵
Lucia Cherem⁶

RESUMO

O presente trabalho pretende analisar a atitude responsiva dos alunos em relação ao aprendizado da leitura e de um determinado gênero específico; analisar o desempenho dos alunos nas questões de reconstrução e as de atribuição de sentido, a fim de compreender o papel de cada uma delas na construção do sentido. Para tanto, usou-se como referência a matriz de questões elaborada por Cherem e Néri (1992). Foram objeto desse estudo alunos do 1º Ano do Ensino Médio do Colégio Militar de Curitiba (CMC). Cotejando a dimensão discursiva da linguagem, dentro da perspectiva do Letramento, durante o quarto bimestre de 2014, um dos assuntos abordados em sala de aula foi o Gênero discursivo Editorial, previsto no Plano Didático de Ensino. Foram abordados os tópicos relativos à composição, estilo e temática do editorial, inspirados na seqüência didática de Pressanto *et. al.* (2011).

Palavras-chave: leiturização, letramento, análise do discurso.

ABSTRACT

The present work intends to analyze the responsive attitude of the students in relation to the learning of the reading and of a specific specific genre; to analyze students' performance in the questions of reconstruction and the assignment of meaning in order to understand the role of each of them in the construction of meaning. For that, the matrix of questions elaborated by Cherem and Néri (1992) was used as reference. Students of the 1st Year of High School of the Military College of Curitiba (CMC) were the object of this study. Comparing the discursive dimension of language, within the perspective of Literature, during the fourth quarter of 2014, one of the topics addressed in the classroom was the Discursive Editorial Genre, foreseen in the Didactic Teaching Plan. The topics related to the composition, style and theme of the editorial were approached, inspired by the didactic sequence of Pressanto *et. al.* (2011).

Keywords: "leiturização", literacy, discourse analysis.

1. LEITURIZAÇÃO E LETRAMENTO

O valor social da leitura evidencia-se na dimensão que essa prática adquiriu nas sociedades modernas. Em uma sociedade que vem sendo conhecida como sociedade da Informação⁷, a leitura se tornou o maior meio de construção de conhecimentos e de consolidação de diferentes tipos de letramentos.

Atualmente a necessidade de leitura do texto escrito, anteriormente (!) privilégio de poucos, tornou-se imprescindível para a inserção cidadã e para a

5 Professora do Colégio Militar de Curitiba; Doutoranda em Estudos Linguísticos - UFPR.

6 Professora do Programa de Pós-graduação em Letras da UFPR.

7 XAVIER, A.C.S. *Hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital*. Tese (Doutorado) em Linguística. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Inguagem. Campinas (SP): /s.n./, 2002.

interação entre o homem e o mundo: somos bombardeados diuturnamente por textos escritos, seja no semáforo, na escola ou em uma transação bancária. Ler não é apenas um ato de prazer, mas um ato de cidadania.

Nesse viés, ratificamos as palavras de Leffa (1996) ao se referir à leitura como um processo de representação, no qual não se lê apenas a palavra escrita, mas também o próprio mundo que nos cerca. Proposta que encontra abrigo também nas palavras de Freire (1987), que, há mais de duas décadas, introduziu a famosa e repetitiva máxima de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. No entanto, foi a partir da década de 70, no Brasil, que as discussões sobre leitura no Brasil ganharam voz e vez, tornando-se campo de investigações teóricas e metodológicas, como aponta Kato (1986).

Foucambert (1994) defende que a relação dos indivíduos com a língua escrita não pode ser compreendida isolada da realidade social: ela atravessa (ou deveria) todos os campos das relações humanas. Desse modo, a leitura afasta-se da ideia de simples e pura decifração e atinge o patamar da interação, na qual, dialogam ações de atribuição, identificação e construção de sentidos a partir de um dado contexto.

De acordo com as pesquisas brasileiras em andamento na Linguística (Kleiman, 1995 e Rojo, 2005) e na educação (Soares, 1998), alfabetização refere-se ao processo de aquisição da tecnologia da escrita, na qual há apenas a codificação e decodificação de sinais gráficos do idioma, mas ainda não há apropriação das habilidades de leitura e de escrita. O adjetivo *alfabetizado* “nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam.” (Soares, 2003, p.19). É, portanto, um processo de aquisição do código linguístico por meio de sinais gráficos, ou letras. Apenas a qualidade de alfabetizado não garante ao indivíduo a capacidade de ler e produzir textos mais sofisticados, elaborar gêneros discursivos secundários⁸.

O letramento focaliza aspectos sócio-históricos da aquisição de conhecimentos por uma sociedade. Com a preocupação de diferenciar esses processos e definir o conceito de letramento, Kleiman, apoiada nos estudos de Scribner e Cole, define o Letramento como:

[...]Um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. (KLEIMAN 1995, p. 19)

Kleiman aponta letramento como “as práticas e eventos relacionadas com o uso, função e impacto social da escrita.” (1998, p. 181). Pode-se observar que há uma interface entre as práticas e eventos de letramento. As práticas de letramento estão ligadas ao desenvolvimento de leitura e escrita, enquanto os eventos seriam as modalidades em que estas práticas são postas em ação na sociedade, bem como suas consequências.

Parece que a oposição entre alfabetização e letramento seria um pressuposto necessário para entender o que seja Letramento. Na condição de letrado, o sujeito não apenas decifraria, mas utilizaria a leitura e a escrita como instrumentos de ação social. No entanto, Foucambert (1994) nos alerta que a Leitura não está para além da decifração, pois são duas atividades de natureza diferentes. Foucambert (1994) postula que leitor é sinônimo de letrado, opondo-se a decifrador: para ele, só pode ser considerado leitor quem constrói significados na leitura, e não quem apenas decodifica um texto.

Nesse sentido, Foucambert (1994) explica que a Escola muitas vezes confunde a capacidade de ler com a capacidade de oralizar palavra por palavra de um texto. Essa oralização, para o autor, não passa de uma “tradução” para o oral, que nem sempre coincide com a realização proficiente da leitura como ato político e social. Para o autor “o ato de ler, em qualquer caso, é o meio de interrogar a escrita e não tolera a amputação de nenhum de seus aspectos.” (FOUCAMBERT, p. 5, 1994).

Dados esses pressupostos, o leitor proficiente não necessita, segundo o autor, realizar a leitura de letra a letra, palavra a palavra, pois seria capaz de dar saltos na leitura, antecipar informações, criar hipóteses e testá-las, bem como atribuir significados, que é uma das mais importantes características do ato da leitura: a capacidade de relacionar elementos intra e extratextuais na tessitura de significados. O domínio progressivo dessas competências condensa o processo de *leiturização*, defendido por Foucambert (1994), na qual o leitor interage com o texto, construindo-o

e reconstruindo-o. Essa constante revisitação aos textos e a construção dos seus significados tornam o leitor agente, que articula seus conhecimentos de leitura e de mundo.

Para atender a uma abordagem da leitura capaz de desenvolver níveis de letramento cada vez mais elevados, enlaçada ao conceito de *leiturização*, é necessário compreender a leitura como atividade discursiva. Nas bases da leitura como atividade discursiva, encontram-se os pressupostos da Análise do Discurso de linha francesa.

2. A LEITURA COMO ATO DISCURSIVO

Na abordagem discursiva, o texto é visto como materialização do discurso, sendo o este o objeto final da leitura. Subtrai-se a pergunta “*O que este texto quer dizer?*” e evidencia-se “*Como este texto significa?*”. Corroborando com a negação de leitura como apenas decifração, apresentada por Foucault, na AD textos não são portadores de sentido, isto é, os sentidos não são imanescentes do texto, pois dependem tanto do momento de produção do texto quanto da sua recepção e demais fatores pragmáticos e semânticos que o envolvem.

Nesse viés, Charadeau (2008) procura compreender as múltiplas dimensões envolvidas em um ato de linguagem, tanto naquilo que é dito, como também nos *não-ditos*. Para o estudioso, diversas circunstâncias de discurso precisam ser consideradas, como a própria questão da língua e de uma compreensão necessária entre interlocutores; a relação que os dois mantêm entre si e seus papéis sociais; e as propriedades formais e semânticas do discurso em questão. Todos estes elementos influenciam o ato de linguagem como produção ou interpretação, caracterizando o ato de linguagem no que Charadeau (2008) denomina encenação.

Uma contribuição muito pertinente de Charadeau, quando se fala de leitura e sala de aula – embora o autor não trate da encenação especificamente no contexto escolar – é o fato de que os parceiros de qualquer troca linguageira estão ligados por um contrato de comunicação, em que se considera não apenas o contexto interno do ato de linguagem, mas, sobretudo, a situação externa desse ato.

Pressupõe-se que há um contrato tácito entre os interlocutores, pois o sujeito comunicante presume que o outro possui uma competência linguageira de reconhecimento tal qual a sua, isto é, será capaz de reconstruir os efeitos de sentido pretendidos pelo autor.

Em sala de aula, assim como em qualquer outro contexto, ocorre de muitas vezes o sujeito interpretante – nessa situação, o aluno - não estar totalmente consciente do contexto sócio-histórico que deu origem ao texto no qual se estabeleceria a troca linguageira. Junta-se a isso diversas outras dificuldades de relação com o texto: vocabulário, estratégias de leitura, etc. Por isso, o trabalho com a leitura deveria, arriscamos, encaminhar atividades que abordassem de forma progressiva os diversos elementos que compõem o texto, e, por extensão, o discurso.

Se Foucambert (1994) trata da leitura principalmente voltando-se às séries iniciais da aprendizagem, partimos das válidas contribuições deste autor como ponto de partida para uma análise também do ensino da leitura no Ensino Médio, uma vez que os princípios da leitura enquanto prática discursiva são a base comum (e desejável) para o trabalho com a leiturização, seja em qualquer nível.

3. QUESTÕES DE LEITURA

A partir do entendimento de Leitura na perspectiva discursiva, não cabe mais espaço para encaminhamentos de leitura que trabalhem com *apenas* a decodificação/decifração de informações de um texto, pois, como argumenta Foucambert “jamais se chega ao significado de um texto pela soma das sucessivas palavras que o compõem.” (FOUCAMBERT, p. 6, 1994), isto é, a identificação de partes isoladas do texto não é suficiente para a construção do sentido global. Não é suficiente, não desnecessária.

A partir desse quadro, é possível aproximar ainda mais o olhar para focaliza um binômio: leitura e escrita, interfaces de um mesmo elemento, o texto, seja ele de qualquer natureza. Isso porque, como preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998), o objeto de estudo de Língua Materna deve ser centrada no texto, e não em frases isoladas.

Para atender a uma abordagem da leitura capaz de desenvolver níveis de letramento cada vez mais elevados, é necessário compreender a leitura como atividade discursiva. Nas bases da leitura como atividade discursiva, encontram-se os pressupostos da Análise do Discurso de linha francesa. Por isso, o texto é visto como materialização do discurso, sendo o discurso o objeto final da leitura. Subtrai-se a pergunta “*O que este texto quer dizer?*” e evidencia-se “*Como este texto significa?*”. Isso implica que as leituras estejam condicionadas às possibilidades contextuais, uma

vez que o discurso nada mais é do que efeito de sentido entre seus interlocutores, pois as palavras não são transparentes, uma vez que os sujeitos são interpelados por condições exteriores, não vendo e nem lendo da maneira que querem ou pensam que fazem.

Lançando-se à investigação sobre questões de leitura, Neri e Cherem (1992) mostram que o encaminhamento de questões de leitura podem ser classificadas em diversos níveis, de acordo com o grau de exigência e tipo de informação mobilizada em cada questão. As autoras explicam que dentre os tipos possíveis de encaminhamentos para o tratamento do texto, é possível estabelecer alguns tipos de questões. São elas:

- *Reconstituição de informação: trata-se da identificação e extração de informações;*
- *Ordenação e Relevância: organizar por grau de relevância as informações do texto;*
- *Reconhecimento do quadro enunciativo;*
- *Apreensão e Julgamento de valor;*
- *Reconstrução da argumentação;*
- *Segmento;*

Nesse trabalho, pretende-se analisar a atitude responsiva dos alunos em relação ao aprendizado da leitura e de um determinado gênero específico; analisar o desempenho dos alunos nas questões de reconstrução e as de atribuição de sentido, a fim de compreender o papel de cada uma delas na construção do sentido. Para tanto, usou-se como referência a matriz de questões elaborada por Cherem e Néri (1992)

4. ANÁLISE DE QUESTÕES DE AVALIAÇÃO DE LEITURA NO COLÉGIO MILITAR DE CURITIBA

O Colégio Militar de Curitiba passa por um período de transformação na sua abordagem de ensino, que vai do Planejamento ao Plano de Aula, passando a funcionar, ao menos teoricamente, dentro da perspectiva do Letramento. Ainda não houve modificações nas formas de avaliação, contudo há um grande esforço para que o conteúdo das avaliações seja compatível com a mesma abordagem, de modo que as questões privilegiem competências discursivas em detrimento de uma abordagem puramente estruturalista.

Para melhor entendimento da situação da investigação, cabe salientar algumas

características do tipo de avaliação. Os alunos passam, bimestralmente, por diversas avaliações somatórias, todas valendo cem pontos. No final do bimestre, os alunos fazem uma última avaliação que reúne todos os conteúdos estudados no bimestre. Esta avaliação é acompanhada desde sua produção a sua correção por uma Seção Técnica, que formaliza a avaliação – sendo ela obrigatória e padronizada, quanto ao modelo, para todas as disciplinas. Uma das exigências é que as Avaliações Bimestrais de Estudo devem ser compostas por pelo menos três tipos diferentes de questão (múltipla escolha, certo ou errado, questões discursivas, de relacionar colunas etc). Em geral, elas possuem de dez a treze páginas, distribuídas entre cinquenta e setenta pontos, que depois são convertidos em porcentagem. Os alunos devem realizá-la no tempo máximo de 120 minutos.

Essas avaliações são bastante produtivas em Língua Portuguesa por oferecerem um panorama claro das maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos, já que é possível visualizar pontualmente tais problemas, pois a diversidade de questões permite o trabalho com diferentes competências de leitura (identificação, atribuição, interação, organização etc), facilitando a reversão nas atividades de Recuperação de Estudo, posteriores à Avaliação de Estudo.

Contudo, ainda existem muitas dificuldades a serem superadas, principalmente relacionadas às questões de leitura, já que a grande maioria das questões dessas provas é elaborada pelos próprios professores, que buscam trilhas seguras em caminhos ainda tortuosos, isto é, ainda estão desenvolvendo materiais e possibilidades de trabalho dentro de uma perspectiva relativamente nova.

Cotejando a dimensão discursiva da linguagem, dentro da perspectiva do Letramento, durante o quarto bimestre de 2014, um dos assuntos abordados em sala de aula foi o Gênero discursivo Editorial, previsto no Plano Didático de Ensino. Foram abordados os tópicos relativos à composição, estilo e temática do editorial, inspirados na seqüência didática de Pressanto *et. al* (2011).

Os alunos, em um primeiro momento foram acompanhados à Biblioteca da escola, durante o período de aula, para identificarem o Editorial em revistas diversas. Cada aluno, nesse primeiro momento, deveria escolher uma única revista e anotar: qual a temática tratada, como era a diagramação do texto e a linguagem utilizada. Em seguida, quando retornaram à sala de aula, dialogamos sobre as características percebidas por eles, registrando no quadro branco as impressões preliminares sobre

as possíveis características do gênero discursivo, que seriam confirmadas ou refutadas durante o estudo.

Na sequência das aulas, os alunos tiveram contato com outros três editoriais e resolveram questões que envolviam tanto o trabalho com os elementos do gênero, quanto o conteúdo abordado em cada um deles. Fechando as atividades, os alunos fizeram uma atividade de produção textual em sala de aula, na qual deveriam se posicionar como editores de uma determinada revista e debater o assunto abordado em uma tirinha do Calvin e Haroldo. Nessa ocasião, tiveram acompanhamento do professor. Em um segundo momento, os alunos escreveram um editorial para compor um álbum de figurinhas que estava sendo desenvolvido como atividade avaliativa na disciplina de Geografia sobre os tipos de energia. Nessa ocasião, trabalharam em trios e deveriam escrever o editorial apresentando o seu álbum e, se quisessem, posicionando-se quanto ao melhor tipo de energia a ser produzida e consumida.

Finalmente, os alunos tiveram contato com o Editorial na avaliação bimestral, na qual foi apresentado o texto Igreja e seu tempo, publicado em 16 de outubro de 2014 na folha de São Paulo:

A IGREJA E SEU TEMPO

Folha de São Paulo 16.10.2014

A Igreja Católica utiliza metáforas sólidas para designar a si mesma. Entre os termos favoritos estão “pedra”, “alicerce”, “edifício”, “fundamento”. A ideia de durabilidade central para qualquer instituição que se pretenda a intermediária entre o mundo terreno, perecível, e a eternidade.

Mas, apesar de flertarem com o infinito, igrejas são entidades históricas, que se formam em condições precisas e têm de responder aos diferentes problemas que afetam os fiéis de cada época.

Resolver a contradição não é fácil, sobretudo quando se proclama a imutabilidade da moral ditada por Deus. No obstante, igrejas, inclusive a católica, mudam. Tentam, da melhor forma que podem, conciliar o discurso da eternidade com os ajustes necessários. Algumas arestas, porém, são inevitáveis.

Eis o dilema com o qual se depara a Igreja Católica quando procura, a pedido do papa Francisco, criar um ambiente menos hostil a fiéis que vivem vidas modernas, isto é, que utilizam métodos contraceptivos, se divorciam, mantêm uniões homossexuais etc.

O documento preliminar que emergiu da Assembleia-Geral Extraordinária do Sínodo expõe tal busca pela quadratura do círculo. Não haverá alterações na doutrina, o que significa que pílula, divórcio e relações extraconjugais e homossexuais continuarão sendo condenadas pela igreja.

A espécie de ata de encontro, todavia – a qual ainda passará por revisões –, sustenta que gays têm “dons e qualidades” a valorizar, que uniões fora do matrimônio religioso podem ter elementos de santidade e que é preciso acolher, e não condenar, fiéis divorciados. Embora tudo fique como está, houve alterações. Elas são sutis e levarão tempo para se consolidar – se é que vão se consolidar.

Grupos mais retrógrados dentro da igreja já ensaiam resistência. De todo modo, após dois pontificados conservadores, abalada por crises diversas e premida pela concorrência de um mercado religioso cada vez mais globalizado, a Igreja Católica começa a mover-se.

O papa Francisco percebeu que a insistência de seus antecessores numa igreja muito fiel à doutrina poderia levar a um esvaziamento ainda maior da instituição. Resta saber se seus inegáveis talentos, como comunicador, serão suficientes para promover a mudança sem ruptura que o documento esboça.

Parece a melhor saída se a Igreja Católica quer permanecer pela eternidade, ou de forma mais apropriada, “in saecula saeculorum”. Fonte: <http://www1.folha.uol.com.br/opiniaio/2014/10/1533153-editorial-a-igreja-e-seu-tempo.shtml>
Acesso em 02.11.2014

Questões sobre o texto

25. O editorial apresentado acima esboça a opinião do jornal com relação ao tema do texto?
Justifique sua resposta. (3 escores)
26. “Mas apesar de flertarem com o infinito, igrejas são entidades históricas, que se formam em condições precisas e têm de responder aos diferentes problemas que afetam os fiéis de cada época.” O fragmento retirado do texto aponta que há um impasse antigo na doutrina e enuncia um problema atual para ser resolvido na Igreja. Explique do que se trata tal problema e qual o posicionamento do editorial sobre essa questão. (3 escores)
27. O texto apresenta, em seu percurso argumentativo, um testemunho ou voz de autoridade?
Justifique sua resposta. (3 escores)
28. Qual a razão do uso da expressão “in saecula saeculorum”, na última linha do texto? (2 escores)

Devido ao propósito deste trabalho, não será possível focar na análise de todas as questões. Cita-se apenas que a questão 25 centrava-se na *Reconstrução da argumentação*; a 26 na *Recuperação de informações* (pois isso já bastaria para responder) e em certa medida na *Reconstrução da Argumentação*; assim como a 27. Essas três questões exigiam do aluno um saber identificar no texto e relacioná-lo com o que foi aprendido em sala de aula sobre a tendência argumentativa dos editoriais.

A questão 28, que será o foco da nossa análise, não dependia de um conhecimento específico sobre o gênero textual, mas exigia uma capacidade de leitura global, na qual o aluno teria de atribuir significado a partir dos seus conhecimentos de mundo e do quadro enunciativo a ele apresentado. Assim, considera-se que esta questão estaria bastante edificada sobre a perspectiva discursiva. Os alunos não tinham nenhuma pista quanto ao vocabulário do que significa a expressão “in saecula saeculorum”, tendo de construir o efeito de sentido a partir das pistas oferecidas no texto e complementadas pelo seu conhecimento de mundo.

Considerou-se como adequadas as respostas que relacionaram a expressão latina, que significa “pelos séculos dos séculos”, ao tradicionalismo da Igreja, que tenta manter suas tradições em meio às mudanças globais. A construção da argumentação

textual deveria levar os alunos a esse entendimento, e dependeria, portanto, da articulação de dois conhecimentos: i) que o latim é uma língua empregada em muitas expressões da Igreja Católica; ii) a tessitura textual que evidenciava esse paradoxo entre Tradição e Adequação às novas demandas sociais. O aluno não precisaria compreender necessariamente o significado literal da expressão, mas construir sentido para ela dentro do texto. Ressalte-se que o próprio texto explicava, mesmo que indiretamente, o sentido da expressão, na frase: “Parece a melhor saída se a Igreja Católica quer permanecer pela eternidade, ou de forma mais apropriada, ‘in saecula saeculorum’.”

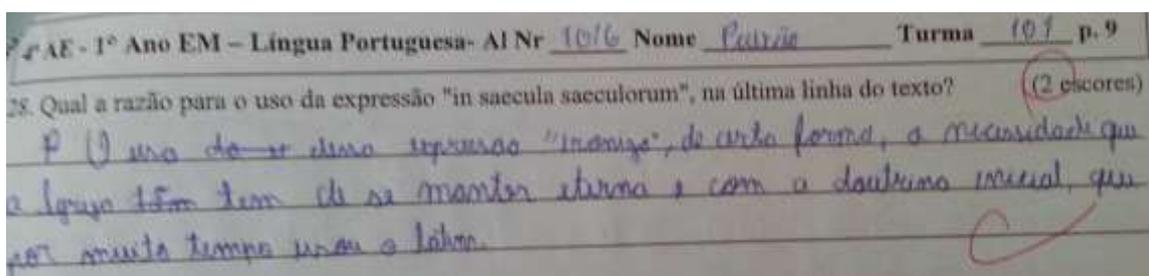
Portanto, considerou-se como adequada a resposta que conseguiu articular estas duas dimensões, mesmo não mencionando o significado da expressão.

Das 23 respostas coletadas, obteve-se o seguinte resultado quantitativo, apresentado na tabela abaixo:

Resposta	Alunos	Porcentagem
Adequada (2 escores)	15	65,21%
Mediana (1 escore)	5	21,73%
Insuficiente (0 escore)	3	13,04%

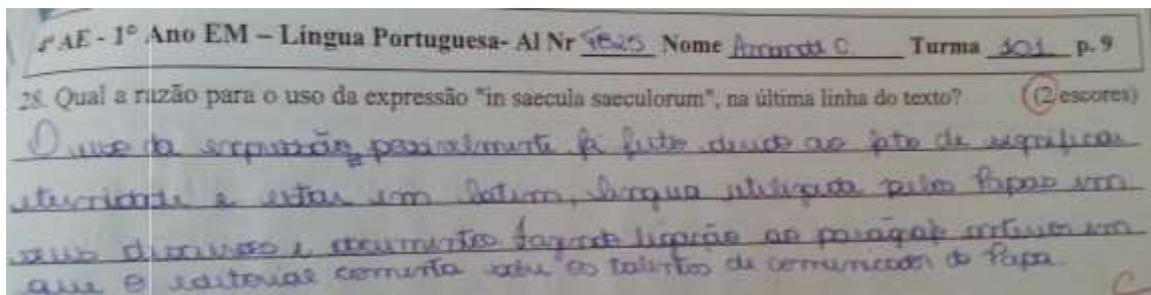
Vejamos os exemplos que mais se aproximaram da resposta ideal, que evidenciaria marcas de que o sentido foi construído de maneira adequada ao contexto:

Resposta 1



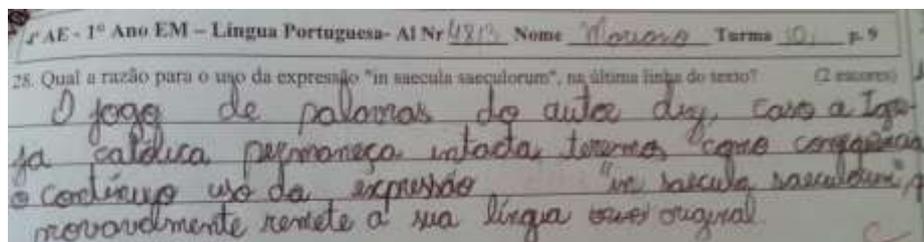
Nessa resposta, o aluno percebe a ironia utilizada para se referir à Igreja e mesmo não apresentando o significado da expressão, articula o conhecimento de mundo de que o latim foi usado por muito tempo na Igreja e articula com as informações do texto (doutrina inicial, manter eterna). Essas expressões marcam a capacidade de atribuir significado. Contudo, essa possível atribuição não se dá em um vácuo, ela acontece a partir do entendimento do texto.

Resposta 2



A resposta desta aluna apresenta marcas textuais do percurso de leitura por ela desenvolvido, haja vista o uso do advérbio “possivelmente”, na primeira linha. Isso mostra a criação de hipóteses para leitura a partir das pistas textuais, comprovando as pressuposições de Charadeau (2012). A aluna acredita que a Igreja ainda utiliza o latim correntemente. Mesmo assim, consegue estabelecer a relação com o que conhece e o texto, recuperando informações com o antepenúltimo parágrafo, no qual se faz referência às habilidades comunicativas do Papa.

Resposta 3



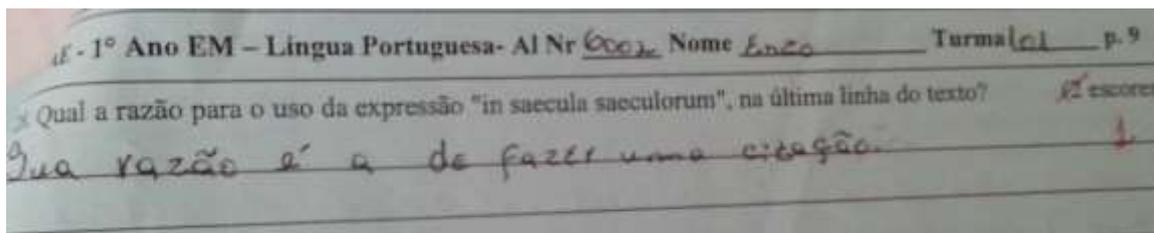
Na resposta acima, o aluno também não tem certeza sobre o significado da expressão, mas arrisca que “provavelmente” remete a língua original da Igreja. O aluno percebe o problema apresentado pelo autor e relaciona a expressão latina com a permanência (ou tentativa de) ao longo dos anos.

Essas três respostas precisam ser investigadas ainda relacionando-as as demais questões da prova, a fim de verificar se o acerto nas demais questões pode ter ajudado os alunos a construírem o sentido para a última.

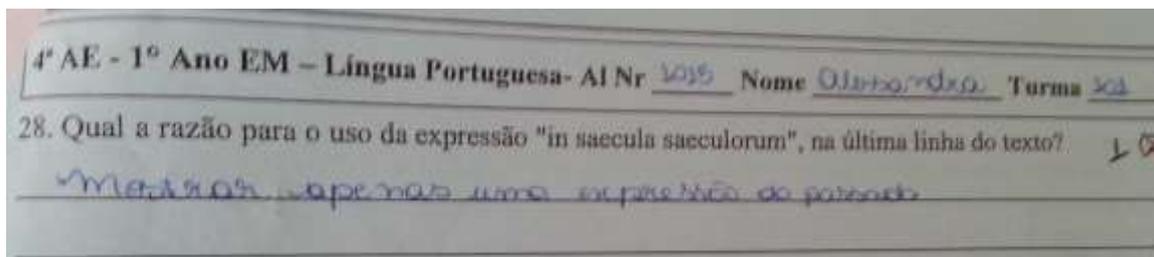
Quanto às questões que obtiveram nota mediana, notou-se que as respostas não foram elaboradas para explicar o motivo do uso da expressão latina, apenas expressaram uma tentativa de responder a questão e foram minimamente consideradas porque evidenciavam uma certa coerência com o texto. Essas respostas

indicam que a formulação da questão abriu margem para que o aluno pudesse responder de modo menos pontual, o que poderia ser evitado se a resposta estivesse mais direcionada. Mesmo assim, indicam conhecimentos dos alunos sobre o que aprenderam sobre o editorial (resposta 4) e uma tentativa de relacionar latim e Igreja (resposta 5):

Resposta 4

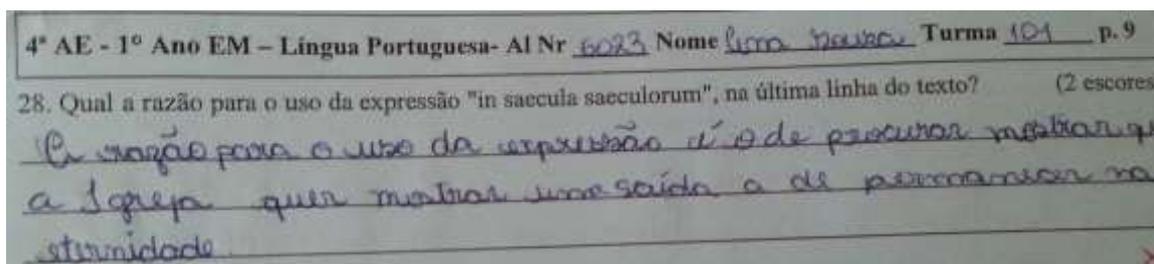


Resposta 5



Duas das respostas consideradas insuficientes estavam em branco, por isso não obtiveram nenhuma nota. A única que resposta que não articulou as duas informações foi a seguinte:

Resposta 6



Nesse caso, a resposta foi uma paráfrase da expressão que já estava no texto "Parece a melhor saída se a Igreja Católica quer permanecer pela eternidade", não relacionando nem ao latim e nem ao restante do texto.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise das questões percebeu-se que a grande maioria dos alunos conseguiu atingir o nível discursivo da leitura, utilizando seus conhecimentos linguísticos e de mundo, criando efeitos de sentido para a cena enunciativa, nos

termos de Charadeau (2012). Acredita-se que isso só foi possível devido ao trabalho anterior à avaliação que abordava o gênero Editorial nos seus aspectos composicionais, temáticos e estilísticos, que podem ter funcionado como baliza para a criação de hipóteses pelos alunos.

Acredita-se ainda que as questões anteriores (26, 26 e 27) encaminharam o aluno para a construção de significado global do texto, já que exigiam a releitura e recuperação de informações. Portanto, defende-se aqui que essas questões são de extrema importância para a condução da leitura, mas não devem ser limitadas à apenas elas, deve-se usá-la como fio condutor da leitura, uma espécie de roteiro que ajudará o leitor a chegar a níveis mais elevados de compreensão e construção de sentidos – nível discursivo, aquele almejado para uma pessoa letrada em dada área.

Por fim, é importante ressaltar que a nota média dos quinze alunos que obtiveram resposta adequada na questão 28 é de 76,4 (numa escala de 0 à 100) no total da avaliação, enquanto o grupo que obteve nota mediana é de 5,2 e os demais 4,7. Portanto, acredita-se que a dificuldade de leitura desses alunos é maior em todas as questões, já que o desempenho deles foi menor de modo global.

Fica como agenda a necessidade de relacionar de modo mais profundo as quatro questões apresentadas para verificar se as hipóteses aqui apresentadas são verdadeiras.

O trabalho permitiu observarmos a capacidade do leitor em criar hipóteses a partir do texto e de seus conhecimentos de mundo, adequando-se como o EU leitor, que concebe um TU interlocutor, nas palavras de Charadeau (2012).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FOUCAMBERT, J. **Modos de ser leitor** - Aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental – Curitiba : Editora UFPR, 2008.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso: modos de organização**. São Paulo: Contexto, 2012.

CHEREM, Lúcia P., NERY, Rosa M. **A prática da leitura em questão: análise do desempenho dos candidatos na prova de língua estrangeira –francês no Vestibular Unicamp 1992**. Revista Letras, n. 4, Santa Maria, 1993

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental de língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.