

RELATÓRIO | DEZ. 2022

AVALIAÇÃO FORMATIVA DA COMPREENSÃO DE TEXTOS

Álvaro Luiz de Melo Guimarães
Carla Viana Coscarelli
Celso Godinho da Costa
Isadora Linke Gazzinelli
José Francisco Soares
Karine Votikoske Roncete
Lauren Nogueira Barbosa
Luciana Cristina Santos Mazur
Marcos Celório dos Santos
Tamiris Lalesca da Rocha
Vitor Batista Rodrigues

Apoio:



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	07
Descrição dos capítulos	08
Tecnologia	09
Estudo de caso	10
Equipe	12
Agradecimentos	12
1. COMPREENSÃO DE TEXTOS	13
Introdução	13
Modelo conceitual de compreensão de textos	15
Processos linguísticos	16
Processos de compreensão	16
Micro e macroestruturas do texto	17
Modelo da situação	18
O papel da memória de longo prazo na leitura	19
<i>Simple view of reading</i>	20
Letramento	21
2. EVIDÊNCIAS DA COMPREENSÃO	24
Conhecimentos	25
Habilidades de leitura	25
Compreensão literal	27
Localizar informação explícita no texto	27
Identificar marcas de variação linguística no texto	28
Compreensão inferencial	29
Classificar informações do texto	30
Sintetizar informações do texto	30
Diferenciar as ideias principais das secundárias em um texto	31
Inferir ideias ou informações no texto	32
Inferir tema/assunto do texto	33
Inferir o significado de palavras ou expressões	34
Relacionar partes do texto	35
Classificar os elementos da narrativa	36
Associar recursos expressivos gráficos, sonoros e/ou rítmicos a uma intenção no texto	37
Distinguir a estrutura da narrativa	38
Distinguir elementos constitutivos de um gênero textual	39
Compreensão analítica	40
Distinguir pontos de vista entre textos	41
Selecionar marcas que revelam os interlocutores	42
Determinar o público-alvo do texto	43
Diferenciar fatos de opiniões expressos no texto	44

Conectar argumentos a teses no texto	45
Comparar o conteúdo de múltiplos textos	46
Atribuir propósitos comunicativos ao texto e/ou a partes do texto	47
Atribuir efeito de sentido ao uso de palavras e/ou recursos expressivos	48
Julgar a adequação dos argumentos usados no texto	49
Julgar a adequação da linguagem usada no texto	50
Avaliar forma e conteúdo de um texto	51
3. SELEÇÃO DE TEXTOS PARA A AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO	53
Introdução	53
Fatores de compreensão na avaliação formativa	53
Critérios para escolha dos textos	55
Textos literários e informativos	55
Textos autênticos	57
Temática	57
Gêneros e tipos textuais	58
Formatos e modos semióticos	62
4. MEDIDA DE COMPLEXIDADE DE TEXTOS	64
Introdução	64
Léxico	65
Complexidade de palavras	66
Frequência	66
Complexidade das sílabas	66
Concretude das palavras	67
Captação da percepção humana	68
Similaridade no espaço semântico	69
Complexidade de períodos	73
Variáveis quantitativas	73
Variáveis qualitativas	75
Algoritmo	77
Complexidade de textos	78
Variáveis qualitativas	78
Variáveis quantitativas	81
Resultados	82
Conclusão	82
5. CONSTRUÇÃO DE QUESTÕES AVALIATIVAS	84
Questões literais	85
Questões inferenciais	86
Questões analíticas	86
Organização das questões avaliativas	87
Exemplos	88
Exemplo 1	88
Exemplo 2	94
Exemplo 3	100
Exemplo 4	105
6. AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO DE TEXTOS	110
Introdução	110
Etapas de uma avaliação	111
Definição da competência leitora	112
Definição das evidências	112
Instrumentos: atividades e itens	113
Rubricas	113
Logística	114
Resultados	114

Usu pedagógico	115
Mapa de itens	115
Comentário pedagógico dos itens	116
Usu somativo	119
Usu formativo	120
Devolutivas	122
7. ESTUDO DE CASO	126
Introdução	126
Etapas	126
Formação teórica da equipe da RME-BH	127
Seleção de textos	127
Elaboração de questões	127
Aplicação de questões	128
Construção da plataforma digital/banco de dados	130
Reformulação das rubricas	130
Formação de professores para a produção de avaliação formativa	131
8. PLATAFORMA DIGITAL	132
Espaços e usos da plataforma	139
Espaço do professor e agendamento de avaliações	139
Espaço do avaliador	140
Espaço com a devolutiva para a escola	142
Espaço com as respostas e as devolutivas para alunos	144
Conclusão	146
9. APÊNDICE	147
Construção do léxico	147
Capacitação de docentes	147
Relato dos trios na interação com o CEnPE – UFC	148
Pré-teste dos textos	151
Exemplos de textos e perguntas	153
TEXTO 1: <i>Picolé é coisa de criança</i>	153
TEXTO 2: <i>Açaí faz bem para a cabeça</i>	156
TEXTO 3: <i>Por que sentimos raiva?</i>	158
TEXTO 4: <i>A hora do descanso: 7 curiosidades sobre os sonhos</i>	161
TEXTO 5: <i>Janeiro Branco: Conheça e entenda</i>	164
TEXTO 6: <i>Menino debaixo de chuva</i>	167
TEXTO 7: <i>A coruja e a águia</i>	170
TEXTO 8: <i>O bom juiz</i>	172
TEXTO 9: <i>Furto de flor</i>	175
TEXTO 10: <i>Dona Vassoura</i>	177
REFERÊNCIAS	179

APRESENTAÇÃO

Este projeto surgiu da percepção de que a metodologia das avaliações externas usadas no Brasil precisa de um novo ciclo de inovação.

O primeiro foi realizado pelo MEC em 1997, quando implementou o PRO-AV, um programa de financiamento de capacitação em avaliação educacional para grupos de universidades brasileiras. Esse programa permitiu trazer a Teoria de Resposta ao Item (TRI) para a rotina das avaliações brasileiras, sobretudo para o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). A TRI é uma metodologia flexível que utiliza os dados obtidos nos testes para atribuir uma proficiência a cada estudante. Além de facilitar o diálogo entre a avaliação e o ensino, ao estruturar uma forma de interpretação pedagógica das proficiências, permite tornar comparáveis as competências obtidas em períodos diferentes. O PRO-AV mudou o cenário da avaliação educacional no Brasil ao possibilitar a formação de quadros técnicos nas universidades, que logo se multiplicaram nas secretarias, e a criação de empresas para a formulação e a aplicação de testes. O PRO-AV foi seguido da instituição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e da criação de metas para escolas, municípios, estados e para o país.

Infelizmente, depois desse ciclo inovação inicial, o sistema brasileiro de avaliação ficou praticamente estagnado, sem perceber ou incorporar as inovações criadas pela prática das avaliações internacionais e pela pesquisa científica na área. Mesmo a ininterrupta participação do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, cuja sigla em inglês é Pisa, teve efeitos apenas marginais na prática brasileira.

Este projeto foi desenvolvido para mostrar as inovações necessárias em uma situação específica – a avaliação da compreensão leitora – e desenvolver elementos básicos para sua incorporação. Como resultado, criou-se uma metodologia que, após verificada em dois pré-testes, se mostrou viável para o uso no sistema educacional brasileiro.

Essencialmente, este trabalho explicitou o modelo de compreensão leitora usado nas avaliações internacionais, sistematizou formas de seleção de textos autênticos a serem usados, bem como a criação das perguntas que, quando respondidas pelos estudantes, fornecem a evidência de sua proficiência em leitura.

Além disso, o projeto mostrou que é possível trazer para a educação o que já é usado em outras áreas, como na medicina clínica e no monitoramento dos hábitos de compra de consumidores, por exemplo.

Para isso, é fundamental guardar em arquivos digitais as repostas dos estudantes dadas nas questões de interpretação de textos.

Finalmente, outro produto importante é a constatação de que a preparação tutorada de instrumentos de avaliação é uma forma relevante de implementar um projeto de formação docente e levá-la a ser devolutiva para a rotina pedagógica das escolas.

DESCRIÇÃO DOS CAPÍTULOS

Um importante avanço na área de avaliação foi a criação, a partir de muitas contribuições anteriores, do modelo conceitual de avaliação denominado *Evidence Centered Design* (ECD), que, em tradução livre para o português, pode ser referido como Planejamento Centrado em Evidências (PCE). O PCE consiste em um processo lógico e sistemático de criação de uma avaliação educacional e é descrito no capítulo 6 desse relatório.

Em consonância com o especificado na primeira etapa do planejamento baseado em evidências, o passo inicial de uma avaliação é a definição do construto, apresentado no primeiro capítulo desse relatório. Os estudos desenvolvidos no âmbito do projeto levaram à identificação do modelo conceitual para compreensão leitora usado nas avaliações internacionais, associado ao pesquisador americano Walter Kintsch, que foi sintetizado no capítulo 1. Embora esse modelo não esteja explicitamente referenciado na literatura usada no Saeb, constatou-se que há produção acadêmica brasileira ao longo das mesmas linhas.

A evidência mais sólida da competência leitora é obtida verificando-se a capacidade de leitura de textos autênticos pelos estudantes. Assim sendo, parte importante do trabalho da equipe do projeto foi criar medidas de complexidade do texto que, ao lado das categorias tradicionais centradas em gênero e tipo textual, são fundamentais para uma escolha apropriada de textos, descritos no capítulo 5 desse relatório. Em particular, destaca-se o esforço feito para agregar as evidências qualitativas oriundas da análise linguística e a visão quantitativa das características mensuráveis das palavras, dos períodos e do texto como um todo.

A partir das experiências relatadas nos documentos das avaliações, dos currículos e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o capítulo 2 sistematizou as ações, descritas por habilidades, que devem ser feitas para a compreensão de textos. Na prática, essas habilidades serão transformadas em sentenças descritoras dos itens.

A construção de questões cujas respostas exigem compreensão de diferentes aspectos do texto é o tema do capítulo 3 deste relatório. A preparação de questões é uma oportunidade especial de formação dos docentes em relação à avaliação, em particular, a avaliação formativa ou a avaliação para a aprendizagem.

A devolutiva desenvolvida com os resultados de um estudante, turma ou escola é o ponto culminante de uma avaliação. Embora o escopo e a extensão do que pode ser colocado na devolutiva sejam limitados pelo planejamento da avaliação, o insumo básico é o uso

da resposta dos estudantes às questões propostas. Capacitar os docentes para a construção de devolutivas deveria ser uma pauta recorrente na formação dos docentes. A preparação dessas devolutivas, a expressão final do uso pedagógico da avaliação, é o tema tratado no sexto capítulo do relatório.

TECNOLOGIA

Propor formas de uso da tecnologia computacional em uma avaliação não era inicialmente parte do escopo do projeto. No entanto, ao final, algumas contribuições foram feitas nessa área, refletindo o trabalho feito com os textos analisados. Isso é o objeto do capítulo 6 do relatório.

Este projeto mostrou como a tecnologia pode viabilizar o uso de questões de resposta construída, que permitem a verificação de habilidades de ordem cognitiva mais alta. Isso é feito a partir do registro em arquivos digitais das respostas dos estudantes. Assim, elas podem ser analisadas posteriormente por modelos computacionais para a análise de textos. Em particular, isso permite a análise dos erros dos alunos, ação fundamental para a construção de devolutivas relevantes. Isso ainda não se concretizou por falta de dados – dificuldade que pode ser vencida, como mostrado nos pré-testes realizados.

Uma segunda área em que a tecnologia pode ser aplicada é a correção da questão aberta. Isso não é possível com as condições usuais nas quais os professores operam. Isso se torna viável, no entanto, com o uso de arquivos com as respostas dos estudantes e de modelos de previsão, desenvolvidos recentemente para dados, cuja unidade básica é a palavra e não um número. Essencialmente, esses modelos aprendem o processo de correção de uma equipe e o aplica às respostas de outros estudantes. Ou seja, torna viável o uso de respostas construídas com grupos grandes de alunos(as), uma limitação até aqui restrita a questões de múltipla escolha.

No entanto, estamos em um momento de transição: em algumas situações, é possível obter as respostas via uso de computadores ou *tablets* e, em muitas outras, é necessário que os estudantes escrevam suas respostas. Isso exige o trabalho de transcrição, embora haja tecnologias que facilitem e acelerem essa tarefa.

Para atender às necessidades internas do projeto, foi desenvolvida uma plataforma para gerir a preparação e a aplicação dos instrumentos aos estudantes. Esse esforço poderá ser usado em desenvolvimentos futuros que, com mais recursos, podem criar um portal que venha a ser usado para formação docente, coleta das respostas dos estudantes, correção das questões e preparação das devolutivas.

ESTUDO DE CASO

A metodologia desenvolvida neste projeto foi aplicada em um conjunto limitado de escolas e estudantes, conforme descrito nos capítulos 7 e 8 desse relatório, bem como no apêndice. Em Belo Ho-

rizonte (MG), foi possível aplicar textos e questões a alunos de aproximadamente 20 escolas. Essa aplicação inicial mostrou que podem ser superadas as dificuldades do uso da tecnologia – em algumas situações, os estudantes usaram os celulares, em outras, *tablets* e, ainda, em algumas poucas situações, o computador. Também permitiu estimar as dificuldades da transcrição das respostas registradas em papel.

O segundo pré-teste foi realizado após o término do processo e ocorre em conjunto com o pré-teste, cuja metodologia foi desenvolvida para Matemática em projeto também financiado pelo Instituto Unibanco (IU) e coordenado pelo Prof. Jorge Lira, do CEnPE da Universidade Federal do Ceará. A interação com o CEnPE, foi especialmente influente nos rumos tomados no projeto, cujos resultados são aqui relatados.

EQUIPE

A fim de construir uma proposta para as limitações observadas, optou-se, neste projeto, por considerar apenas a compreensão leitora. Isso exigiu a criação de uma equipe multidisciplinar, que contava também com profissionais formados em Letras, em especial, Linguística. No entanto, foi preciso agregar profissionais com experiência pedagógica na sala de aula e, naturalmente, profissionais com conhecimento das metodologias quantitativas. Isso se reflete nas experiências dos membros da equipe do projeto.

- **Álvaro Luiz de Melo Guimarães**
Professor de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna - Inglês na Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Graduado com licenciatura plena em Língua Portuguesa e Língua Inglesa pelo Centro Universitário de Belo Horizonte. Atua na gestão de projetos pedagógicos da Rede Municipal de Ensino da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. Atua na elaboração de itens para construção de instrumentos de avaliação em Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna - Inglês.
- **Carla Viana Coscarelli**
Professora Titular da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Tem graduação em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (1988), mestrado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (1993), doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (1999), pós-doutorado em Ciências Cognitivas pela University of California San Diego (2005) e pós-doutorado em Educação pela University of Rhode Island, pós-doutorado na Universidad de Santiago de Chile trabalhando com leitura e realidade aumentada (2019-2020). Professora Titular da Universidade Federal de Minas Gerais, participa do Núcleo de Pesquisa Lingtec, do Ceale e coordena o Projeto de Extensão Redigir há 22 anos. É autora de vários livros e artigos publicados em revistas especializadas.
- **Celso Godinho da Costa**
Professor Matemática na Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Graduado com licenciatura plena em Matemática pela FAFI-BH, bacharelado em Ciência da Computação pela UFMG e

mestrado profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública pelo CAED/UFJF. Atua no desenvolvimento de sistemas para acompanhamento de programas e projetos da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.

- **Isadora Linke Gazzinelli**

Graduanda em Letras na Universidade Federal de Minas Gerais. Foi estagiária no projeto.

- **José Francisco Soares**

Doutor em Estatística pela University of Wisconsin - Madison e pós-doutor em Educação pela University of Michigan Ann Arbor. É professor emérito da Universidade Federal de Minas Gerais. Foi o primeiro presidente eleito da ABAVE - Associação Brasileira de Avaliação, que em 2011 o escolheu para a homenagem especial. Em 2012 recebeu o prêmio Bunge pelas suas contribuições na área de avaliação educacional. Foi presidente do INEP de fevereiro de 2014 a fevereiro de 2016. Foi membro do Conselho Nacional de Educação por seis anos, em que foi um dos relatores da Base Nacional Comum Curricular. Participou do Conselho Técnico do INEE (Instituto Nacional de Evaluación Educativa do México) e foi consultor do BID e da OECD e UNECO para questões de avaliação educacional. Sua atuação acadêmica está concentrada no estudo de medidas de resultados educacionais, cálculo e explicação do efeito das escolas de ensino básico e indicadores de desigualdades educacionais.

- **Karine Votikoske Roncete**

Estudante Visitante na Faculdade de Educação na Universidade de Stanford (bolsista Lemann Center for Entrepreneurship and Educational Innovation in Brazil). Estudante de doutorado em Educação com ênfase no estudo das habilidades de Língua Portuguesa da Base Nacional Comum Curricular. Mestre em Educação com ênfase em avaliação. Graduada em Licenciatura em Letras Língua Portuguesa, participa do Núcleo de Avaliação Educacional da Universidade Federal de Ouro Preto.

- **Lauren Nogueira Barbosa**

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto com ênfase em Avaliação Educacional. Pós-graduada em Leitura e Escrita pelo Centro Universitário de Belo Horizonte. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Autora de livros didáticos. Desenvolve consultoria pedagógica para elaboração de materiais didáticos e cursos de capacitação para professores do Ensino Fundamental. Colabora com o Núcleo de Avaliação Educacional da Universidade Federal de Ouro Preto.

- **Luciana Cristina Santos Mazur**

Professora da Carreira de Magistério Superior do Centro de Instrução e Adaptação da Aeronáutica. Tem graduação em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais, mestrado em Estudos Linguísticos pela Universidade Católica de Minas Gerais e doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais. Desenvolve atividades relacionadas à capacitação de professores e elaboração de materiais didáticos, com ênfase no ensino da leitura e produção de textos.

- **Marcos Celírio dos Santos**
Professor de Língua Portuguesa na Prefeitura Municipal de Contagem. Tem graduação em Letras – licenciatura em Português e Literatura Brasileira – pela Universidade Federal de Minas Gerais, especialização em Gestão Escolar Democrática pela Universidade Federal de Minas Gerais, especialização em Gestão Escolar pela Faculdade Pitágoras, mestrado em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais e doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais. Desenvolve atividades de formação continuada de professores e elaboração de materiais didáticos.
- **Tamiris Lalesca da Rocha**
Mestre em Estudos Literários pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (POSLIT/FALE/UFMG). Graduada em Letras Bacharelado com ênfase em Edição e em Português/Licenciatura (FALE/UFMG), exerce atividades que abrangem a elaboração de itens para avaliação e a edição de livros didáticos.
- **Vitor Batista Rodrigues**
Aluno do curso de Estatística da UFMG. Seu trabalho de final de curso foi a base para o capítulo 4 deste relatório.

AGRADECIMENTOS

Esse projeto só foi possível graças ao apoio fornecido pelo Instituto Unibanco.

Quando a ideia foi apresentada, o superintendente da organização, Ricardo Henriques, percebeu sua possível contribuição e abriu as portas para a submissão da proposta de financiamento. O então gerente do Instituto, professor Cesar Nunes, foi nosso interlocutor inicial. Ele nos informou sobre as discussões que estão ocorrendo no mundo, em particular, no Pisa. Esses conhecimentos foram fundamentais para a orientação conceitual adotada no projeto.

Posteriormente, Djana Fares assumiu a coordenação do projeto e, com seus contatos regulares, permitiu a produção dos resultados intermediários, que garantiram que pudéssemos atender, razoavelmente, aos prazos acordados.

A parte financeira do projeto foi gerida no âmbito da Sociométrica e executada por Edite Novais Mata Machado, que garantiu uma execução financeira sem sobressaltos.

1. COMPREENSÃO DE TEXTOS

INTRODUÇÃO

Para uma inserção completa nas sociedades atuais, baseadas no conhecimento, todas as pessoas devem ser capazes de compreender uma ampla gama de textos, cada vez mais complexos. Isso porque a comunicação humana, a ciência e a participação social se dão por meio de textos, escritos ou orais. Diante disso, os atuais projetos educacionais enfatizam menos a coleta e a mera memorização de informações e muito mais a capacidade de localizar, acessar, compreender, refletir e usar as informações para a resolução de problemas em um contexto diverso do aprendido.

Concretamente, isso implica usar o conceito de competência como orientador dos currículos. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a competência deve ser entendida como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BNCC, 2017, p. 8).

É o desenvolvimento de uma competência que torna o estudante capaz de se valer de conhecimentos e habilidades para a solução dos problemas concretos ao longo de sua vida. Isso exige a mobilização de *habilidades cognitivas*, como pensamento crítico, raciocínio e argumentação, *habilidades intrapessoais*, como apreciação pela diversidade e metacognição (reflexão sobre o próprio aprendizado e capacidade de fazer aprimoramentos) e *interpessoais*, como comunicação eficaz e resolução de conflitos, além dos conhecimentos disciplinares e interdisciplinares. Esse conjunto de conhecimentos e habilidades é referenciado como *Competências do século XX¹*, que enfatizam a solução de problemas e não a acumulação de fatos ou procedimentos díspares e superficiais.

A leitura é um exemplo emblemático de *competência* (por isso, o uso frequente do termo “competência leitora”, que será referida neste texto também como “compreensão de textos” ou “compreensão leitora”). O exercício dessa competência mobiliza conhecimentos e habilidades relacionadas à alfabetização, ou seja, relacionadas à capacidade de atribuir sentido aos símbolos gráficos, de reconhecer

¹ National Research Council. (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. National Academies Press.

as palavras, de usar conhecimentos prévios sobre o que está sendo lido, além de conhecimentos da estrutura da língua e do vocabulário. Esses conhecimentos são colocados em ação para a compreensão de textos por meio das habilidades de leitura, ou seja, dos processos mentais necessários para construir uma representação mental do texto. É especialmente completa a definição da competência leitora adotada pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), em 2018, que usa o termo *literacy*:

A competência leitora [letramento em leitura] refere-se a compreender, usar, avaliar, refletir sobre e envolver-se com textos, a fim de alcançar um objetivo, desenvolver seu conhecimento e seu potencial de participar da sociedade. (Pisa, 2018, p. 45)

Essa definição indica, com maior precisão, o que é necessário para responder aos itens do teste: uma ampla variedade de habilidades cognitivas, desde a decodificação básica aos conhecimentos linguísticos, textuais e de mundo; competências metacognitivas, a exemplo da consciência e da capacidade de usar estratégias apropriadas ao processar textos; e a aplicação ativa, intencional e funcional da leitura em situações e propósitos variados.

O documento do Pisa fixa o sentido dos verbos usados na definição. “Compreender” envolve integrar informações do texto com o repertório do leitor, como o conhecimento simbólico para decodificar, o conhecimento do vocabulário para construir significados e, para além disso, o desenvolvimento de modelos mentais de como os textos estabelecem relações com o mundo e com a sociedade; “usar” se refere à função e à aplicação do que lemos; “avaliar” diz respeito à ideia de que a leitura é muitas vezes direcionada a um dado objetivo. Diante disso, o leitor deve analisar, julgar e ponderar a veracidade do texto, a relevância ou o ponto de vista do autor em relação aos objetivos; “refletir” refere-se à noção de que ler é um processo interativo, e que o leitor se fundamenta em seus próprios pensamentos e experiências ao se envolver com o texto. “Envolver-se com”, na definição do Pisa, implica a motivação para a leitura, que abrange o interesse, o prazer, a percepção de controle sobre o que é lido, o envolvimento na dimensão social e as práticas de leitura. O texto inclui os diversos gêneros textuais manuscritos, impressos e digitais, fixos ou dinâmicos, com linguagem verbal e/ou não verbal. Por fim, a frase “a fim de alcançar um objetivo, desenvolver seu conhecimento e seu potencial e participar da sociedade” busca captar as diversas situações sociais em que se ocorre a leitura, nas esferas pública ou privada. O foco aqui é na potência do letramento nas aspirações individuais, de modo que o sujeito possa participar de forma plena da comunidade, da política, da economia, da cultura.

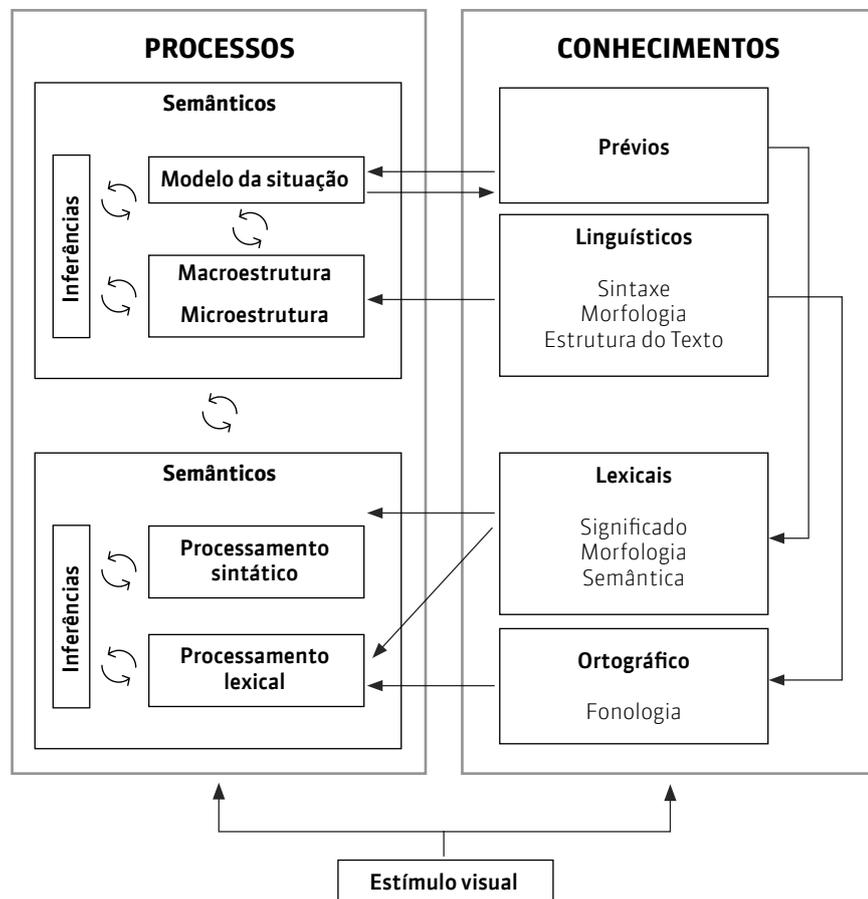
Os testes do Pisa são projetados para medir a capacidade dos alunos de aplicar conhecimentos e habilidades em áreas-chave, bem como a sua capacidade de analisar, raciocinar e comunicar eficazmente à medida que propõe interpretar e resolver problemas. Nesse sentido, o estudante não deve apenas memorizar fatos, conceitos ou procedimentos, mas aprender a usá-los.

A compreensão de textos está associada a outras competências, como a escrita e a compreensão da linguagem oral. Vamos nos concentrar neste texto na leitura e, em especial, na verificação de seu desenvolvimento pelos estudantes. Essa ênfase não deve ser entendida, entretanto, como expressão de preferência ou de atribuição de menor importância para as outras dimensões. Trata-se, apenas, de atender ao escopo do projeto e da impossibilidade de tratar de todas as dimensões do ensino da leitura, uma área de pesquisa com vasta produção acadêmica.

Nas próximas seções deste capítulo, apresentamos o modelo conceitual que serviu de base para a formulação apresentada neste relatório. Essencialmente, trata-se do modelo de compreensão de textos desenvolvido por Kintsch (1998). As apresentações desse modelo, feitas por Coscarelli (2022) e Perfetti (2005), serão usadas para sua apresentação e explicação.

MODELO CONCEITUAL DE COMPREENSÃO DE TEXTOS

A compreensão se concretiza quando o leitor constrói uma representação mental da mensagem compreendida do texto. O infográfico abaixo, criado a partir das leituras de Perfetti et al. (2005) e Coscarelli (1999), sintetiza o consagrado modelo de Kintsch, na sua descrição disponível em Kintsch e Rawson (2005).



O leitor compreende um texto, de fato, quando constrói uma representação mental do seu significado, o que envolve múltiplos processos em diferentes níveis. Inicialmente, analisa palavras e frases mantendo-as brevemente na memória e construindo uma representação superficial e fragmentada do texto. Em seguida, os processos de compreensão entram em ação. Primeiramente, o leitor estabelece proposições ou unidades de ideia, denominadas de microestrutura no modelo de Kintsch. Em seguida, a microestrutura é organizada em unidades maiores, cujo conjunto é referido como macroestrutura, que explicita a coesão temática do texto. A representação mental do texto se completa com a construção do modelo da situação, ou sociocultural, que é estabelecido pela integração das proposições iniciais com os conhecimentos prévios do leitor, gerando a compreensão integral do texto.

Esses diferentes processos necessários para a construção da representação mental do texto são brevemente descritos abaixo. Kintsch é cuidadoso ao afirmar que esses processos têm muitas interseções e que infográficos não conseguem mostrá-las. Perfetti (2005) menciona que, embora haja concordância nos aspectos gerais, há ainda muita discussão sobre o tema.

PROCESSOS LINGUÍSTICOS

A alfabetização é o domínio do reconhecimento das palavras, isto é, o leitor percebe as marcas gráficas no papel ou em uma tela digital e as reconhece, as decodifica. Dito de outra forma, trata-se do domínio em que as informações fonológicas, fonéticas e morfológicas das palavras são ativadas. Os leitores que apresentam a competência leitora consolidada executam esses processos de forma automática e inconsciente, isto é, o sujeito não necessita de um processo consciente para identificar uma palavra, pois, ao enxergar as marcas gráficas (aqui entendidas como o tracejado das letras, que formam sílabas, que, por sua vez, formam as palavras), os vocábulos são identificados automaticamente e inconscientemente.

No **Glossário Ceale**, a professora e pesquisadora Magda Soares designa a alfabetização como:

especificamente a aprendizagem de um sistema que converte a fala em representação gráfica, transformando a língua sonora – do falar e do ouvir – em língua visível – do escrever e do ler: a aprendizagem do sistema alfabético. Assim, a alfabetização, atualmente, é entendida como a aprendizagem de um sistema de representação da cadeia sonora da fala pela forma gráfica da escrita – o sistema alfabético – e das normas que regem seu emprego (SOARES, 2014).

Embora a alfabetização seja essencial para o desenvolvimento dos processos de compreensão de texto, seu desenvolvimento deve receber a influência das outras dimensões. Por exemplo, no processo de alfabetização, o estudante precisa dominar o princípio alfabético. Isso implica no desenvolvimento de várias habilidades específicas e necessárias para processar textos de um modo geral. Um exemplo

é: “Identificar a sílaba tônica de uma palavra”. No entanto, os bons autores insistem em recomendar que, mesmo nessa etapa, textos autênticos devam ser usados.

Após a identificação das palavras, o leitor deve ser capaz de reconhecer o papel semântico delas nos diferentes períodos que compõem o texto. Essa é uma capacidade que está automatizada nos leitores proficientes e é mais ou menos difícil, dependendo de características dos períodos. Um conjunto de características dos períodos que tornam esse processo mais difícil está descrito em Coscarelli (2002) e será usado na produção de medidas de complexidade do texto, objeto de capítulo posterior.

PROCESSOS DE COMPREENSÃO

A linguagem de qualquer texto, seja ele falado ou escrito, não é completamente explícita, uma vez que não traz de forma transparente todas as informações e os sentidos que podem ser construídos pelo leitor. Assim sendo, a sua compreensão exige que ele faça inferências associando diferentes partes do texto e relacionando-o com seus conhecimentos prévios. Essas duas estruturas, referidas como construção da base textual e modelos da situação, formam uma parte do modelo conceitual tomado como referência neste capítulo e, por isso, são explicadas abaixo.

Micro e macroestruturas do texto

Os sentidos do texto, que são constituídos em grande parte por elementos linguísticos, são extraídos das frases, agregadas a outras e complementadas por inferências do leitor, as quais são necessárias para tornar coerente um texto. Dessa forma, o leitor precisa, a partir dos elementos do texto, ativar informações do seu conhecimento prévio, da situação de comunicação ou criar informações a partir desses dados para compreender os textos. De acordo com Dell’Isola, inferência é

uma operação cognitiva em que o leitor constrói novas proposições a partir de outras já dadas. Porém, não ocorre apenas quando o leitor estabelece elos lexicais, organiza redes conceituais no interior do texto. Ocorre também quando o leitor busca, extratexto, informações e conhecimentos adquiridos pela experiência de vida, com os quais preenche os “vazios textuais”. (DELL’ISOLA, 1988, p. 46).

A representação mental do texto exige a construção de proposições feitas a partir de elementos textuais e da situação comunicativa. Três ações são especialmente importantes: a construção da cadeia referencial do texto, ou seja, a resolução das relações anafóricas e dos elementos de retomada; o estabelecimento de relação lógica entre as sentenças e os períodos do texto, muitas vezes marcadas por conjunções, preposições e advérbios; e a identificação dos tópicos tratados nas diferentes partes do texto, que vão culminar na percepção do tema e/ou da tese do texto lido. Sendo assim, podemos dizer que a representação mental do texto é fruto das elaborações feitas

nos diversos domínios de processamento, entre os quais têm papel crucial as operações feitas para a construção da coerência local, que se dá a partir da construção do sentido das frases e das relações que se estabelecem entre elas.

Nesse sentido, compreender uma frase envolve lembrar as palavras dentro dela, recuperar informações de outros textos, analisar a frase e outros processos; a memória de trabalho – um ou mais sistemas de capacidade limitada que armazenam e manipulam informações – é fundamental nesse processo. Coscarelli (1999, p. 58) afirma que “o resultado desse processamento semântico local são proposições ou unidades de significado a partir das quais será construída, um pouco mais tarde, a estrutura semântica do texto”.

As teorias da cognição, em geral, supõem um sistema de memória de trabalho de capacidade limitada. Uma suposição implícita adicional a essa é que esse sistema é mais ou menos fixado biologicamente. Todavia, há perspectivas alternativas sobre a memória de trabalho que alegam que essas limitações não são completamente fixas: são parcialmente influenciadas pelo conhecimento e pela experiência². Reconhecer a memória de trabalho como parcialmente fixa e parcialmente “expansível” contribui para reforçar o papel da experiência efetiva no desenvolvimento de habilidade de compreensão. Em outras palavras, a experiência efetiva em um domínio fortalece a sua funcionalidade de recursos de memória!

Tendo como exemplo a leitura, a experiência efetiva é a leitura em si (com um alto padrão de coerência), de modo a suportar o processamento fluente que efetivamente expande a memória de trabalho. Ou seja, quanto mais se lê, mais compreensão traz consigo e mais se aumenta o conhecimento das estruturas linguísticas e dos significados das palavras.

Modelo da situação

Além da representação construída na etapa anterior, restrita aos elementos presentes nos textos, a compreensão completa de um texto exige a construção de um modelo de situação, ou seja, a representação mental da situação comunicativa (aspectos sociais, históricos, ideológicos, entre outros) na qual o texto se insere. Isso é alcançado, principalmente, por meio da integração das informações fornecidas pelo texto com os conhecimentos prévios relevantes ativados pelo leitor. Assim, as inferências estão também criticamente envolvidas na formação de um modelo de situação que auxiliará a compreensão do texto.

Assim sendo, para que os textos sejam completamente compreendidos é necessário mobilizar conhecimentos prévios relevantes, experiências pessoais e a percepção da situação comunicativa. A construção dessa associação externa envolve o uso, pelo leitor, dos seus conhecimentos prévios para construir a sua compreensão do texto e avaliar a importância e a pertinência das informações lidas, de acordo com seus objetivos de leitura. É nesse âmbito

² Chi, 1978; Ericsson & Delaney, 1999; Ericsson & Kintsch, 1995.

que as informações recuperadas pelo leitor através do texto vão modificar ou não as informações que ele tem na memória. Como resultado dessa integração das informações do texto, do leitor e da situação, pode-se ter o conhecimento revisto do leitor, isto é, essa integração pode acarretar modificações no conhecimento do leitor. (COSCARELLI, 2002, p. 15).

Isso significa que a compreensão de textos exige a criação de um repertório por parte do leitor. Ou seja, quanto mais se lê, quanto maior o repertório de experiências com os recursos linguísticos e com diversos temas, mais facilmente se compreende outros textos. Se eles são simples, razoavelmente bem escritos, tratam de uma temática associada a eventos cotidianos, se são registrados em um gênero textual familiar das pessoas, como um conto ou notícia de jornal, a leitura deles tende a ser fácil, uma vez que a experiência típica dessas pessoas obtida ao longo da vida possibilitou que criassem um repertório necessário para processar esses textos. Por outro lado, um artigo científico sobre física atômica ou arte flamenga do século XVII, por exemplo, exigem conhecimentos que requerem uma formação mais específica do leitor, nesse caso, um físico ou um historiador da arte.

O papel da memória de longo prazo na leitura

A ciência cognitiva trabalha com dois conceitos, descritos, por exemplo, em Atkinson e Shiffrin (1968), que são fundamentais para entender a compreensão de textos: memória de curto prazo, ou de trabalho, e memória de longo prazo. A memória de trabalho refere-se à capacidade de manter e trabalhar com as informações necessárias para o processamento de tarefas cognitivas. Essa memória tem uma capacidade limitada, só retendo uma pequena quantidade de informação e por um curto período. A memória de longo prazo, por outro lado, tem capacidade ilimitada e guarda fatos, procedimentos, conhecimentos e conceitos por um período indefinido. Os conceitos de memória de trabalho e memória de longo prazo estão firmemente estabelecidos na ciência cognitiva e são correlatos aos conceitos de inteligência fluida e inteligência cristalizada, do modelo de Cattell–Horn–Carroll descritos por McGrew (2005). Correlacionam-se, ainda, às duas formas de pensar: o rápido e o devagar, usadas por Kahneman (2011).

Kirschner, Sweller e Clark (2006) afirmaram que um aprendizado ocorre apenas quando há alguma mudança na memória de longo prazo. Pode-se pensar a memória de longo prazo como o repertório de aprendizados que cada estudante tem à sua disposição para a solução de problemas. Ou seja, diante de um problema concreto, a pessoa busca na sua memória de longo prazo elementos para solucioná-lo. Se lá não encontra uma resposta adequada, aciona a memória de trabalho para criar sinapses entre os aprendizados do seu repertório ou para aumentá-lo de alguma maneira.

Como a memória de trabalho tem capacidade muito reduzida, apenas a dicotomia memória de curto prazo e memória de longo prazo não explica como as pessoas podem realizar tarefas para as quais as demandas sobre a memória de trabalho excedem, em muito, suas restrições. Por exemplo, para a compreensão de textos muitas estruturas são necessárias, cuja consideração conjunta ultrapassa a capacidade da memória de curto prazo. No entanto, todas são

essenciais para o completo entendimento mesmo de textos bem escritos e de temas familiares. Para resolver essa limitação, Ericsson e Kintsch (1995) introduziram o conceito de “memória de trabalho de longo prazo”. Esses autores identificaram setores da atividade humana nos quais a memória de trabalho pode se expandir por meio de práticas reiteradas.

A pesquisa que constatou a necessidade do conceito de memória de trabalho de longo prazo foi feita inicialmente com jogadores de xadrez. Mestres enxadristas, pessoas que dedicaram décadas ao estudo do xadrez, mostraram ser capazes de recompor a posição das peças em um tabuleiro. No entanto, isso se deu apenas quando as peças estavam distribuídas conforme ocorrido em uma partida real. Se as peças estiverem distribuídas de forma aleatória, tanto os mestres como os iniciantes tinham uma capacidade muito limitada de lembrar as posições. Ou seja, o que fazia a diferença era a existência de um repertório. Outro exemplo particularmente importante é o da medicina clínica. O clínico, ao atender muitos pacientes ao longo de sua vida profissional, transforma os casos em padrões usados no atendimento de outros pacientes.

Para se tornar um especialista em determinadas áreas, é preciso construir um grande repertório por meio da repetição sistemática de ações práticas. No caso da compreensão de textos familiares, todas as pessoas podem se tornar especialistas, pois o que é necessário para o entendimento deles pode ser acumulado por todos. Certamente, a leitura de textos com temática técnica como, por exemplo, arte flamenga do século XVII, não se enquadra nessa situação. Ou seja, o ensino da compreensão de textos deve ser feito sempre com o intuito de aumentar o repertório de cada estudante. É a riqueza desse repertório que permitirá construir o sentido de outros textos. Essa é uma prática padrão dos docentes de Língua Portuguesa, confirmadas agora por resultado de pesquisa da ciência cognitiva. Infelizmente, o sistema de avaliação brasileiro desconhece esse método, apresentando em seus testes apenas recortes de textos. Essa artificialidade diminui a utilidade de cada experiência, pois o aprendido pelo estudante não terá similaridade com o real.

OUTROS MODELOS

Há na literatura muitos modelos para a compreensão de textos, sintetizada em McNamara e Magliano (2009). A ênfase adotada neste capítulo no modelo de Kintsch se justifica pelo seu uso em diferentes avaliações. No entanto, principalmente, para questões de definição de abordagens pedagógicas, as reflexões e as formulações de outras visões podem ser úteis e necessárias. Acrescentamos algumas observações sobre o modelo denominado *simple view of reading* e a ideia de letramento, importantes para acompanhar o debate brasileiro.

Simple view of reading

Um modelo também bastante referenciado na literatura, que antecede o modelo de Kintsch, é o chamado *simple view of reading*, introduzido por Hoover e Gough (1990). Esse modelo é usualmente sintetizado em um infográfico que mostra diferentes cordas se agre-

gando para compor o reconhecimento das palavras e a compreensão da linguagem (duas dimensões que, agregadas, explicam a compreensão de textos, conforme o modelo). Catts (2018) pondera que no conceito de “compreensão da linguagem” desse modelo há, na realidade, vários processos que precisam ser considerados nos seus méritos próprios. A mesma ideia aparece em Kim (2017), que reforça a importância do uso do modelo de Kintsch.

Letramento

Magda Soares, no seu livro **Alfabetização: a questão dos métodos**, de 2016, referencia as duas dimensões do modelo de Hoover e Gough como facetas: a linguística, que expressa a alfabetização como definida anteriormente, e a interativa, que “envolve o desenvolvimento de habilidade de compreensão, interpretação, produção de textos, de ampliação do vocabulário, de enriquecimento de estruturas linguísticas, de conhecimentos sobre convenções a que materiais impressos obedecem”. No entanto, pondera que falta ao modelo uma terceira faceta: a sociocultural, que “envolve o conhecimento de fatores que condicionam usos, funções e valores atribuídos à escrita em diferentes eventos (...)”. A autora pontua que as pessoas que desenvolvem apenas a primeira faceta foram introduzidas ao mundo da escrita, sendo capazes de decodificar mensagens simples em texto escrito, sem, contudo, compreendê-las. Aquelas, que desenvolveram também a segunda faceta, aprenderam a ler, são capazes de compreender um texto escrito, mas não fazem uso ou não se envolvem com a cultura escrita. Apenas as pessoas que desenvolveram as três facetas completaram seu processo de desenvolvimento da leitura, ou seja, além de serem capazes de ler textos, sabem como utilizá-los, se envolvem com eles. No debate no Brasil, onde a alfabetização foi muito dissociada das outras facetas, foi necessário enfatizar que isso não é suficiente nem se constitui como boa opção metodológica. Por isso, Magda Soares associa o letramento, conceito fundamental na sua formulação, com as duas facetas: interativa e sociocultural. Essa conceituação dialoga, sem reproduzir, o modelo de Kintsch.

Ainda segundo Soares (2009),

as pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita: não leem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento, uma declaração, não sabem preencher um formulário, sentem dificuldade para escrever um simples telegrama, uma carta, não conseguem encontrar informações num catálogo telefônico, num contrato de trabalho, numa conta de luz, numa bula de remédio [...] Esse novo fenômeno só ganha visibilidade depois que é minimamente resolvido o problema do analfabetismo e que o desenvolvimento social, cultural, econômico e político traz novas, intensas e variadas práticas de leitura e de escrita, fazendo emergirem novas necessidades, além de novas alternativas de lazer. (SOARES, 2009, p. 45, 46)

Considerando que o contato com a leitura e a escrita é uma prática social e acontece independentemente de a pessoa ser alfabetizada, Coscarelli e Novais (2010) nos lembram que “cada ato de leitura é carregado de atos particulares, pois cada leitor traz para sua leitura uma situação diferente, interesses diferentes, assim como tem um olhar diferenciado para o texto” (p. 38). Barton e Lee (2015, p. 40) reforçam que “as práticas de letramento são constituídas por atividades específicas e, ao mesmo tempo, fazem parte de processos sociais mais amplos”, envolvendo as vivências das pessoas e as suas relações com a linguagem, com os textos à sua volta.

Acrescentamos o que apresenta Alexandre (2019), ao perceber o letramento como prática social que demanda dos sujeitos o desenvolvimento de habilidades para se alcançar um objetivo, desenvolver o conhecimento e participar da sociedade:

O letramento consiste em práticas sociais com textos, desenvolvidas em esferas de atividade humana, nas quais se engajam sujeitos com diferentes habilidades (...), as quais são mobilizadas durante essas práticas: quando se engaja em uma prática, o sujeito mobiliza certas habilidades advindas de práticas de letramento em outras esferas de atividade e que servem como guia para suas ações estratégicas em uma nova prática; ao participar de práticas de letramento em uma determinada comunidade, ele mobilizará outras habilidades, a depender do seu repertório, que poderão ajudá-lo a participar mais efetivamente ou de maneiras diferentes da mesma prática ou de práticas relacionadas ou futuras. (ALEXANDRE, 2019, p. 21, 22)

Essas mesmas ideias, com algumas nuances, estão apresentadas por Marcuschi (1996), que se refere a diferentes horizontes de compreensão, que vão da falta de horizonte ao horizonte indevido. A falta de horizonte seria a situação em que “a atividade do leitor se reduziria a uma mera atividade de repetição. Repetir um texto nem sempre é garantia de que se compreendeu efetivamente.” (p. 99). O horizonte mínimo seria uma “leitura parafrástica”, em que o leitor praticamente repete o que leu, usando outras palavras, mas ainda muito preso ao texto. O horizonte máximo é aquele que revela “atividades inferenciais no processo de compreensão, isto é, as atividades de geração de sentidos pela reunião de várias informações do próprio texto, ou pela introdução de informações e conhecimentos pessoais ou outros não contidos no texto.” (p. 99). Além desses, temos os horizontes problemático e indevido. O horizonte problemático, que podemos considerar como sendo perigoso, é aquele em que o leitor ultrapassa as informações expressas no texto, ou seja, extrapola demais, adicionando ao texto uma grande carga de conhecimentos pessoais, podendo ir além das interpretações autorizadas pelo texto. Por fim, temos o horizonte indevido, que é o que podemos chamar de leitura errada, em que o leitor constrói uma interpretação que está em conflito com as marcas textuais apresentadas no texto.

Com a introdução do conceito de letramento, o termo “leitura” ficou restrito, criando-se a necessidade de se definir um outro termo que

descrevesse melhor a competência leitora. A busca desse termo convergiu para o *literacy*, em inglês, traduzido para o português brasileiro como letramento e literacia para o português de Portugal. O uso inadequado do termo “leitura” para se referir ao conceito latente nas três facetas ficou evidente com a mudança do nome da *International Reading Association* para *Internacional Literacy Association*. Também a definição da competência leitora usada pelo Pisa, apresentada na introdução deste capítulo, usa o termo “letramento”, enfatizando que seu desenvolvimento exige as três facetas.

2. EVIDÊNCIAS DA COMPREENSÃO

A compreensão de um texto ocorre na medida em que o leitor constrói uma representação mental da respectiva mensagem. Os processos necessários para a construção dessa representação são os componentes do modelo introduzido no capítulo 1. A compreensão é associada especialmente aos processos semânticos que, por isso, são referidos também como processos de compreensão. Seus componentes são as habilidades de leitura e os conhecimentos linguísticos. A primeira é referida em uma avaliação como “evidências de aprendizagem em leitura”. A distinção epistemológica entre habilidades e evidências de compreensão tem importância pedagógica, como se mostrará no capítulo posterior, quando se abordará o uso da avaliação formativa para o ensino.

Uma evidência da compreensão de textos é especificada por uma sentença cujo verbo, usualmente no infinitivo, capta a ação cognitiva a ser realizada e um elemento do texto sobre o qual incidirá a ação subjacente ao verbo. Além disso, a sentença especificadora pode conter modificadores do verbo ou do elemento do texto que delimitam ou completam os respectivos sentidos.

Por exemplo, a evidência: Diferenciar as ideias principais das secundárias de um texto. O processo cognitivo é “diferenciar”, ou seja, expressar ou estabelecer diferenças. Nesse caso, entre os elementos do texto são enfatizadas as ideias principais e as secundárias. Ou seja, as mensagens hierarquicamente codificadas contidas no texto. Nessa e em todas as formulações das evidências não usaremos modificadores, como se faz na seguinte descrição: Diferenciar ideia central da secundária em texto descritivo de informação científica. Isso porque pretende-se que as evidências consideradas possam ser usadas em uma grande variedade de textos. No entanto, é claro que a descrição de uma tarefa leitora específica precisa utilizar detalhes do texto necessários para a expressão da habilidade. Esse será um ponto importante quando se tratar da descrição dos itens usados em uma avaliação.

Há vários estilos de se especificar e apresentar as diferentes habilidades envolvidas na leitura. Algumas sugerem usar um número restrito de habilidades, outras trazem para a especificação das habilidades detalhes do texto que as tornem mais específicas. Usaremos aqui, com algumas modificações, o trabalho de Barbosa (2020), que compilou as muitas evidências, listadas em relatórios técnicos de avaliação e currículos brasileiros, sintetizando-as em um pequeno número de habilidades, em consonância com a BNCC.

Neste capítulo, introduzimos as evidências que devem ser consideradas no processo de avaliação da compreensão de textos. Elas serão usadas no próximo capítulo para a construção de perguntas que, quando respondidas pelos estudantes, geram informações para medir o nível de compreensão atingido pelos estudantes na construção de diagnósticos e na definição de ações pedagógicas necessárias. Antes, entretanto, apresentamos uma rápida discussão sobre os conhecimentos e as categorias em que as habilidades de leitura serão classificadas.

CONHECIMENTOS

Os conhecimentos linguísticos necessários aos processos de compreensão estão sinteticamente listados no lado direito do infográfico do modelo apresentado no capítulo 1. Contemplam desde aqueles necessários para compreender como os símbolos gráficos do texto representam os fonemas até os conhecimentos prévios necessários para situar o texto em um contexto sociocultural – essencial para a fixação de seu sentido. Embora presentes no planejamento pedagógico do ensino da Língua Portuguesa, esses conhecimentos não são objeto de um teste de avaliação da competência leitora.

HABILIDADES DE LEITURA

As evidências de compreensão leitora, ou habilidades de leitura, podem ser classificadas de várias formas. O Pisa as classifica pelas categorias de processos cognitivos. A primeira categoria envolve processos mais superficiais, como recuperar e localizar informações. A segunda categoria envolve a capacidade de integrar e interpretar partes do texto. Esses são processos mentais mais elaborados, já que as relações precisam ser construídas. Finalmente, na terceira categoria o estudante deve ser capaz de analisar e avaliar o texto para criar uma compreensão completa. Para isso, deve relacionar o conteúdo com seus conhecimentos prévios. Alguns autores defendem, ainda, que a capacidade de usar e aplicar o que foi introduzido pelo texto deve ser explicitamente considerada nessa dimensão. Observe-se que estas três categorias dialogam com os três processos semânticos do modelo conceitual, introduzido no capítulo 1.

Os verbos a serem usados na especificação de uma evidência devem expressar comportamentos verificáveis empiricamente. A principal referência para escolha dos verbos que caracterizam os processos é a taxonomia de Bloom, descrita em Anderson et al. (2001).

Adotando as três categorias do Pisa e as etiquetas usadas no TERCE, o primeiro grupo de evidências será agregado neste texto em três categorias. A primeira, a compreensão literal, é composta de evidências que usam verbos como localizar, identificar, recuperar. No segundo grupo, que será denominado de compreensão inferencial, estão as evidências, cujos processos cognitivos estão associados aos verbos: associar, classificar, contrastar, definir, determinar, exemplificar, inferir, relacionar, sintetizar. Finalmente, no terceiro grupo, a ser referido como compreensão analítica, estão habilidades cujos processos cognitivos são captados pelos verbos atribuir, avaliar, dife-

reenciar, distinguir, relacionar, extrapolar, formular hipóteses, julgar, justificar.

Um problema adicional é definir o nível de granularidade a ser usado para a descrição das habilidades. Se uma delas é muito específica, contemplando detalhes de um tipo particular de texto, será pouco usada para a leitura de outros textos. Ou seja, é preciso buscar um equilíbrio entre a utilidade e a especificidade.

A questão da granularidade é particularmente importante para entender o momento atual do debate brasileiro. Quando o Saeb foi instituído, sua matriz propunha um pequeno número de habilidades, agregadas em categorias pouco aderentes à atual literatura internacional (o que é explicado pelo fato de o Saeb anteceder o desenvolvimento da pesquisa que hoje é usada rotineiramente na estruturação das avaliações). Recentemente, influenciado pelo estilo usado na BNCC, criaram-se muitas habilidades. Como as ações de implementação da Base Nacional não definiram exemplos de textos nos quais essas habilidades específicas são necessárias, estabeleceu-se uma prática artificial de utilizar recortes de textos autênticos para verificar o domínio de uma habilidade. Por exemplo, a habilidade da BNCC “Localizar, em texto, informação relativa à descrição de determinado fenômeno, cenário, época, processo, fato, pessoa” opta por considerar detalhes da informação a ser localizada. Na prática, sempre haverá textos em que o tipo de informação não está contemplado nessa formulação. Por isso, é mais usual observar essa habilidade apresentada como “Localizar informação explícita no texto”, deixando a especificação do texto fora do núcleo da habilidade. Ou seja, o texto escolhido é que definirá a informação a ser localizada e não se buscará apenas textos que contemplem as informações listadas na habilidade. A pesquisa de mestrado de Barbosa (2020) trata dessa questão.

Para se usar as evidências, os verbos utilizados devem ter um sentido preciso. Em particular, verbos que descrevem processos que não podem ser observados empiricamente (ou seja, cujas ações não podem ser verificadas empiricamente) não devem ser usados para descrever uma evidência. Alguns autores são enfáticos ao recomendar que se evite alguns verbos, já que uma habilidade expressa por um deles não pode ser verificada diretamente. Potter e Kustra (2012) são veementes em não recomendar o uso dos seguintes verbos:

Compreender, apreciar, entender, saber, ver aceitar, desenvolver o conhecimento, estar consciente que, aprender, perceber, valorar, obter, apreender, familiarizar-se com.

No entanto, alguns deles são perfeitamente adequados para captar uma visão sobre os objetivos gerais do ensino, que serão evidenciadas por ações mais específicas descritas por outros verbos.

Nas próximas seções, apresentamos as evidências de cada categoria que serão utilizadas posteriormente para produzir questões e descrever itens usados na avaliação, quando serão acrescentadas nuances ou incluídos modificadores. Para facilitar esse trabalho, a descrição de cada habilidade termina com a apresentação de outras possíveis evidências implicitamente contidas.

COMPREENSÃO LITERAL

Evidências de compreensão literal envolvem o reconhecimento de informações que aparecem explicitamente – processo que exige o foco em palavras, frases e períodos do texto. Essa dimensão da compreensão é também referida como compreensão factual ou, metaforicamente, ler nas linhas.

O estudante demonstra esse tipo de compreensão quando é capaz de localizar e recuperar informações explícitas em segmentos específicos do texto. Informações explícitas são todos os elementos linguísticos ou gráficos que podem ser encontrados na superfície de um texto. Essas informações permitem que se anote um dado apresentado e/ou verifique se o que foi apreendido é exatamente o que consta no material lido. De acordo com a taxonomia de Barrett (1968), as habilidades de compreensão literal podem ser divididas em reconhecimento e lembrança. O reconhecimento (ou identificação) consiste em localizar e identificar elementos presentes no texto e a lembrança, em recordar e reproduzir fatos, detalhes, ideias e informações que foram expressas claramente no texto.

Localizar informação explícita no texto

Localizar consiste em recuperar uma informação verbal e/ou não verbal no texto.

Compreende-se “informação explícita” como qualquer elemento expresso na superfície do texto em forma escrita, oral ou audiovisual. Podem ser palavras, frases, imagens, algarismos etc.

O tipo de processamento que se requer do leitor nessa evidência exige sua concentração no nível da palavra, da expressão e da frase. Por isso, frequentemente, a localização de informação pode ser realizada com a compreensão apenas de partes do texto, tendo em vista que ela é feita pelo leitor de maneira idêntica, ou quase idêntica, à forma como ela é apresentada no texto.

A complexidade das tarefas que evidenciarão o domínio dessa meta pelo estudante depende de como as informações estão apresentadas no texto. Por exemplo, localizar um dado que está no início ou no final é tarefa mais simples do que encontrar informações distribuídas ao longo do texto ou nas situações em que existem informações complementares, concorrentes e/ou contrárias, o que torna as tarefas bem mais complexas. Por outro lado, tarefas mais simples envolvem poucas informações, alvos notáveis, correspondências literais.

Em textos *online*, o processo de localização implica um processamento integral da página para reconhecer o que é relevante para a tarefa. Após isso, é possível localizar a palavra, a frase ou o parágrafo que diz respeito à informação procurada.

As tarefas típicas incluem localizar no texto as características de determinado objeto, fenômeno, cenário, época, lugar, pessoa ou circunstância, ou localizar dados em textos de formato não contínuo (tabelas, mapas, infográficos, esquemas, primeira página de jornal), ou, ainda, a presença de recursos verbais e não verbais.

Esse processo é particularmente relevante na leitura digital, em que os textos disponíveis excedem, em muito, a quantidade que os leitores conseguem ou precisam processar.

Processos cognitivos similares e tomados como equivalentes ao de localizar são expressos pelos verbos: “recuperar”, “listar” e “identificar”.

As seguintes frases podem ser usadas na construção de sentenças descritoras de Itens associados à meta.

- Listar características de ambiente descrito no texto.
- Localizar a parte do texto que justifica seu título.
- Descrever o ambiente onde se passa o fato descrito no texto.
- Localizar informações determinantes do desfecho do fato descrito no texto.
- Localizar informações explícitas, contrárias ou semelhantes, sobre o mesmo assunto em textos diferentes.
- Localizar informações apresentadas em ordem cronológica inversa.
- Localizar trechos de informação explícita ao longo do texto.

Identificar marcas de variação linguística no texto

Identificar consiste em apontar informações no texto.

Compreende-se “marcas de variação linguística” como qualquer elemento expresso na superfície do texto, em forma escrita ou oral, que diga respeito a usos feitos por um grupo específico de falantes de uma língua, resultante de fatores contextuais. Esses usos estão associados, por exemplo, a vocabulário (jargão profissional, gírias, regionalismos), estruturas sintáticas específicas de uma região e variações de pronúncia.

O tipo de processamento requerido do leitor nessa evidência exige sua concentração no nível da palavra, da expressão e da frase. Por esse motivo, é possível identificar marcas de variação linguística observando elementos que estão na superfície do texto.

A complexidade das tarefas que evidenciarão o domínio dessa meta pelo estudante depende do reconhecimento de que a língua não é única e que não existe uma linguagem correta. Assim, conforme a variação presente no texto e se usada em excesso, pode tornar a tarefa bastante complexa, pois haverá necessidade de muitas inferências para se encontrar o significado de determinadas palavras para, então, se entender o texto.

Por exemplo, identificar jargões profissionais e/ou científicos ou lidar com dois tipos de linguagem em um mesmo texto podem ser tarefas mais complexas. Por outro lado, tarefas mais simples podem envolver o uso de algumas palavras ou expressões de outros jargões, que podem ser entendidas pelo contexto.

As variações linguísticas conhecidas pelos alunos, como, por exemplo, aquelas relacionadas a usos comuns da região geográfica na qual eles estejam inseridos, facilitam qualquer tarefa, já que estão lidando com a língua deles.

As tarefas típicas incluem detectar no texto expressões e/ou palavras que evidenciem a relação entre a escolha vocabular e o alinhamento do emissor do trecho, do assunto/tema do texto com um grupo social, profissional, geográfico, étnico, etário e/ou com características de determinado gênero textual.

Ações equivalentes a identificar são expressas pelos verbos “detectar”, “nomear”, “reconhecer”. As seguintes frases podem ser usadas na construção de sentenças descritoras de itens associados à meta.

- Nomear duas personagens do texto oriundas de uma mesma região do país.
- Apontar expressões do texto que indiquem a profissão que exerce cada uma das personagens.
- Identificar trecho do texto em que se usa linguagem oral, em concordância com personagem.
- Identificar, pela linguagem, a personagem mais jovem no texto.
- Catalogar elementos de uma mesma classe de fenômenos linguísticos.
- Identificar diferenças no padrão da linguagem oral e escrita.
- Reconhecer expressões próprias da linguagem formal e/ou coloquial.

COMPREENSÃO INFERENCIAL

Evidências de que o estudante é capaz de fazer inferências. Ou seja, de ler entre as linhas.

A segunda dimensão da compreensão leitora é chamada de compreensão inferencial, cujos processos cognitivos típicos são os de integração e interpretação. Na integração, o estudante deve ser capaz de fazer conexões entre frases, parágrafos e seções do texto para, por exemplo, explicitar o tema (esta história é sobre justiça no Brasil) ou ideia principal (este texto informa o percurso dos gêneros alimentícios do campo à mesa das famílias). No processo de interpretação, o leitor faz incursões no texto, buscando significados implícitos, relacionando ideias, fazendo generalizações ou chegando a conclusões a partir de informações apresentadas de forma explícita. Evidências dessa categoria captam a capacidade de o estudante “ler entre as linhas”.

Inclui-se ainda nessa categoria as evidências de que o estudante é capaz de reconhecer elementos do texto, como o seu gênero e sua respectiva caracterização, e elementos pré-textuais – informações que estão no texto e que são oriundas dele, como a indicação de capa, folha de rosto etc.

Classificar informações do texto

Classificar é comparar informações com categorias de características específicas predeterminadas, ou padrões de referência, para alocá-las em uma dessas categorias ou classes.

Compreende-se “informação” como qualquer elemento do texto, de natureza explícita ou implícita, fundamental no processamento de seus sentidos.

O tipo de processamento que se requer do leitor nessa meta exige que ele categorize características ou padrões relevantes que se ajustam tanto a um exemplo específico quanto a um conceito ou a um princípio geral. Para classificar uma informação do texto, o leitor parte de um exemplo específico apresentado para encontrar uma categoria (um conceito ou princípio geral) na qual ela possa ser alocada.

A complexidade das tarefas que evidenciam o domínio dessa meta pelo estudante depende da forma como as informações são apresentadas, isto é, se são explícitas ou implícitas, distribuídas em uma sequência lógica ou fora de ordem, e da necessidade de se reconhecer uma categoria ou criá-la. Por exemplo, localizar uma informação evidente em um texto para classificá-la é menos complexo do que inferir uma informação para, então, inseri-la em uma categoria. É menos desafiador aplicar categorias quando o princípio ou o critério já é oferecido pelo texto, ou quando se tem contato com um contexto conhecido – diferentemente de quando o contexto e o critério de classificação não são conhecidos, forçando o leitor a introduzir uma nova categoria de classificação.

As tarefas típicas incluem a leitura de um conjunto de informações que podem ser separadas e classificadas de acordo com suas características. Informações pertencentes à mesma classe compartilham características em comum. Um exemplo de tarefa associada a essa meta é classificar personagens de uma narrativa em dois grupos: (I) personagens principais e (II) personagens secundários.

Processos cognitivos similares e tomados como equivalentes aos de classificar são expressos pelos verbos: “caracterizar”, “agrupar”, “sequenciar” e “ordenar”.

Possíveis sentenças descritoras de itens associados a cada meta:

- Colocar em ordem temporal os acontecimentos narrados no texto.
- Agrupar as personagens que aparecem no texto em grupos favoráveis e contrários à tese central do texto.
- Ordenar as personagens secundárias por ordem de aparição no texto.
- Ordenar informações que garantem a continuidade textual.

Sintetizar informações do texto

Sintetizar consiste em resumir informações do texto.

Aqui, a expressão “informações do texto” deve ser compreendida como todo o conteúdo apresentado ao leitor.

A tarefa de sintetizar informações exige que ele recupere informações de vários locais do texto. Ao fazê-lo, precisará omitir determinadas informações do original, já que algumas são secundárias ou pouco relevantes para a interpretação global do resumo. Ou seja, o leitor deverá ser objetivo para selecionar o que de fato precisa ser informado, evitando redundâncias. Por fim, precisará generalizar e integrar ideias a fim de ser sucinto ao elaborar um novo texto que represente a essência do que leu.

A complexidade das tarefas que evidenciarão o domínio dessa meta pelo estudante depende da recuperação das informações e de como elas serão integradas para organizar a síntese. A localização dessas informações no texto, a forma como são apresentadas – explícita ou implicitamente – e a condição de serem ou não essenciais tornam a tarefa mais ou menos complexa.

A dificuldade para o aluno está na percepção do texto como um todo, organizado em torno de uma estrutura hierárquica de informações que engloba desde o tema até as proposições relativas aos detalhes, para selecionar o que é importante sem quebrar essa ordem.

As tarefas típicas incluem: escrever uma expressão ou frase que expresse a mensagem do autor; elencar as informações essenciais a serem usadas em um resumo; elencar as informações dispensáveis a um resumo.

Ações equivalentes são expressas pelo verbo “resumir”.

Diferenciar as ideias principais das secundárias em um texto

Diferenciar equivale a expressar ou estabelecer diferenças entre as informações. Vai além de comparar, pois requer que o leitor determine o que é ou não relevante ou importante, levando em conta o texto como um todo.

As ideias principais são aquelas essenciais, que apresentam as informações centrais do texto. Elas podem ser expressas por meio de uma ou mais frases ou enunciados do texto. Um texto pode ter uma ou mais ideias principais. As secundárias, ou seja, as que não são tão relevantes ou destacadas como as ideias principais, contribuem para o contexto e apoiam a ideia principal do texto. Elas podem ser um desdobramento da ideia central, sendo utilizadas para ampliá-la e aprofundar a discussão sobre o tema.

Para distinguir e dizer quais são as ideias principais e quais as secundárias, o estudante precisa perceber como as ideias (partes do texto) se integram ao todo e quais são ou não essenciais para o sentido global ou mensagem do texto. Para isso, deverá localizar todas as ideias, compará-las a partir da importância em relação ao sentido global do texto e classificá-las em principal e secundárias. Depois, ele deverá localizar, comparar e distinguir a ideia principal das secundárias, atentando para as diferenças em termos de importância entre elas.

As tarefas típicas incluem apontar a ideia principal, caso explícita, escrever a ideia principal, caso inferida, sublinhar, apontar ou trans-

crever as ideias secundárias e atribuir códigos a uma lista de proposições, diferenciando as ideias principais das secundárias.

A complexidade de uma tarefa para avaliar essa meta relaciona-se à forma como as ideias se apresentam no texto. A(s) ideia(s) principal(is) e as secundárias podem estar expressas claramente ou implicitamente, devendo, portanto, ser inferidas pelo leitor, o que aumenta a complexidade da tarefa. Outro fator que pode alterar a complexidade diz respeito à localização das ideias principais e secundárias, pois elas podem aparecer no início, no meio ou no final de um texto. A quantidade de ideias secundárias também interfere na realização de tarefas: textos com número reduzido de ideias secundárias podem minimizar a complexidade da tarefa, já outro que contenha muitas ideias secundárias pode tornar mais complexa a tarefa por exigir maior esforço cognitivo – localização, comparação e diferenciação das muitas ideias, que devem ainda ser hierarquizadas em centrais e secundárias. Além disso, textos que apresentam a(s) ideia(s) principal(is) diluída(s) em diferentes partes demandam localizar, sintetizar e integrar os dados em uma ou mais sentenças. Constituem, portanto, fatores que complexificam a tarefa de distinguir ideias centrais e secundárias.

As tarefas típicas incluem apontar a ideia principal, caso explícita, escrevê-la, caso inferida, sublinhar, apontar ou transcrever as ideias secundárias e atribuir códigos a uma lista de proposições, diferenciando as ideias principais das secundárias.

Ações equivalentes a determinar são expressas pelos verbos: “distinguir”, “discriminar”, “discernir”.

- Separar as ideias principais das secundárias do texto.
- Ordenar as ideias secundárias segundo a importância para a conclusão do texto.
- Mostrar quais ideias secundárias podem ser excluídas sem alterar a mensagem do texto.
- Resumir as ideias secundárias do texto.

Inferir ideias ou informações no texto

Inferir consiste em tirar uma conclusão lógica a partir de premissas.

Compreende-se “ideias ou informações” como qualquer elemento textual ou proposições que são construídas pelo leitor ou apresentadas pelo próprio texto.

“Informação” tem sua origem no Latim, *informare* (*in* + *formare*), que significa “modelar, dar forma”, “formar”. É a partir dessa palavra que surgiu a conotação de informação como “formar uma ideia de algo”, que passou a ser compreendida depois como “descrever”. Mais tarde, generalizou-se como “contar algo a alguém sobre alguma coisa”, “conjunto de dados” e “conhecimentos organizados sobre acontecimentos, fatos ou fenômenos”.

O tipo de processamento que se requer do leitor nessa evidência exige sua concentração na superfície do texto (palavra, expressão, frase, imagem, cor, som etc.), em um primeiro momento, e, em um segundo, estabelecer relações entre partes do texto, elaborando novas proposições a partir de outras já nele apresentadas.

A complexidade das tarefas que evidenciarão o domínio dessa meta pelo estudante depende de como as informações se distribuem ao longo do texto e do tipo de inferência (direta ou indireta). Quando uma proposição ou parte do texto propicia a formulação de uma nova proposição no contexto, temos uma inferência direta, que é tarefa menos complexa. Já quando é necessário estabelecer relações entre mais proposições ou partes do texto para que se possa formular uma nova proposição no contexto, temos uma inferência indireta, tarefa bem mais complexa.

As tarefas típicas incluem: inferir conceitos implícitos apresentados no texto, como uma mensagem que tenta passar para o leitor; inferir informação gerada pela associação de texto e imagem; inferir informação a partir da relação entre proposições, palavras, expressões e/ou pontuações.

- Inferir ideias ou informações no texto.
- Determinar a opinião do autor sobre o tema, estabelecendo relações entre as várias partes do texto.
- Inferir o estado emocional de quem fala a partir de expressões e/ou marcas linguísticas no texto.
- Inferir fato ocorrido, anterior à narração apresentada no texto.
- Inferir informações em textos multimodais.

Inferir tema/assunto do texto

Inferir consiste em complementar o texto com informações que não estão apresentadas de forma explícita.

Compreende-se tema/assunto como o que é exposto pelo autor do texto ou aquilo do que trata o texto, e que se expressa mediante uma palavra ou sintagma. O leitor tem acesso ao tema/assunto ao responder à seguinte pergunta: “De que trata este texto?” (Solé, 1998). Alguns autores fazem diferenciação entre tema e assunto, nos quais o primeiro é compreendido como um recorte, uma especificação do assunto, e este é entendido como algo mais global, uma generalização desdobrável em vários temas. Nesse sentido, um exemplo de tema seria “o desmatamento da Amazônia” e o assunto seria “meio ambiente”.

O tipo de processamento que se requer do leitor nessa meta exige a integração de passagens do texto para a inferência de temas/assuntos. O estudante deve ler passagens curtas ou mais longas para estabelecer seu significado geral. Para isso precisa, primeiramente, conectar informações entre várias passagens ou textos, compreendendo as características relevantes de cada parte e, depois, inferir como elas estão conectadas entre si e potencialmente ao comando da questão. Por meio disso, o leitor deduz um conceito ou princípio (de tema/assunto), infere o que é tratado em cada passagem do tex-

to, ou em todas elas, com base nas informações apresentadas. Fazer inferência de tema/assunto permite ao leitor ir além da superfície do texto, conectar duas ou mais ou todas as passagens para evidenciar o que é tratado no texto. O tema/assunto pode estar apresentado explicitamente ou implicitamente nas passagens; a conexão entre elas é essencial para definir o tema/assunto, devendo ser sempre inferida pelo leitor.

Tarefas típicas incluem inferir o tema a partir de informações contidas no título e/subtítulo com base na compreensão global do texto; deduzir o tema/assunto com base na integração entre imagens e corpo do texto (conteúdo), informações explícitas, pressupostas ou subentendidas; recursos usados pelo autor, pistas; ou elementos intertextuais (no caso de mais de um texto).

A complexidade das tarefas que evidenciarão o domínio dessa meta pelo estudante depende da forma como o tema/assunto é veiculado e disposto no texto. Inferências diretas em títulos ou subtítulos são tarefas simples, pouco complexas para o leitor. Essa inferência é direta porque se baseia principalmente em informações contidas em um único ponto do texto; assim, o leitor precisa apenas conectar duas ou mais ideias ou informações. Quando há necessidade de compreender o texto globalmente, em razão de o tema/assunto estar distribuído em várias passagens ou por tais elementos serem veiculados a partir de informações subentendidas, a tarefa se torna mais desafiadora e complexa. Já as inferências intertextuais de tema/assunto tendem a exigir um alto nível de proficiência leitora, envolvendo processos cognitivos distintos (de extrapolar e sintetizar o texto, por exemplo) e que demandam ampla habilidade e conhecimento prévio.

Processos cognitivos similares e tomados como equivalentes ao de inferir são expressos pelos verbos: “deduzir”, “concluir”, “prever”.

Possíveis sentenças descritoras de itens associados a cada meta:

- Inferir tema comum em textos de diferentes gêneros.
- Distinguir, entre textos apresentados, o que tem o tema indicado.
- Distinguir expressão que resume o tema do texto.
- A partir do título ou fragmento específico do texto, definir o tema do texto.

Inferir o significado de palavras ou expressões

Inferir consiste em tirar uma conclusão lógica a partir de premissas.

Compreende-se “significado” como o sentido de uma palavra ou uma expressão.

Podemos associar inferências a lacunas deixadas pelo autor para que o leitor possa preenchê-las. Para completar o significado dessas lacunas, o autor pressupõe que haja determinados conhecimentos compartilhados que não precisarão, portanto, ser mencionados, já que o leitor pode adicioná-los ao texto.

A dificuldade/facilidade das tarefas que evidenciarão o domínio dessa meta pelo estudante depende: do grau de familiaridade do leitor com o assunto do texto; da probabilidade de dada palavra aparecer em determinado contexto sintático, semântico e pragmático; do conhecimento e da familiaridade com as características dos gêneros textuais; e dos aspectos relacionados à memória do leitor. Ou seja, quanto mais as informações relevantes para a compreensão do texto estiverem ativadas na mente do leitor, mais fácil será seu trabalho.

A complexidade dessas tarefas será determinada pelo tipo de inferência a ser feita: julgamentos, generalizações e analogias, processos cognitivos, entre outros, mais elaborados e complexos.

As tarefas típicas incluem deduzir, a partir de palavras e/ou expressões dispostas na superfície textual, significados sugeridos pelo autor.

Ações equivalentes a inferir são expressas pelos verbos “pressupor” e “deduzir”.

Possíveis sentenças descritoras de itens associados a cada meta:

- Inferir o sentido de palavra que confere humor/ironia ao texto.
- Inferir os diferentes significados de uma mesma palavra/expressão dita por diferentes personagens.
- Inferir, por meio de marcas linguísticas, expressão de dúvida ou incerteza em parte do texto.
- Inferir significados de uma mesma palavra/expressão usada em textos com diferentes públicos-alvo.
- Deduzir o sentido denotado/conotado de palavra ou expressão, substituindo-a por outra por sinonímia no contexto.

Relacionar partes do texto

Relacionar consiste em associar elementos.

Uma parte do texto é qualquer elemento verbal (palavras, fragmentos, parágrafos), peritextual (título, subtítulo, legenda, imagem), gráfico (fotos, charges, esquemas), formal (versos, estrofes, exploração gráfica do espaço), prosódico (ritmo, sonoridade) ou coesivo. As partes podem estar relacionadas entre si de diversas maneiras, seja no nível da semântica ou da sintaxe do texto.

Esse objetivo mobiliza o processo cognitivo de localizar informações, que pode estar associado à simples localização de informações literais presentes na superfície textual ou a tarefas que demandem a realização de inferências. Para isso, o estudante deverá fazer diversos tipos de articulação, como associar, contrastar, diferenciar, combinar etc.

A complexidade das tarefas propostas para a avaliação dessa meta depende de como e onde as informações estão apresentadas no texto a fim de serem associadas, contrastadas, diferenciadas e combinadas, tendo em vista os objetivos de leitura. Processos cognitivos

que envolvem desde a localização e a compreensão literal das informações até processos inferenciais mais complexos, como os citados acima, são demandados para que a relação entre as partes do texto seja estabelecida.

Tarefas típicas associadas a essa meta envolvem, por exemplo: relacionar o assunto ou o tema com as ideias núcleo do texto; correlacionar ideias expostas na introdução de um texto de natureza dissertativa com as apresentadas ao longo do desenvolvimento; estabelecer relações entre a moral de uma história e as situações apresentadas no decorrer da narrativa; verificar a relação de complementaridade existente entre linguagem verbal e não-verbal em um texto; entre outros.

Ações equivalentes a relacionar são expressas pelos verbos: “conectar”, “interligar”, “associar”, “integrar”, “correlacionar”, “estabelecer (relações)”.

- Selecionar dois trechos do texto que guardam entre si relação de causa e consequência relativamente aos fatos contidos em cada um.
- Selecionar passagem do texto cujo ritmo/sonoridade se relaciona ao título/tema do texto.
- Dada uma informação de maneira descontínua, reunir as partes dispersas dessa informação em um texto único, coerente e coeso, que contenha toda a informação.
- Selecionar no texto trecho que contesta afirmativa da personagem principal.
- Estabelecer relação entre tema do texto e sua disposição gráfica no papel.
- Estabelecer equivalência entre dois ou mais códigos (verbal, numérico, gráfico).

Classificar os elementos da narrativa

Classificar consiste em determinar quais objetos pertencem a uma categoria ou classe específica (um conceito ou um princípio), distribuindo-os em grupos definidos de acordo com regras ou padrões de referência estabelecidos.

Elementos da narrativa são os componentes essenciais de um texto narrativo. São eles: narrador, personagem, tempo, espaço e enredo. O narrador é o ser que narra os acontecimentos; é o elemento estruturador do texto, que designa o foco narrativo e o ponto de vista, e pode ser de dois tipos: primeira pessoa (também chamado de narrador-personagem, pois participa da história) e terceira pessoa (narrador-observador, que narra a história sem participar dos acontecimentos). Personagens são os seres responsáveis pelo desenrolar dos acontecimentos e podem ser divididos em: protagonista (também chamado de personagem principal e pode ser herói ou anti-herói); antagonista (aquele que se opõe ao protagonista) e personagem secundário (aquele que tem menor importância e aparece com menor frequência do que o protagonista). O tempo se refere ao momento em que os fatos acontecem e pode ser de dois tipos: tempo

cronológico (mensurado em minutos, horas, dias, meses, anos etc.) e tempo psicológico (não segue a linearidade dos fatos narrados, configurando-se como um tempo que está ligado à mente, às vontades e às emoções das personagens). O espaço se refere ao lugar em que a trama se desenvolve e responde à pergunta “onde?”, e o enredo é o conjunto dos acontecimentos que se sucedem de modo ordenado ou não, de acordo com o tempo das personagens em uma narração.

O processamento requerido nessa meta exige que o leitor faça uma categorização de características ou padrões relevantes que se ajustam tanto a um exemplo específico quanto a um conceito ou a um princípio geral. Assim, o aluno parte de um conceito, como o de personagem, para localizar e selecionar informações sobre diferentes componentes de uma narrativa, e, então, reconhecer que determinados seres pertencem à categoria “personagens”. Após agrupar esses seres, o estudante pode, ainda, classificá-los em protagonista e antagonista ou em principais e secundários.

A complexidade das tarefas que evidenciarão o domínio desta meta pelo estudante depende da forma como as informações estão dispostas no texto (classificar informações explícitas é menos complexo do que classificar informações implícitas), da natureza dos elementos da narrativa (caracterizar o tempo psicológico é mais complexo do que caracterizar o tempo cronológico) e das exigências da tarefa (determinar o protagonista e o antagonista pode ser mais desafiador do que determinar as personagens de um texto).

As tarefas típicas incluem: classificar as personagens em principais e secundárias, indicar o protagonista e o antagonista de uma narrativa, determinar o foco narrativo de um texto, caracterizar o espaço de um texto narrativo, exemplificar conceitos que caracterizam personagem ou espaço etc.

Ações equivalentes a classificar são expressas pelos verbos: “agrupar”, “caracterizar” e “categorizar”.

- Ordenar cronologicamente fatos narrados no texto, apresentados por ordem de lembrança do narrador.
- Caracterizar local e duração temporal de evento narrado no texto.
- Dentre os textos apresentados, indicar aquele cujo narrador é uma personagem.
- Indicar características da personagem principal a partir de suas falas.

Associar recursos expressivos gráficos, sonoros e/ou rítmicos a uma intenção no texto

Associar consiste em combinar informações do texto, combinar objetos.

Compreendem-se “recursos expressivos gráficos, sonoros e/ou rítmicos” como componentes visuais ou sonoros que guiam a leitura do estudante e atribuem camadas de sentido ao texto. Como exemplo, tem-se o uso de figuras de linguagem, como onomatopeia e aliteração, de fontes em caixa alta ou negrito.

Compreende-se por “intenção” o “empenho do produtor textual em construir um discurso coerente, coeso e capaz de satisfazer os objetivos que tem em mente numa determinada situação comunicativa. A evidência pode ser informar, impressionar, alarmar, convencer, pedir, ou ofender etc., e é ela que vai orientar a confecção do texto” (COSTA VAL, 1991).

O processamento requerido nessa meta exige que o leitor reconheça, no texto, os recursos linguísticos e argumentativos do tipo textual em questão, a fim de reconhecer ou inferir a possível intenção do autor. Eles podem ir desde a pontuação escolhida até o uso de determinadas palavras no texto (por exemplo, aquelas com sons que se repetem). Dessa forma, o estudante parte de uma informação que lhe é familiar (como as regras de pontuação) para, então, inferir a intenção de seu uso no texto.

Portanto, a complexidade das tarefas que evidenciarão o domínio dessa meta pelo estudante depende da forma como os recursos expressivos gráficos, sonoros e/ou rítmicos ocorrem no texto e se estão associados à intenção do autor de maneira mais ou menos complexa.

As tarefas típicas incluem associar o recurso expressivo, como as figuras de linguagem ou o uso de determinadas pontuações, com o sentido amplo do texto. Por exemplo, o autor escolhe utilizar vários pontos de exclamação ao fim de uma sentença para indicar espanto ou surpresa. Poemas podem ser utilizados para avaliações com esse objetivo, tendo em vista que apresentam variados recursos expressivos.

Ações equivalentes a associar são expressas pelo verbo “combinar”.

- Associar a repetição sistemática, ao longo do texto, de palavra/ expressão relativa ao tema, dando-lhe ritmo e coesão.
- Associar, ao longo do texto, palavras de mesma sonoridade, que enfatizam o título do texto.
- Associar recurso expressivo ao estado de dúvida da personagem.
- Associar recurso expressivo ao estado de espanto da personagem.

Distinguir a estrutura da narrativa

Distinguir equivale a expressar ou a estabelecer diferenças entre objetos e informações específicas com as demais.

A estrutura da narrativa diz respeito às partes em que se subdivide o texto, que narra um acontecimento ou uma história por meio de uma sequência de ações. Os textos dessa tipologia subdividem-se em quatro partes: apresentação, também chamada de introdução, exposição ou situação inicial (parte em que o autor apresenta o tempo, o espaço e uma ou mais personagens); conflito, também chamado de desenvolvimento ou complicação (trecho em que ocorrem o(s) conflito(s) que quebram a harmonia apresentada na introdução); clímax (o ponto mais alto ou mais emocionante de uma narração); e desfecho (conclusão ou resolução na qual os conflitos são resolvidos).

A operação cognitiva que se requer do leitor nessa meta exige que ele seja capaz de identificar trechos do texto que são coesos ou “completos” em si mesmos, compará-los, distinguindo-os entre si e reconhecendo neles as partes da estrutura da história como um todo.

A complexidade das tarefas que evidenciarão o domínio dessa meta pelo estudante dependerá da forma como as informações do texto estão organizadas. Por exemplo: alguns textos iniciam com o conflito. Nesses casos, a distinção entre as partes que compõem a estrutura da narração pode representar um desafio para o leitor, uma vez que ele deverá inferir a situação inicial da história ou procurá-la em outro ponto. A ordem em que os acontecimentos são narrados também pode tornar a tarefa mais ou menos complexa. Assim, textos que não apresentam os fatos narrados em ordem cronológica podem exigir mais esforço cognitivo do aluno. Além disso, a forma como um texto integra os diferentes modos semióticos pode aumentar ou diminuir a complexidade de uma tarefa ao exigir que o leitor localize informações em diferentes linguagens, faça diversas inferências e diferencie a estrutura da narrativa.

Tarefas típicas incluem: determinar o conflito gerador de uma narrativa literária, determinar o clímax de um conto, distinguir as partes em que se estrutura uma narração, indicar o desfecho de uma história etc.

Ações equivalentes a distinguir são expressas pelos verbos: “discriminar”, “discernir”, “diferenciar”.

- Selecionar trecho que contém fato gerador da narrativa.
- Selecionar trecho do texto no qual ocorre o clímax da narração.
- Inferir desfecho de narrativa pela fala da personagem principal.
- Inferir fato gerador da narrativa por meio das relações de causa e efeito entre trechos do texto.

Distinguir elementos constitutivos de um gênero textual

Distinguir equivale a expressar ou estabelecer diferenciações entre uma informação e as demais.

Elementos constitutivos de um gênero textual devem ser compreendidos como os componentes essenciais responsáveis por caracterizar um texto de um determinado gênero. Como os gêneros textuais são enunciados relativamente estáveis em termos de forma composicional, seus elementos estruturais normalmente se baseiam em determinadas formas padrão. Por exemplo, uma bula de remédio distingue-se de outros gêneros por apresentar componentes em sua estrutura composicional que outros gêneros não possuem, como dados sobre um medicamento e informações ao paciente (finalidade do medicamento, funcionamento, modo de usar, dados gerais do produto, entre outras).

A complexidade das tarefas que evidenciarão o domínio dessa meta pelo estudante estará relacionada ao conhecimento prévio que ele traz referente aos seguintes elementos: ao plano composicional do

gênero analisado, ao seu conteúdo temático e ao estilo. Por exemplo, em uma notícia, a função preponderante é informar; o suporte de veiculação normalmente é o jornal; em sua organização e estilo, destacam-se o modo de distribuição das informações, os elementos não-verbais (diagramação típica, ilustrações etc.) e a objetivação do discurso (KOCK, 2006, p. 113). Assim, quanto mais conhecimentos prévios o estudante tiver em relação aos aspectos que constituem esse gênero e quanto mais afinidade com um determinado gênero ele apresentar, mais facilmente conseguirá distinguir os elementos que o constituem.

As tarefas típicas relacionadas a essa meta incluem que o leitor reconheça as estruturas textuais que compõem os diferentes gêneros discursivos que circulam em seu cotidiano. Assim, caso o leitor esteja lidando com gêneros que explorem a narratividade, como crônicas, contos, piadas, novelas, entre outros, deverá considerar que esses textos são, em geral, compostos por personagens vivenciando ações ocorridas em dado tempo e espaço. Caso o gênero em análise se pautar na argumentatividade, como um artigo de opinião, por exemplo, o estudante deverá considerar que, normalmente, esse gênero tem em sua composição marcas de posicionamento do autor, divide-se em introdução, desenvolvimento e conclusão, apresenta, normalmente, uma tese a ser defendida etc.

Ações equivalentes a distinguir são expressas pelos verbos: “diferenciar”, “discriminar” e “discernir”.

COMPREENSÃO ANALÍTICA

Nessa terceira categoria incluem-se as evidências de que o estudante é capaz de relacionar textos e usar seus conhecimentos prévios para criar uma compreensão textual completa. Ou seja, metaforicamente, ler atrás das linhas.

Para refletir sobre o conteúdo e a forma de um texto, o leitor deve recorrer principalmente aos seus conhecimentos prévios, portanto, fora do texto, e relacioná-los ao que está sendo lido. As evidências de reflexão sobre o conteúdo dizem respeito aos conceitos apresentados no texto e as evidências de reflexão sobre a forma tratam de suas estruturas e características formais.

Esse nível de compreensão é evidenciado quando os estudantes adicionam uma dimensão de interrogação à sua compreensão. Ou seja, o foco permanece no texto, mas o propósito agora é refletir sobre ele usando diferentes ferramentas analíticas e perspectivas. Por exemplo, o estudante pode ser convidado a observar as escolhas do autor sobre o conteúdo e a forma e analisar como essas escolhas afetam o significado do que se lê. Ou seja, o leitor analisa, avalia ou julga o ponto de vista presente no texto, contrastando-o com a sua opinião e com outras perspectivas.

A leitura crítica pressupõe um exame cuidadoso e criterioso dos fundamentos do texto, além de uma tomada de posição diante de ideias e valores nele preconizados. Assim, a leitura crítica é aquela que vai além do reconhecimento e busca não apenas interpretar uma mensagem, mas escrutina o texto na busca dos propósitos

comunicativos do autor, da visão de mundo veiculada e dos interesses que são defendidos. Esse tipo de análise implica a existência de critérios apropriados na mente do leitor, pois não há criticidade sem critérios.

Distinguir pontos de vista entre textos

Distinguir equivale a expressar ou estabelecer diferenças entre uma informação e as demais.

O ponto de vista é uma opinião ou perspectiva individual e está em qualquer fragmento que demonstre o que alguém pensa sobre alguma coisa. As divergências de ponto de vista acontecem na polifonia, isto é, nas múltiplas vozes que perpassam o(s) texto(s), e que podem ser de diferentes agentes.

Para distinguir os pontos de vista em múltiplos textos, o leitor precisa reconhecer e selecionar quais são as perspectivas explícitas ou implícitas nos documentos, compará-las e diferenciá-las, ressaltando suas discrepâncias.

A complexidade das tarefas propostas para a avaliação dessa meta reside: (I) na forma como os pontos de vista são manifestos nos textos (para o aluno, é menos complexo determinar e distinguir perspectivas expressas claramente do que opiniões implícitas); (II) na localização das opiniões (opiniões diversas distribuídas ao longo dos textos podem exigir mais esforço cognitivo do leitor); (III) na quantidade de perspectivas apresentadas no(s) texto(s) (aqueles com muitos pontos de vista podem exigir mais esforço do aluno do que os com número reduzido de perspectivas); e (IV) na natureza e na constituição do(s) texto(s) (documentos que apresentam vozes discordantes podem apresentar mais desafios para o leitor, e a presença de marcas textuais que revelam pontos de vista, como conjunções e modalizadores, podem simplificar a seleção, a comparação e a distinção entre as perspectivas apresentadas).

Por outro lado, o ponto de vista do aluno pode ser um elemento facilitador/difícultador, pois ele pode ter dificuldade em reconhecer seu ponto de vista como apenas uma perspectiva, considerando-o como um fato ou verdade absoluta. Pode, ainda, desconsiderar uma opinião se não for consistente com suas crenças.

Tarefas típicas para avaliar essa meta incluem: diferenciar opiniões contrárias em correspondências sobre o mesmo assunto; distinguir opiniões em múltiplos artigos de opinião; diferenciar opiniões em reportagens; preencher quadros, diferenciando as perspectivas apresentadas em diferentes textos etc.

Ações equivalentes a distinguir são expressas pelos verbos: “diferenciar”, “discriminar” e “discernir”.

- Dados dois textos de mesmo tema, distinguir os pontos de vista de seus autores como semelhantes, discordantes ou complementares.
- Distinguir pontos de vista discordantes em textos de mesmo tema e diferentes gêneros.

- Distinguir personagens com pontos de vista contrários em relação ao tema do texto.
- Distinguir personagens secundárias que tenham pontos de vista diferentes do da personagem principal.

Selecionar marcas que revelam os interlocutores

Selecionar consiste em optar por uma ou mais alternativas dentre várias.

As marcas que revelam os interlocutores dizem respeito às expressões, além dos recursos multimodais que evidenciam quem escreveu um texto e seu público-alvo. As pistas que podem revelar a presença do enunciador de um texto são: pronomes pessoais, verbos, adjetivos, advérbios e outras expressões linguísticas que apresentam indícios da identidade do autor, além de diversos recursos da linguagem não verbal, tais como: *layout*, imagens, cores, tipografia etc. Dentre as marcas que podem fazer referência ao leitor, podem-se citar: pronomes pessoais de segunda pessoa, pronomes de tratamento, vocativos e recursos multimodais, dentre outras.

A operação cognitiva requerida para essa meta exige que o leitor reconheça, infira e faça uma seleção de quais recursos (linguísticos e não linguísticos) indicam o autor e/ou o leitor. Essa ação difere daquela de comparar, pois usa um contexto mais amplo (o conjunto de recursos utilizados no texto) para determinar quais são relevantes como evidências da presença e da identidade dos interlocutores.

Os recursos utilizados evidenciam os interlocutores de um texto e envolvem uma compreensão analítica, que exige a separação do conteúdo lido em suas partes constituintes e/ou organização da informação em seus componentes, determinando como as partes se relacionam umas com as outras e com a estrutura como um todo. Para evidenciar os interlocutores, é possível analisar: os conhecimentos sobre variação linguística, as escolhas lexicais feitas pelo autor, os recursos multimodais e o assunto do texto. Todos esses elementos auxiliam na compreensão de quem é o autor, qual seu ponto de vista, qual o papel social evidenciado no texto e qual seu propósito comunicativo, bem como público-alvo.

A forma e à localização das informações impacta a complexidade das atividades cuja finalidade é identificar os interlocutores do texto. O uso de referências diretas a uma pessoa ou a um grupo simplifica a realização de uma tarefa desse tipo, ao passo que as referências indiretas ou genéricas podem tornar mais elaborado o trabalho do leitor. Além disso, a localização da informação, o destaque dela e a quantidade de marcas presentes no texto que revelam os interlocutores do texto podem interferem no nível de complexidade para realizar essa tarefa.

Dentre as tarefas típicas que exigem essa meta, podem-se citar: determinar o locutor por marcas linguísticas características de sua faixa etária; indicar os prováveis interlocutores pelo uso de expressões coloquiais, jargões, gírias ou dialetos regionais ou pelo uso de determinado pronome de tratamento, da adjetivação ou das formas verbais flexionadas; determinar as características do autor de um

texto; selecionar expressões que identifiquem o eu-lírico em textos poéticos; determinar as características dos interlocutores em uma entrevista a partir das pistas textuais etc.

Processos cognitivos similares e tomados como equivalentes ao de selecionar são: “discriminar”, “diferenciar”, “distinguir” e “ênfatizar”.

Determinar o público-alvo do texto

Determinar consiste em indicar, definir com precisão e exatidão.

Compreende-se como “público-alvo” a pessoa ou o grupo de indivíduos para quem um texto foi escrito. Também chamado de leitor implícito ou leitor potencial, o público-alvo corresponde à entidade que o emissor tem em mente ao produzir um texto.

O tipo de processamento requerido para essa evidência exige, primeiramente, que o leitor localize informações explícitas que indicam para quem o texto foi escrito. Requer, também, uma leitura inferencial e/ou crítica para determinar, a partir de elementos da superfície textual, qual é o público-alvo. Ele pode ser determinado a partir de suporte, gênero, assunto e linguagem usada, que pode se referir ao universo infantil, adolescente, adulto e/ou idoso. Outras características do público também podem ser inferidas, tais como: classe social, localização geográfica, gostos pessoais, comportamentos, gênero, grau de escolaridade, profissão, espectro político, além de outras facetas da dimensão cultural. Dentre os elementos textuais que podem indicar o leitor potencial, destacam-se: vocativos, pronomes de tratamento, jargões, gírias, linguagem formal/informal, recursos multimodais (*layout*, cores, imagens, sons) etc.

A complexidade das atividades que evidenciarão o domínio dessa meta depende da forma como as informações aparecem no texto. Por exemplo, em alguns casos, como em uma carta, o vocativo identifica o leitor a quem ela se destina; em outros, informações sobre a fonte de um texto e do suporte determinam o público-alvo; ainda em outros casos, é necessária a observação de vários elementos da superfície textual para inferir e determinar o público-alvo.

Por outro lado, a familiaridade do leitor com o público (pertencer a ele ou conhecer características de pessoas que pertencem a ele, por exemplo) pode interferir nessa definição, facilitando esse processo.

As tarefas típicas dessa meta incluem determinar o público-alvo: de uma propaganda; a partir das informações da fonte de um texto; com base na linguagem utilizada etc.

- Com base no suporte e na linguagem do texto, determinar o provável público-alvo.
- A partir da linguagem usada e dos recursos léxico-sintáticos de encadeamento do discurso, determinar o provável público-alvo.
- Com base no suporte e no gênero do texto, determinar o provável público-alvo.

Diferenciar fatos de opiniões expressos no texto

Diferenciar equivale a expressar ou estabelecer diferenças entre as informações.

Fato pode ser definido como uma proposição sobre um acontecimento que pode ser verificada, testada e avaliada como falsa ou verdadeira. Um fato narrado no texto existe a priori, não depende de crença ou concordância do sujeito. Opinião é uma declaração que revela uma ação avaliativa ou posicionamento do sujeito a respeito de um fato ou uma ideia. Pode ser construída no texto por meio de argumentos.

Um texto pode trazer marcas explícitas da expressão de uma opinião, como o uso de verbos exemplificados por “penso”, “creio”, “acredito”, “duvido”, etc., além de advérbios como “provavelmente”, “possivelmente”, “certamente”, etc. Entretanto, pode ser preciso distinguir uma opinião com base em informações implícitas relacionadas ao conteúdo do texto, à fonte das informações e até mesmo ao contexto. Além disso, a expressão de “fatos” por meio de declarações descritivas pode expressar valores, tanto por meio dos conceitos utilizados quanto pelo contexto.

Para diferenciar fatos de opiniões, o aluno precisa, em primeiro lugar, interpretar o significado das informações e, em seguida, analisar o conteúdo para discriminar se é um fato ou se representa a perspectiva do autor. Dessa forma, o estudante precisa focar no conteúdo do texto e em como ele é apresentado, em vez de considerar apenas o significado das informações lidas.

A complexidade das tarefas propostas para a avaliação dessa meta depende de como as informações estão apresentadas no texto. Opiniões e fatos expressos explicitamente são mais simples de serem diferenciados do que nos casos em que o leitor precisa inferir essas informações, ou quando é preciso considerar o contexto para inferir opiniões. Além disso, pode ser necessária a análise do conteúdo para discriminar se dada proposição é um fato ou se representa a perspectiva do autor.

Tarefas típicas para avaliar essa meta incluem: correlacionar fato/opinião; levantar hipóteses sobre consequência de um fato; contrastar opiniões distintas relativas ao mesmo fato; relacionar opinião à personagem que a emitiu; inferir fato ou opinião relativa a um fato; relacionar opiniões contrárias sobre o mesmo assunto, entre outras possibilidades.

Termos alternativos para diferenciar são “discriminar”, “selecionar” e “distinguir”.

- Inferir a opinião do autor sobre o fato a partir da linguagem usada na narração do episódio.
- Distinguir no texto duas opiniões contrárias relativas ao mesmo fato, apontando seus emissores.
- Diferenciar fato e opinião do autor, apresentados de maneira explícita em segmentos contínuos do texto.
- Distinguir a opinião do autor sobre um fato, distribuída em segmentos descontínuos do texto.
- Inferir a opinião do autor pela interpretação de metáfora.

Conectar argumentos a teses no texto

Conectar significa ligar dois ou mais elementos que fazem parte de uma mesma estrutura.

Argumentos e teses são elementos fundamentais do texto argumentativo. Argumentos são proposições que se destinam a persuadir, ou seja, apresentam razões que visam a levar o outro a aderir ao que se diz. Os argumentos construídos em relação a uma tese podem ser contrários ou favoráveis a ela e apresentam aquilo que é possível, plausível ou provável, mostrando que uma ideia é preferível a outras. A tese, por sua vez, é um ponto de vista sobre uma questão ou um problema abordado e é a partir dela que se conduz toda a argumentação do texto.

O processo cognitivo de conectar faz parte da categoria “analisar”, que diferencia e relaciona partes relevantes do texto (argumentos e tese, por exemplo). Também implica a determinação de formas de organização das informações e dos propósitos que estão subjacentes ao conteúdo do texto, o que é essencial para a inferência de argumentos e teses que não estão explícitas. Conectar a conclusão de um texto às premissas que a suportam é um exemplo de meta que pode ser associado a esse processo cognitivo.

CONCLUSÃO

A conclusão é o ponto de chegada ou um balanço da discussão desenvolvida no texto e, como tal, deve estar ligada ao conteúdo que a precede. A conclusão pode, também, estender a questão discutida no texto, levando-o a uma perspectiva mais geral a fim de mostrar que o problema abordado faz parte de um contexto mais amplo.

Diferentes fatores podem tornar as tarefas relacionadas a essa meta mais ou menos complexas. Por exemplo, conectar argumentos e teses que estão colocados de forma explícita no texto é tarefa menos complexa do que inferir esses elementos para, então, conectá-los. A forma de apresentação de argumentos e teses nos textos também interfere na complexidade e/ou dificuldade. Por exemplo: uma tarefa proposta a partir de um texto que traz esses elementos em sequência é mais fácil do que nos casos em que os elementos não estão ordenados. Por outro lado, lidar com a tarefa de relacionar argumentos, contraditórios ou não à tese, em diferentes textos é mais complexo do que conectar argumentos à tese de apenas um texto. A presença de citações ou definições no texto também pode trazer complexidade para a tarefa, já que elas podem ser confundidas com a tese do texto.

As tarefas típicas relacionadas a essa meta incluem: diferenciar elementos do texto argumentativo; discriminar estratégias empregadas no texto para o convencimento do leitor, tais como intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras; inferir argumentos ou tese, quando estiverem implícitos no texto; hierarquizar argumentos, segundo uma dada sequência; discriminar unidades linguísticas usadas para marcar os argumentos; selecionar argumento principal usado para defesa de ponto de vista; relacionar argumentos e teses presentes em mais de um texto.

Termos alternativos para “conectar” são “integrar”, “organizar” e “relacionar” (ou estabelecer relações).

- Resumir os argumentos principais para a defesa de tese apresentada.
- Apontar argumento inadequado à defesa da tese apresentada.
- Apontar argumento que tem o mesmo sentido de outro já apresentado, ou seja, é dispensável.
- Dentre os vários argumentos que defendem uma tese, apontar o que é decisivo nessa defesa.

Comparar o conteúdo de múltiplos textos

Comparar envolve detectar semelhanças e diferenças entre dois ou mais textos.

O conteúdo é o conjunto de ideias, temas, argumentos, assuntos que formam um texto. Ele é fixado pela forma, portanto, é uma realidade imaterial; trata-se do significante comunicado. Em termos textuais, o conteúdo é aquilo que constitui internamente uma obra. Na teoria literária, o conteúdo de uma obra é o argumento, a história contada, o motivo que inspirou o texto, a ideia tratada, a tese demonstrada, a ideologia.

Comparar conteúdos de múltiplos textos requer do leitor a busca por correspondências entre elementos e padrões em dois ou mais textos. Para isso, ele deve primeiramente localizar e inferir informações nos textos para, após isso, compará-las e detectar semelhanças e diferenças em relação ao conteúdo, podendo ser o tema, o assunto, a opinião, os recursos linguísticos. Os leitores envolvidos nessa tarefa devem interpretar e articular ideias e informações presentes nos textos, podendo se concentrar em sentidos locais ou globais ou relacionando detalhes com temas e ideias globais.

Os textos podem ser:

Complementares: apresentam informações que se complementam.

Concordantes: apresentam as mesmas informações como se fossem paráfrases.

Conflitantes: apresentam informações discordantes.

Sinóticos: apresentam versões e variantes de uma narração.

A complexidade das tarefas que evidenciarão o domínio dessa meta depende da quantidade de textos a serem comparados, da natureza deles e da forma como se relacionam entre si. Os textos podem ser complementares, concordantes, conflitantes ou sinóticos, ter temáticas semelhantes ou distintas, familiares ou não familiares. Por exemplo: comparar dois textos tematicamente relacionados, buscando semelhanças entre eles, é menos complexo do que comparar três ou mais textos com temáticas distintas. Comparar textos para detectar correspondências com conhecimen-

to mais familiar é menos desafiador do que comparar textos com conhecimentos não familiares. Pode ser mais desafiador comparar textos complementares do que textos contraditórios.

As tarefas típicas incluem: relacionar duas formas de tratar uma informação com base na comparação de textos que tratam de um mesmo tema ou assunto; diferenciar o tratamento dado a uma mesma informação veiculada em diferentes textos; distinguir a semelhança de assunto entre textos do mesmo gênero; estabelecer relações temáticas ou estilísticas de semelhança ou oposição entre dois textos; comparar textos que tenham relação de complementaridade e não de semelhança; estabelecer nos textos relações entre diferentes temáticas (sociais, regionais, psicológicas, políticas) e recursos expressivos utilizados pelo autor.

Processos cognitivos similares e tomados como equivalentes ao de comparar são expressos pelos verbos: “contrastar”, “coincidir”.

Atribuir propósitos comunicativos ao texto e/ou a partes do texto

Atribuir é conferir características a uma pessoa ou objeto.

O propósito comunicativo diz respeito à finalidade, ao objetivo, ao intuito da comunicação; é o que motiva a produção textual. As pessoas falam ou escrevem manifestando intenções, visando a atingir objetivos, os quais podem ser explícitos ou implícitos a depender da situação. Os propósitos comunicativos dos gêneros textuais podem ser múltiplos e não devem ser compreendidos apenas como a intenção do autor.

Para atribuir um propósito comunicativo ao texto e/ou a partes dele, o leitor deve mobilizar seus conhecimentos prévios para designar o motivo pelo qual o texto foi escrito, os pontos de vista, os vieses, os valores ou as intenções de uma comunicação. Portanto, a atribuição ocorre pela apreensão de elementos textuais (gênero, tipo, assunto, escolhas lexicais, estilo) e pela percepção do contexto de produção (participantes e elementos da situação que geraram os textos). Quando atribui um propósito comunicativo, o leitor estipula a intenção autoral e social em determinado texto.

A complexidade das tarefas que evidenciarão o domínio dessa meta pelo estudante está relacionada ao gênero textual e ao contexto de produção e recepção do texto. Quando os objetivos de produção do texto estão claros, como, por exemplo, expressões fortemente parciais, que mostram a opinião do autor, a atribuição de propósito comunicativo pode ser feita de maneira simples, quase imediata. Porém, quando a finalidade é mais sutil, implícita, com o uso de linguagem que tende à imparcialidade, a atribuição de propósito comunicativo pode se tornar bastante complexa.

A dificuldade das atividades que exigem a atribuição de propósitos comunicativos ao texto e/ou a partes dele está mais relacionada aos conhecimentos prévios sobre gêneros textuais.

Dentre as tarefas típicas que exigem essa meta, podem-se citar a atribuição da finalidade de imagens, a análise da função socio-comunicativa de textos, a atribuição do propósito principal e/ou

secundário de textos e a associação entre propósito comunicativo e gênero textual.

- Indicar finalidade social de um texto, com base em seu provável público-alvo.
- Indicar propósito comunicativo comum a dois textos de gêneros diferentes.
- Indicar propósito comunicativo de um texto com base em seu tema.
- Dados dois textos de mesmo assunto e temas distintos, indicar o propósito comunicativo de cada um.

Atribuir efeito de sentido ao uso de palavras e/ou recursos expressivos

Atribuir é conferir características a uma pessoa ou objeto.

Entende-se por “efeito de sentido” os significados que podem ser gerados a partir do uso de palavras e/ou recursos expressivos deixados pelo autor do texto. Os efeitos de sentido podem, por exemplo, estar relacionados à presença de ambiguidades, à ironia, a informações implícitas e ao humor no texto.

O tipo de processamento que se requer do leitor nessa evidência exige sua concentração no nível da palavra, da expressão e da frase, tendo em vista todo o contexto explorado na situação textual. Demanda leitura literal, inferencial e crítica. Por esse motivo, a identificação de marcas linguísticas, bem como de recursos expressivos (como pontuação, uso das fontes em itálico, negrito ou caixa alta, repetições de palavras, imagens, entre outros) deve ocorrer a partir da observação desses elementos na superfície do texto.

A complexidade das tarefas que evidenciarão o domínio dessa meta pelo estudante considera aspectos não só relacionados ao reconhecimento das palavras e dos recursos expressivos utilizados no texto, mas do contexto que determina o efeito do uso de um recurso expressivo. O aluno deve recuperar as palavras e/ou recursos expressivos e, por meio de análise do texto, do contexto e dos seus conhecimentos prévios, atribuir efeito de sentido a esses elementos.

As tarefas típicas incluem determinar significados para usos de certos recursos ortográficos comumente utilizados para produzir efeitos no texto, tais como sinais de pontuação, uso de expressões em itálico, negrito, caixa alta, tamanho de fontes. Incluem, ainda, atribuir intenção para a presença de variações linguísticas presentes no texto, para relações entre forma e conteúdo (em poemas e charges, por exemplo) e para usos de determinadas categorias gramaticais (como excesso de adjetivos e certos tempos verbais). Envolvem, também, verificar presença de estrangeirismos, relacionar imagens a textos verbais, em se tratando de textos mistos, a fim de observar suas relações de complementaridade, entre outros.

- Usar partes do texto e conhecimentos prévios para identificar e explicar a ironia presente no texto.

- Atribuir efeito de sentido da mesma pontuação em diferentes locais do texto.
- Reconhecer o efeito de sentido do uso do diminutivo em um texto.
- Explicar o efeito de sentido de pontuações diferentes após expressões iguais.
- Reconhecer o efeito de sentido da relação forma e conteúdo.
- Reconhecer relação entre ambiguidades e ideias expressas de forma negativa.

Julgar a adequação dos argumentos usados no texto

Julgar consiste em formar juízo crítico com base em padrões.

Compreende-se por “adequação dos argumentos” a validade, a consistência, a coerência e a relevância argumentativa apresentadas pelo autor.

O tipo de processamento que se requer do leitor nessa evidência exige sua concentração no nível da palavra, da expressão e da frase, contrapostos a todo o contexto da situação textual. Demanda leitura literal, inferencial e análise crítica para o reconhecimento de todos os elementos demandados pela “adequação dos argumentos” citados acima.

O grau de complexidade das tarefas que evidenciarão o domínio dessa meta pelo estudante depende de sua familiaridade com o assunto do texto. Por exemplo, será mais fácil julgar argumentos sobre assunto familiar do que assuntos não familiares. Dependerá, também, da capacidade de o aluno reconhecer incoerências, contradições e irrelevâncias na argumentação do autor.

Na argumentação, o emissor tem como objetivo discursivo convencer o receptor a respeito de determinado ponto de vista. Para isso, ele faz uso de argumentos que dão suporte à conclusão. Assim, a complexidade da tarefa dependerá, mesmo para assuntos familiares, de como os argumentos são apresentados – explícitos ou implícitos, em ordem de causalidade, agrupados ou dispersos ao longo do texto.

As tarefas típicas incluem opinar se o argumento utilizado em determinado texto é suficiente para embasar a conclusão e se está de acordo com o assunto abordado. Incluem, também, analisar a probabilidade da defesa de um argumento do autor mudar o que as pessoas pensam e fazem.

Ações equivalentes a julgar são expressas pelos verbos “criticar”, “opinar” e “defender”.

- Explicar a não validade de argumento em defesa de opinião de personagem.
- Explicitar argumento do ouvinte que mostra a não validade de argumento de quem defende certa ideia.
- Apontar argumento em defesa de certa ideia que é uma antítese de outro já apresentado.
- Apontar argumento inconsistente com a ideia a ser defendida.

Julgar a adequação da linguagem usada no texto

Julgar consiste em formar juízo crítico com base em padrões.

Uma língua, enquanto sistema em uso na sociedade, comporta uma multiplicidade de modos de se comunicar. Cada um desses modos recebe o nome de variedade linguística. Elas possuem suas próprias regras gramaticais e servem perfeitamente como recurso de interação e integração social para os usuários daquela variedade. Dessa forma, entende-se que a adequação da linguagem está totalmente relacionada às condições de produção e circulação do texto, já que não há apenas uma forma de expressão possível.

A avaliação dessa meta requer que o aluno analise e critique elementos da língua, incluindo a presença de preconceito linguístico. Apoiando-se em seus conhecimentos sobre o idioma, o aluno deve, primeiramente, selecionar marcas relativas à variação linguística para, em seguida, analisar a adequação dos recursos usados pelo autor para expressar o conteúdo em determinada situação comunicativa. A partir dessa análise, faz seu julgamento acerca da adequação da linguagem, indo além da interpretação das informações lidas ao considerar elementos de texto e contexto. Valores subentendidos devem ser conectados à variação linguística, ao propósito comunicativo e ao texto como um todo para serem avaliados.

A complexidade das tarefas que evidenciarão o domínio dessa habilidade depende não apenas da forma, como também do conteúdo: quanto maior a abstração no texto, mais complexo será para o aluno passar da interpretação para a avaliação da adequação da linguagem. Características do gênero textual, como a extensão e a estrutura organizacional, também podem interferir na complexidade da tarefa.

As tarefas típicas incluem: relacionar ao contexto formas de linguagem usadas; contrastar textos com formas distintas de variação linguística segundo determinada situação comunicativa; avaliar adequações e inadequações de variação linguística presentes no texto, de acordo com as condições sob as quais foi produzido; avaliar valores implicados em determinada variedade da língua; atribuir intenção do autor ao uso da variação linguística; relacionar o preconceito linguístico ao preconceito contra determinados grupos sociais; avaliar adequação da linguagem em função do contexto ou do gênero textual.

Termos alternativos para julgar são “criticar”, “opinar” e “defender”.

- Apontar uma das falas de determinada personagem em que a linguagem não condiz com sua caracterização feita pelo autor.
- Indicar trecho do texto em que a linguagem não se adequa ao público-alvo pretendido pelo gênero e pelo tema.
- Entre dois textos apresentados com temas diferentes e mesmo público-alvo, apontar aquele em que a linguagem se adequa melhor ao tema.
- Verificar a adequação da linguagem à ambientação do texto.

Avaliar forma e conteúdo de um texto

Avaliar consiste em elaborar julgamentos com base em critérios e padrões (qualidade, consistência, confiabilidade, eficácia e eficiência).

A forma diz respeito à organização do conteúdo de um texto. É um elemento concreto, que pode ser visto e lido. Ela fixa o conteúdo e o transmite. Já o conteúdo é o que diz um texto: o tema, o assunto, o enredo etc. Ele é fixado, carregado pela forma, portanto, é uma realidade imaterial, enquanto a forma é a materialidade. Forma e conteúdo são categorias indissociáveis, interativas e relacionadas. O conteúdo determina a forma e ela, por sua vez, contribui para a construção do sentido. Em geral, pode-se definir a forma de um texto como a aparência, o aspecto gráfico ou a configuração apresentada por ele, por oposição ao conteúdo, significativo comunicado. A forma envolve a configuração externa do texto.

O tipo de processamento que se requer do leitor nessa meta exige o julgamento com base em critérios. Para isso, o ele deve estabelecer padrões quantitativos ou qualitativos em relação à forma e ao conteúdo. Avaliar criticamente a validade do conteúdo, por exemplo, requer que o leitor pondere sobre fatores como veracidade dos argumentos ou informações apresentadas em um texto. O leitor avalia criticamente tanto o conteúdo quanto a forma a partir de uma perspectiva pessoal ou com uma visão objetiva. Portanto, esse processo deve exigir a formulação de opiniões bem fundamentadas, baseando-se em interpretações e conhecimentos de mundo, para o leitor rejeitar, aceitar ou permanecer neutro em relação ao texto; para defender argumentos ou informações do texto ou fazer comparações com conteúdos disponibilizados em outras fontes. Para julgar se o conteúdo é válido, preciso e/ou imparcial, é necessário identificar a fonte das informações e, assim, atribuir as intenções do autor e julgar se ele é competente e bem-informado.

Avaliar a qualidade e a credibilidade de um conteúdo requer que o leitor combine o que é dito no texto com indícios periféricos (quem escreveu o texto, quando, com qual finalidade etc.), Portanto, se trata de uma tarefa mais desafiadora do que a avaliação da eficácia de um argumento em relação à tese, ou adequação de argumentos usados. Para avaliar a qualidade e a credibilidade, o leitor deve extrapolar os entendimentos acerca do texto.

Em relação à forma, o leitor pode avaliar se ela contribui ou não para a disseminação de uma informação. Sobre o conteúdo, pode avaliar se o estilo e a estrutura textual traduzem o propósito comunicativo e o ponto de vista do autor. No entanto, a avaliação sobre a forma é menos complexa, pois se concentra no texto, enquanto a análise do propósito e do ponto de vista requer maior extrapolação do texto, tornando-se tarefa mais complexa. Nesse sentido, a complexidade das tarefas que evidenciarão o domínio dessa meta depende sensivelmente dos elementos que compõem a forma e o conteúdo do texto (a estrutura, a natureza das informações, dos argumentos etc.), bem como do critério usado para a avaliação (qualidade, consistência, confiabilidade, eficácia, eficiência).

As tarefas típicas incluem: a avaliação da estrutura do texto e da língua, dos recursos de apresentação e das características gerais ou específicas do gênero do texto; a avaliação crítica da forma e do con-

teúdo, levando em consideração múltiplos critérios ou perspectivas; a explicação de uma característica do texto com base em experiências ou atitudes pessoais; julgar inconsistências no texto etc.

Processos cognitivos similares e tomados como equivalentes ao de avaliar são expressos pelos verbos: “checar”, “criticar”, “testar”, “julgar”.

- Dados dois textos de mesmo conteúdo e formas diferentes, avaliar qual a forma mais eficaz para a comunicação daquele conteúdo.
- Avaliar a adequação do encadeamento das ideias em relação à intenção comunicativa do autor.
- Avaliar se os recursos de conexão e coesão são adequados ao provável público-alvo.
- Avaliar, do ponto de vista do provável público-alvo, se o conteúdo do texto fica aquém ou ultrapassa esse público.

3.

SELEÇÃO DE TEXTOS PARA A AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO

INTRODUÇÃO

A avaliação do aprendizado em Língua Portuguesa na educação básica deve considerar quatro dimensões: leitura, escrita, oralidade e estrutura da língua. Este capítulo trata apenas da avaliação da leitura, não sendo contempladas as outras dimensões, pois exigem modelos conceituais e metodologias específicas.

A produção e a leitura de um determinado texto se dão normalmente em uma situação de comunicação, ou seja, o texto envolve quem o produz, quem o interpreta e as circunstâncias nas quais essas ações são realizadas. Entende-se texto como qualquer sequência falada ou escrita que constitua um todo unificado e coerente dentro de uma determinada situação discursiva. Essa sequência configura-se como uma unidade de sentido associada a uma situação de comunicação.

Considerando os contextos de ensino, é importante reforçar que o texto possibilita o contato do aluno com diferentes discursos, situações comunicativas, pontos de vista e informações. É a partir desse contato que o estudante vai processar significados, mobilizar seus conhecimentos para propósitos específicos, realizar processamentos para localizar, inferir ou analisar informações, entre outras ações envolvidas durante a leitura.

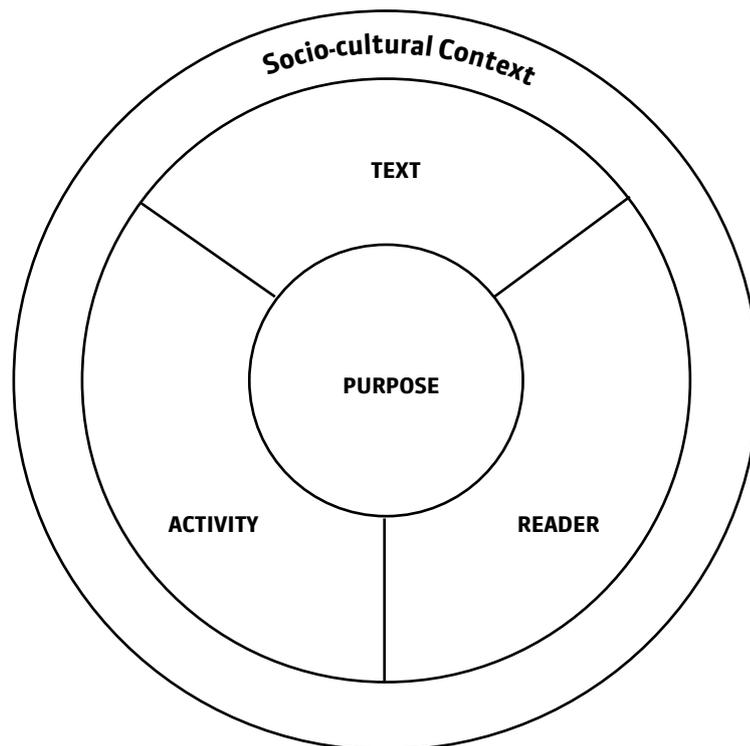
Dessa forma, a compreensão leitora de um estudante só é conhecida ao ser concretizada em textos específicos. Portanto, a estrutura básica de uma avaliação formativa dessa competência é o texto, que guia a produção de perguntas e evidências para verificar a compreensão leitora dos alunos.

FATORES DE COMPREENSÃO NA AVALIAÇÃO FORMATIVA

A compreensão pode ser definida como um processo de extração e construção de significados por meio da interação e do envolvimento do leitor com textos. Portanto, o texto não é o único fator determinante para que esse processo aconteça. Além dele, outros dois elementos se destacam: o leitor, responsável por realizar a compreensão, e a própria atividade de leitura, por meio da qual a compreensão acontece (RAND Corporation, 2002). Apoiando-se em

características individuais e em sua percepção sobre fatores do texto e da tarefa, os leitores aplicam suas habilidades de leitura para construir significados para os textos que leem.

Para verificar o desenvolvimento e a medida do nível da compreensão de textos em estudantes da educação básica é necessário, portanto, considerar três elementos: o texto, a tarefa e as características do leitor. Eles são mediados pelo propósito da leitura e pelo contexto sociocultural em que ela ocorre, como sintetizado no diagrama abaixo [3], que apresenta uma visão muito similar à que é adotada pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa).



[3] Source: Snow, 2002; Woolley, 2011.

Ao considerarmos o leitor, incluímos também as capacidades, as habilidades, os conhecimentos e as experiências que ele traz para a atividade de leitura. O texto, por sua vez, deve ser considerado tendo em vista elementos de textualidade associados à sua organização, que envolvem dimensões como o contexto de produção, a progressão de ideias, a continuidade temática, a informatividade, a articulação entre as partes, a coerência, a coesão, dentre outras dimensões responsáveis pelo modo como o texto é construído e, portanto, como ele leva a informação ao leitor (COSTA VAL, 2006).

O sucesso em uma atividade de leitura também é função de fatores relacionados à tarefa (ou seja, os requisitos ou as razões que motivam o envolvimento do leitor com o texto). Os fatores da tarefa incluem, por exemplo, o tempo disponível e as condições para sua realização, seus objetivos (por exemplo, ler por prazer, para entender profundamente um tema ou procurar informações) e a complexidade ou o número de tarefas a serem concluídas. Para planejar uma avaliação, é preciso considerar as dimensões da compreensão de textos apresentadas no modelo conceitual do capítulo 1. Essas

dimensões envolvem os processamentos lexical e semântico e o modelo situacional, os quais determinam a configuração do teste e como serão coletadas e relatadas as evidências sobre a proficiência dos estudantes.

Neste capítulo, nossa atenção concentra-se em fatores textuais e socioculturais que influenciam a construção de uma avaliação formativa. As características cognitivas e psicológicas do leitor, além de elementos do contexto em que se processa a leitura, serão tratados em outros capítulos.

CRITÉRIOS PARA ESCOLHA DOS TEXTOS

O processo de escolha de textos que comporão o instrumento de uma avaliação da compreensão de textos deve considerar a diversidade de domínios discursivos, gêneros textuais, tipos, formatos, modos semióticos, temas e campos das diferentes práticas sociais. É preciso escolher textos verbais e não verbais, de autores clássicos e de outros menos conhecidos, que representem os diferentes grupos da nossa sociedade, com graus crescentes de complexidade, e considerar o estágio de aprendizado dos estudantes. Esta é uma recomendação explícita da BNCC: “as habilidades não são desenvolvidas de forma genérica e descontextualizada, mas por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana” e, ainda, “a demanda cognitiva das atividades de leitura deve aumentar progressivamente desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio”.

A reflexão que tem sido feita sobre os critérios de escolha de textos, depois da introdução do *Common Core* nos EUA, tem relevância para o Brasil. Em particular, as seguintes perguntas têm sido enfatizadas:

- Este texto é adequado para o ano escolar dos estudantes e cria oportunidades de desenvolvimento de habilidades de leitura?
- O que os estudantes vão aprender com este texto?
- Este texto ajudará na construção de conhecimento sobre um tema, perspectiva ou evento no mundo?
- Quais conhecimentos linguísticos são necessários para a compreensão deste texto?
- Este texto ou o conjunto de textos selecionados apresenta diferentes visões de mundo sobre temas como: alegria, criatividade, resiliência, família, identidades e grupos minoritários?
- Este texto se conecta a quais eventos atuais ou momentos históricos relevantes para os alunos?
- Este texto explora questões de poder, equidade, justiça ou injustiça? Se sim, que reflexões podem ser feitas sobre esses temas a partir deste texto ou do conjunto de textos selecionados? Diferentes visões de mundo são contempladas?
- Este texto é literário ou não literário?

Trataremos desses aspectos nas próximas seções.

Textos literários e informativos

Os gêneros textuais são diversos, tratam de uma diversidade de temas e contextos, além de servirem a diferentes propósitos. Assim sendo, qualquer categorização de textos que se pretende completa acaba sendo uma tarefa frustrada. Há, no entanto, classificações úteis. Uma delas consiste em dividir os textos em literários e não literários, como feito por Platão e Fiorin (2000, p. 350). Para esses autores, o texto literário tem uma função estética, enquanto o não literário apresenta uma função utilitária. No entanto, é comum a exploração estética da língua entre textos informativos e, por isso, podemos pensar em função prioritária (principal ou mais proeminente) e não única.

A leitura de textos literários envolve uma experiência de fruição, de contato com o campo artístico, como o da ficção, em que se exerce o pensamento inventivo, o diálogo entre o vivido e o sonhado, a realidade e a fantasia, a revogação das leis do universo, a potencialidade de palavras que se convertem em estado de poesia em um mundo fragmentado e suficiente para a exploração de sons, ideias e imagens de maneira não convencional. Ou seja, os textos literários cumprem o importante propósito de envolver os leitores ao fazer com que se identifiquem com as personagens das histórias e ao incentivá-los a pensar criticamente quando fazem previsões ou conexões com os textos. Além disso, cabe evidenciar que a poesia, incluindo a prosa poética, é o lugar em que a função estética se manifesta no mais alto grau.

Os textos do domínio informativo costumam ter a função de informar, convencer, explicar, responder, ordenar, entre outros. Assim sendo, cumprem o importante propósito de levar fatos, atualizar conhecimentos dos leitores em diferentes situações de uso (cotidiano, público ou científico), desfazer ou consolidar opiniões, enfim, responder às demandas sociais de leitura do mundo letrado. Em geral, trata-se de uma produção textual objetiva, normalmente em prosa, com linguagem clara e direta. No entanto, a organização de como o conteúdo é transmitido varia nos diferentes gêneros textuais. Fatos históricos, por exemplo, podem ser organizados em ordem cronológica; instruções e procedimentos podem ser apresentados em etapas; e argumentos podem ser expressos de maneira lógica, como é o caso de relações de causa e efeito ou de comparação e contraste.

A seleção de temas, fatos e argumentos tratados no texto e sua forma de organização, bem como as escolhas lexicais e os aspectos da multimodalidade (como *layout*, uso de cores, tipografia, imagens etc.) traduzem uma intenção do autor. Nesse sentido, os textos informativos podem ser subjetivos, por exemplo, quando o autor opta por transmitir fatos e explicações por meio de um resumo expositivo ou de um ensaio. Nesses casos, normalmente há um ponto de vista expresso. O leitor deve ler esses textos com uma mentalidade crítica para formar a sua própria opinião com base em suas leituras, experiências e reflexões.

A esses dois domínios podemos associar diferentes propósitos de leitura. Geralmente, os gêneros literários envolvem a leitura de obras de ficção, não ficção literária e poesia. Os gêneros informativos, por sua vez, estão mais ligados à leitura para obtenção e utilização de informações e/ou instruções. Entre os textos informativos, estão incluídos textos argumentativos, persuasivos, jornalísticos, expositivos e textos de documentos procedimentais. Também devem ser incluídos nesse domínio textos de divulgação científica que levem

os estudantes a desenvolver aprendizados em diferentes áreas do conhecimento.

É recomendável que a avaliação da compreensão de textos na educação básica considere tanto os textos literários quanto os informativos. Na avaliação formativa que estamos propondo neste documento, vamos trabalhar esses dois grandes domínios discursivos.

Textos autênticos

A avaliação da competência leitora deve verificar a capacidade de o estudante construir sentidos para textos que expressam situações comunicativas reais. Por isso, é preciso usar textos autênticos, retirados de fontes confiáveis e criteriosas. Entendemos como **texto autêntico** aquele já publicado ou usado em uma situação real. É importante que os textos sejam usados na íntegra, evitando-se, assim, a fragmentação ou a adaptação.

As referências bibliográficas dos textos precisam ser apresentadas e devem respeitar seus direitos autorais. Dependendo da tarefa, podem ser disponibilizadas outras informações sobre a fonte do texto, tais como informações complementares sobre a vida e a obra do autor, o lugar da publicação, os contextos histórico e social retratados no texto etc.

Além da autenticidade dos textos, é importante que a avaliação de leitura abarque uma diversidade de tipos e gêneros textuais.

Temática

Os temas dos textos que integrarão uma avaliação devem considerar os interesses e as experiências da faixa etária dos estudantes. Mesmo que não envolvam, necessariamente, o cotidiano dos alunos, a seleção de temas deve ser feita buscando aqueles que estejam de acordo com a maturidade e a capacidade de abstração dos alunos.

Espera-se que em uma avaliação seja contemplada uma diversidade de temas. Assim, devem-se usar textos de vários domínios, envolvendo diferentes áreas e propiciando a verificação de variadas experiências e conhecimentos dos estudantes, assim como sua capacidade de lidar também com temas menos familiares. A BNCC estabelece que sejam incluídos textos dos campos artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiáticos e de atuação na vida pública. Uma forma de atender a essas recomendações é considerar, na escolha dos textos, os seguintes aspectos da vida dos estudantes:

- **Casa e família:** inclui materiais que tratam de relações interpessoais, pessoais e financeiras, habitação e seguros.
- **Saúde e segurança:** incluem materiais que tratam de drogas e álcool, prevenção e tratamento de doenças, segurança e prevenção de acidentes, primeiros socorros, emergências e manutenção da saúde.
- **Comunidade e cidadania:** incluem materiais que tratam da participação social e cidadã: as leis, as políticas públicas, o funcionamento das instituições.
- **Economia:** inclui materiais que tratam de crédito e serviços bancários, poupança, publicidade, compras e manutenção de bens pessoais, emprego, inflação, pobreza e desigualdades.

- **Trabalho:** inclui materiais que tratam, em geral, de várias ocupações, mas não de textos específicos do trabalho, como encontrar emprego, finanças e estar no trabalho.
- **Lazer e recreação:** incluem materiais que envolvem viagens, atividades recreativas e restaurantes.

Textos tratam de diferentes contextos culturais ou retratam esses contextos. Portanto, para uma avaliação é preciso buscar textos que considerem a diversidade cultural de maneira a contemplar produções e formas de expressão diversas, como a literatura infantil e juvenil, o cânone, o culto, o popular, a cultura de massa, a das mídias e as juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório dos estudantes – além da interação e do contato com o diferente. Assim, os alunos poderão reconhecer as identidades culturais latentes nos textos e aprender mais sobre o próprio contexto, conhecendo culturas diferentes da sua.

Na seleção dos textos, deve-se atentar para a inclusão de temas que perpassam a vida dos estudantes, de acordo com os contextos cultural e regional, contemplando ampla gama de contextos e de conteúdo. No entanto, devem-se selecionar também textos que ultrapassem esse contexto, estimulando-os a ter contato com temas nacionais e universais e incitando-os ao aprendizado da língua e de conhecimentos gerais. A diversidade é imprescindível para que nenhum grupo social seja beneficiado ou desfavorecido em termos de familiaridade ou exposição pelos textos selecionados. A escolha deve ser avaliada com cuidado, considerando que há temas ou elementos extremamente sensíveis ou delicados, que suscitam polêmicas entre os estudantes, tais como: discriminação e preconceito em relação a etnias, gêneros, crenças etc.; apologia a comportamentos e condutas em desacordo com preceitos educativos e legais, como drogas, aborto, crime, armas, violência, destruição de bem público ou privado etc.

Gêneros e tipos textuais

A BNCC indica que as tarefas de leitura devem contemplar variadas situações comunicativas que devem garantir aos estudantes a possibilidade de desenvolver a compreensão de textos em sua diversidade e em vários níveis de complexidade. Assim, espera-se que os estudantes sejam capazes de ler para fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (BNCC, p. 71).

Para que isso aconteça, é importante que nos processos de ensino e avaliação seja usada ampla diversidade de textos que circulam em diferentes contextos comunicativos, ou seja, que a escola trabalhe com diversos tipos e gêneros textuais.

Os gêneros textuais referem-se a todas as nossas produções, orais ou escritas, que se baseiam em formas-padrão relativamente está-

veis de estruturação, produzidas a fim de atender a determinadas necessidades de interação, em situações e contextos diversos. Esses textos, que encontramos em nossa vida diária, apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição, que são estruturas historicamente estabelecidas.

A ideia de usar textos autênticos de diferentes gêneros, tanto no ensino quanto na avaliação, relaciona-se à necessidade de trazermos o contexto, ou seja, a situação de produção e recepção dos textos para a sala de aula. Isso ajuda a construir o modelo situacional, parte essencial do processo de compreensão de textos, como introduzido no capítulo 1. Como diz COSCARELLI (2007, p. 81),

“quem escreve precisa saber para quem está escrevendo, o que quer dizer e com que objetivo está escrevendo. Muitas vezes, entender um texto isoladamente, julgar a qualidade do texto fora do contexto em que ele foi produzido e da situação na qual ele será lido, é quase impossível.”

Sugerimos, portanto, que sejam observados os gêneros textuais a partir de elementos como composição, conteúdo e estilo. Os gêneros têm uma forma de composição relativamente estável, que precisa ser considerada quando analisada. Também é possível explorar seu conteúdo temático, que diz respeito ao tema esperado para o tipo de produção em análise, bem como o estilo utilizado para sua elaboração (por exemplo, o uso dos registros formal ou informal).

Os gêneros textuais são inúmeros e, por isso, é difícil pensar em uma lista deles (resenha crítica jornalística, publicidade, menu de restaurante, bilhete, lista de supermercado, artigo de opinião, carta pessoal, fábula, crônica, tirinha, história em quadrinhos, campanha governamental, anedota, receita culinária, conto, convite, cantiga popular, diário, carta ao leitor, poema, infográfico, hiperconto, miniconto etc.). Podemos, no entanto, categorizá-los em domínios ou esferas, como a literária (em que podem ser encontrados diversos gêneros como fábulas, poemas, contos, lendas, romances, novelas, cordéis, histórias em quadrinhos, tirinhas, entre outros) e a esfera ou domínio informativo (que inclui gêneros como notícia, reportagem, entrevista, artigo de divulgação científica, infográficos, entre outros).

Podemos também pensar os gêneros a partir dos tipos textuais (ou sequências tipológicas) que os compõem. Marcuschi (2002) define tipo textual como uma construção teórica caracterizada pela natureza linguística de sua composição, envolvendo aspectos como lexicais e sintáticos, tempos verbais e relações lógicas. As sequências tipológicas podem ser narrativas, descritivas, argumentativas, expositivas e injuntivas, podendo ser usadas conjuntamente nas construções textuais de um mesmo gênero.

- **Narração**

O tipo textual narrativo traz acontecimentos e ações de personagens organizados em um determinado tempo e espaço. Para Santaella (2013), a narrativa está associada à presença de verbos de ação que denotam a presença de conflito, intriga ou algum tipo de embate.

Os gêneros conto, crônica, romance, hiperconto e fábula são exemplos de textos em que predominam as sequências textuais narrativas.

- **Descrição**

Esse tipo de discurso busca reconstruir, por meio de palavras, a qualidade das coisas, normalmente captáveis por nossos sentidos: visão, audição, tato, paladar e olfato. Assim sendo, descrever está associado ao uso da linguagem verbal com a finalidade de apreender a qualidade das coisas, dos seres, dos espaços e das situações. Sentenças predominantemente descritivas retratam a localização de um ser ou objeto, com descrições de características (cores, formas, dimensões, texturas, modos de ser etc.). Pressupõem, portanto, a percepção, a atenção e a observação do sujeito em relação aos contextos à sua volta, assim como os mencionados e criados nos textos.

Dentre os recursos linguísticos que compõem a descrição, destacam-se fundamentalmente os adjetivos e as expressões adjetivas usadas para traduzir os atributos qualitativos e sensoriais das coisas. Preposições e advérbios também são muito recorrentes na composição dessa tipologia, associados, normalmente, à indicação de posição, direção ou localização dos elementos descritos (SANTAELLA, 2013). Anúncios, classificados e cardápios são exemplos de textos predominantemente descritivos.

- **Argumentação**

O tipo textual argumentativo tem por objetivo persuadir o leitor a adotar determinado ponto de vista. Os elementos da argumentação que estruturam o texto visam a evidenciar o posicionamento e a opinião do interlocutor, assim como o raciocínio lógico-argumentativo usado por ele para influenciar o leitor a adotar ou se convencer de determinada ideia. São exemplos de textos predominantemente argumentativos: artigo de opinião, editorial e carta de reclamação.

Nos textos dissertativo-argumentativos, há exposição de ideias e posicionamentos a fim de defender um ponto de vista. Esses textos costumam apresentar a seguinte estrutura: introdução (ideia principal), desenvolvimento (argumentos e aspectos que envolvem o tema) e conclusão (síntese da posição assumida). São, portanto, textos em que há a predominância de sequências expositivas e argumentativas.

- **Exposição**

Os textos expositivos apresentam o predomínio de sequências analíticas ou explicativas. Há a predominância do tempo verbal presente e o uso, sobretudo, de articuladores que indicam relações lógicas (causa, consequência, condição etc.). Documentos com essa tipologia têm como objetivo apresentar diferentes formas de saberes, conceitos e ideias. Como exemplos de textos nos quais há uma predominância de sequências expositivas podemos citar: verbetes de enciclopédia, aulas, palestras, livro didático etc.

- **Injunção**

Revela-se pela finalidade de orientar o leitor a realizar determinada ação. As sentenças injuntivas são geralmente compostas

por algo a ser feito e/ou como deve ser feito, com uma ou várias ações que se pretende realizar. A presença de verbos no infinitivo e no imperativo são marcas fundamentais dessa tipologia. São exemplos de textos predominantemente injuntivos: receita culinária, tutoriais e manuais de instrução.

É importante lembrar que um mesmo tipo textual é utilizado em diferentes gêneros textuais. Um conto, por exemplo, pode começar com uma sequência descritiva que depois será explorada em uma sequência narrativa.

Por serem essas as sequências tipológicas que compõem os diversos gêneros textuais, acreditamos que todas elas devem ser contempladas nas avaliações.

Apresentamos no quadro abaixo, adaptado de Dolz e Schneuwly (2004, p. 102), uma sistematização dos domínios comunicativos e dos tipos e gêneros textuais comumente utilizados nas avaliações.

Quadro 1: Gêneros e tipos textuais

Domínios sociais de comunicação	Aspectos tipológicos	Capacidade de linguagem dominante	Exemplos de gêneros orais e escritos
Cultura literária ficcional	Narrar	Mimeses de ação por meio da criação da intriga no domínio do verossímil.	Conto maravilhoso, conto de fadas, fábula, lenda, narrativa de aventura, narrativa de ficção científica, narrativa de enigma, narrativa mítica, <i>sketch</i> ou história engraçada, biografia romanceada, romance, romance histórico, novela fantástica, conto, crônica literária, adivinha, piada, hiperconto, miniconto.
Documentação e memorização das ações humanas	Relatar	Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo.	Relato de experiência vivida, relato de viagem, diário íntimo, testemunho, anedota ou caso, autobiografia, <i>curriculum vitae</i> , notícia, reportagem, crônica social, crônica esportiva, histórico, relato histórico, ensaio ou perfil biográfico, biografia.
Discussão de problemas sociais controversos	Argumentar	Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição.	Textos de opinião, diálogo argumentativo, carta de leitor, carta de solicitação, deliberação informal, debate regrado, assembleia, discurso de defesa (advocacia), discurso de acusação (advocacia), resenha crítica, artigos de opinião ou assinados, editorial, ensaio.
Transmissão e construção de saberes	Expor	Apresentação textual de diferentes formas dos saberes.	Texto expositivo, exposição oral, seminário, conferência, comunicação oral, palestra, entrevista de especialista, verbete, artigo enciclopédico, texto explicativo, tomada de notas, resumo de textos expositivos e explicativos, resenha, relatório científico, relatório oral de experiência.
Instruções e prescrições	Descrever ações	Regulação mútua de comportamentos.	Instruções de montagem, receita, regulamento, regras de jogo, instruções de uso, comandos diversos, textos prescritivos.

Fonte: adaptado de Dolz e Schneuwly (2004).

Outro aspecto que deve ser considerado são os formatos e os modos semióticos.

Formatos e modos semióticos

Nossa sociedade é diversa linguística e culturalmente e isso é refletido e revelado na multimodalidade, ou seja, nas diferentes formas (modos e *design*) que usamos para construir os textos para as várias situações comunicativas de nossas vidas. Nesse contexto de diversidade cultural, semiótica e textual, devemos considerar o texto como uma realização de discursos, um evento comunicativo que é “construído numa orientação de multissistemas, ou seja, envolve tanto aspectos linguísticos como não linguísticos no seu processamento” (MARCUSCHI, 2008, p. 80) e que, portanto, pode ser formado por vários modos semióticos (palavras, sons, imagens, cores), que se unem em enunciados para a produção de sentido (KRESS, 1995). Ribeiro (2013) afirma que

Todo texto carrega em si um projeto de inscrição, isto é, ele é planejado, em diversas camadas modais (palavra, imagem, diagramação etc.) e sua materialidade ajuda a compô-lo, instaurando uma existência, desde a origem, multimodal. Um texto é o resultado de seleções, decisões e edições não apenas de conteúdos, mas de formas de dizer (p. 21).

Tendo em vista a multimodalidade presente em todos os textos, devemos considerar, em consonância com Kress (1995), que a compreensão de um texto se faz analisando os modos presentes, como o linguístico. Sendo assim, na seleção de textos para avaliação de leitura, faz-se necessário observar as diferentes formas de organização e o *layout* dos diversos artefatos informativos, bem como as diversas formas de tratar uma informação.

Vale destacar que, até recentemente, o principal interesse ao avaliar a proficiência em leitura dos estudantes era centrado na capacidade de compreender, interpretar e refletir sobre textos verbais. Embora essas habilidades permaneçam importantes, uma maior ênfase na integração das tecnologias da informação na vida social e profissional dos cidadãos exige que a definição de compreensão de textos seja atualizada e ampliada. Desse modo, busca-se abranger tanto a leitura de textos dos ambientes impressos quanto dos digitais, cujas particularidades são, por exemplo, os mecanismos de navegação e as diferentes formas de se navegar no texto digital.

Outro aspecto a ser observado na seleção de textos para avaliação de leitura diz respeito ao formato dos documentos, que podem ser contínuos, não contínuos e mistos. Textos contínuos são aqueles que se estruturam em parágrafos e podem se subdividir em capítulos, seções e subseções. Como exemplo de textos contínuos, pode-se citar: conto, fábula, notícia etc. Os textos não contínuos são os que se organizam em forma de listas simples ou são formados a partir de uma combinação de listas. Tabelas, gráficos, infográficos e diagramas são exemplos de textos não contínuos. Já os textos mistos combinam informações que são apresentadas em formato contínuo e

não contínuo, como é comum em revistas, primeira página de jornal, reportagem, relatórios, artigos de divulgação científica etc.

A participação plena nas sociedades modernas exige do leitor a capacidade de análise, síntese, integração e interpretação de informações oriundas de múltiplas fontes e, portanto, de dados apresentados em diferentes formatos ou tipos especiais de textos.

4.

MEDIDA DE COMPLEXIDADE DE TEXTOS

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da leitura e da escrita é essencial para aprimorar a capacidade de interpretar, criticar e produzir conhecimento. Além das habilidades individuais, o letramento interfere diretamente nas práticas sociais, constituindo um dos pontos centrais da educação. A avaliação do letramento é um tópico complexo na escolarização, visto que a falta de uma definição precisa do termo impede que se determine o momento em que uma pessoa deixa de ser iletrada e passa a ser letrada (SOARES, 2009, p. 84). Segundo a autora:

Nos países desenvolvidos, onde os sistemas escolares são rigorosamente organizados, o letramento escolar é, em geral, definido por meio do estabelecimento de determinados padrões de progresso desejado em leitura e escrita, e os níveis alcançados pelos estudantes tendo como parâmetro esses padrões são considerados uma representação adequada do letramento [...] (SOARES, 2009, p. 85).

O processo progressivo requer que em cada estágio o estudante seja exposto a textos apropriados para a sua capacidade. Um texto muito “difícil” pode ser desmotivador, ao passo que um texto muito “fácil” não desafia a criança nem proporciona um aprendizado significativo. Portanto, a escolha de textos coerentes com o nível do aluno é essencial para promover a aquisição e a mobilização de habilidades referentes à competência leitora.

O objetivo deste trabalho é desenvolver uma medida de complexidade para textos, considerando o processamento no nível da palavra, do período e do texto. A principal contribuição é a junção de características quantitativas (calculadas pelo computador) e qualitativas (classificadas por análise humana). O propósito é criar uma metodologia para auxiliar na tarefa de seleção de textos que, mesmo sendo rotineira para os professores, é complexa. Quando não há uma leitura detalhada do material, os critérios tendem a ser subjetivos e consideram principalmente a superfície textual. Na medida desenvolvida por este trabalho, as variáveis qualitativas devem ser identificadas e classificadas pelos professores, o que contribui para a compreensão minuciosa dos textos e, conseqüentemente, das habilidades necessárias para os alunos o compreenderem.

Este capítulo é composto de seis seções. A primeira diz respeito à base lexical utilizada. Em seguida, descreve-se a medida de complexidade das palavras, o que inclui a frequência, a complexidade silábica e a concretude. Então, apresenta-se a medida de complexidade de períodos e a de textos, especificando as variáveis utilizadas e a construção do algoritmo para medir a complexidade. Ao fim, as seções de resultados e conclusão.

LÉXICO

Este trabalho usa o léxico do português brasileiro construído e disponibilizado por Santos et. al (2017), que contém 215.174 palavras com classificação gramatical, escala de frequência, concretude, número de letras, número de homógrafas e suas classificações gramaticais, estrutura silábica, bigramas, trigramas etc. Infelizmente, o arquivo tem um enorme número de erros de grafia e de classificação gramatical, o que exigiu grande esforço artesanal para tornar as informações lexicais úteis.

As informações da base lexical de Santos et. al. (2017) utilizadas neste trabalho são: palavra, classificação gramatical, frequência e concretude. A frequência foi calculada a partir de uma amostra de aproximadamente 32 milhões de palavras de diferentes textos e consiste na quantidade de vezes que cada palavra aparece. Naturalmente, a variabilidade é muito grande, uma vez que existem palavras que aparecem milhares de vezes enquanto outras ocorrem apenas uma vez. Diante disso, o tratamento da variável envolveu a concepção de uma transformação logarítmica, que permitiu a criação de uma escala de medida de frequência que varia entre 1 e 7.

O arquivo de Santos et. al. (2017) foi preparado antes de começar o trabalho com a complexidade. Primeiramente, foram corrigidos erros de digitação por meio do uso do corretor do Excel. Entretanto, permaneceram erros como letras duplicadas e troca de letras, que foram aos poucos sendo corrigidos manualmente. Mesmo assim, há informações incorretas remanescentes, principalmente de classificação gramatical, que geram incompatibilidade com as palavras correspondentes de outros arquivos utilizados durante o processo de construção da medida de complexidade. Cabe ressaltar que tais desvios ocorrem majoritariamente em palavras que só aparecem uma única vez no *corpus* utilizado, ou seja, as de menor frequência. Palavras que não existem, as que estavam em outras línguas e os nomes próprios foram descartados.

Ainda para preparar a base, foram acrescentados os lemas das palavras – isto é, sua forma canônica. Para isso, inicialmente usou-se a base DELAF_PB, que tem cerca de 9 milhões de entradas e está disponível para *download* no link

<http://www.nilc.icmc.usp.br/nilc/projects/unitex-pb/web/dicionarios.html>.

Essa base foi preparada pelo projeto Unitex-PB, da USP, que disponibiliza recursos e ferramentas linguístico-computacionais desenvolvidos por Processamento de Língua Natural (PLN).

COMPLEXIDADE DE PALAVRAS

A complexidade das palavras é neste capítulo tomada como uma das três características: sua frequência, sua complexidade silábica e sua concretude, que são discutidas nas próximas seções.

Adotada a premissa de que as três características possuem a mesma importância para determinar o quão complexa uma palavra é, as variáveis foram padronizadas e o valor de complexidade foi consolidado pela média aritmética das três medidas.

Frequência

A frequência de uma palavra na língua é um dos fatores determinantes de sua complexidade. Quanto mais um vocábulo é utilizado, maior é a probabilidade de o leitor conhecê-lo e compreendê-lo. É possível inferir, por exemplo, que uma criança terá facilidade para entender a palavra “trabalho”, mas se ela for trocada por “labor” será um fator dificultador da compreensão, visto que é uma palavra pouco usada. Coscarelli (2002) argumenta que um léxico de baixa frequência pode não apresentar dificuldade para o leitor que esteja familiarizado com ele, como jargões, que mesmo desconhecidos pela maioria podem ser cotidianos para alguém da área. Ainda segundo a autora, a frequência da palavra no contexto semântico, sintático e pragmático no qual está inserida altera seu nível de dificuldade. Para a finalidade deste trabalho, não são considerados fatores de familiaridade do leitor e contextos específicos, visto que o objetivo é produzir informações para serem usadas em contextos variados. Os alunos têm diferentes conhecimentos e níveis de habilidades e, portanto, os critérios escolhidos devem ser generalizados.

Complexidade das sílabas

O tipo de sílaba mais comum na Língua Portuguesa é o formato consoante-vogal (CV), como nas sílabas “pa” e “bo”. As palavras que seguem o padrão mais comum são as paroxítonas formadas por duas ou três sílabas do tipo CV, como “panela” e “bola”. Segundo Coscarelli (2002), quanto mais as sílabas das palavras se distanciam desse padrão, maior é o grau de dificuldade de leitura, principalmente para o leitor ainda não-proficiente.

Em um trabalho realizado por Monteiro e Soares (2014), que analisa processos cognitivos na leitura inicial, as autoras concluem que a dificuldade de leitura nesse estágio tem relação com dois motivos principais: decodificação de estruturas silábicas não canônicas e dissociação entre conhecimento das letras e consciência fonológica. O segundo fator também está relacionado com construções não canônicas, visto que, mesmo conhecendo as letras e o som da palavra, a construção silábica não familiar torna mais difícil para o leitor relacionar as duas coisas. Mesmo para leitores mais proficientes, palavras com muitas sílabas não canônicas podem dificultar a leitura, porque a concentração exigida por uma palavra estruturalmente complexa acarreta um processamento mais lento, principalmente quando a palavra não é familiar. De acordo com Costa (2011), isso interfere na automatização da leitura e da compreensão e, portanto, consome mais memória de trabalho.

Utilizamos essas informações para atribuir uma complexidade silábica para cada palavra. O primeiro passo foi obter uma base de dados que contém a divisão silábica de aproximadamente 207 mil palavras do português brasileiro. Esse trabalho foi encontrado em <http://portaldalinguaportuguesa.org/>. Com essa base em mãos, as sílabas foram classificadas em três grupos:

- Grupo 1: Palavras com apenas sílabas canônicas, do tipo CV (consoante-vogal). 411 mil sílabas desse tipo foram encontradas nas palavras.
- Grupo 2: Palavras que contêm sílabas nos formatos V, VC ou CVC. 270 mil sílabas desse tipo foram encontradas nas palavras.
- Grupo 3: Palavras com outros formatos de sílabas. 131 mil sílabas desse tipo foram encontradas nas palavras.

Após a classificação, a complexidade silábica de cada palavra foi definida como uma média ponderada onde as sílabas do grupo 1 tem peso 1, as do grupo 2 tem peso 3 e as do terceiro grupo com peso 5.

Assim, esse cálculo faz com que a complexidade também considere implicitamente o tamanho da palavra medido em letras, outro fator citado por Coscarelli (2002) como dificultador do processamento lexical – principalmente quando ela não é composta apenas por sílabas canônicas.

Concretude das palavras

Entre várias categorizações existentes, as palavras podem ser classificadas como concretas ou abstratas. As concretas se referem a coisas materiais ou a ações que podem ser experienciadas pelos cinco sentidos, enquanto as abstratas só são compreendidas porque são explicadas por outras palavras. Entretanto, usualmente as palavras se situam entre esses dois extremos. Elas são experienciadas até certo ponto, mas é necessária a linguagem para compreendê-las totalmente (BRYSSBAERT e col., 2013). Medir a concretude de uma palavra consiste em posicioná-la em uma escala que capta o quão concreta ela é.

Portanto, a concretude é o grau em que as palavras se referem a objetos, pessoas, lugares ou coisas que podem ser percebidas pela visão, tato, audição, paladar, olfato ou por respostas motoras. A concretude não deve ser confundida com o conceito de imageabilidade, isto é, a facilidade e a velocidade com que é criada uma imagem mental da palavra. Enquanto ele se baseia apenas na visão, a concretude se mostra um conceito mais amplo. Um cego, por exemplo, mesmo sem conseguir criar uma imagem mental de uma banana, pode perceber como uma palavra concreta pelo gosto, textura, consistência, cheiro e formato.

A concretude é importante para medir a dificuldade de uma unidade lexical. Palavras concretas são processadas com mais facilidade do que palavras abstratas, o que é explicado por distintas teorias. Paivio (1971, 2013) criou a *dual-coding theory*, que é traduzida como Teoria da Codificação Dual. Segundo o pesquisador, as palavras abstratas são guardadas na memória apenas pelo código verbal, enquanto as palavras concretas também são armazenadas pelo código sensorial. Schwanenflugel, Harnishfeger e Stowe (1988) apre-

sentaram a teoria de que as palavras concretas são mais fáceis de processar porque estão relacionadas a mais contextos na memória das pessoas. Por fim, Newton e Barry (1997) sugerem que as palavras concretas contêm uma quantidade maior de traços semânticos que as distinguem de outras palavras semanticamente próximas.

Traços semânticos são unidades mínimas de significado que, quando combinadas, determinam os itens lexicais. O item “cadeira”, por exemplo, possui traços lexicais como inanimado, sólido, assento etc. Para todas as palavras lexicais conhecidas, o indivíduo possui um acervo de traços que as compõem, que podem variar em quantidade e em concretude. “Cadeira” e “poltrona”, por exemplo, são itens muito próximos semanticamente, mas normalmente, ainda na infância, os indivíduos aprendem a diferenciar os dois objetos. Por serem palavras concretas e com características também concretas, é fácil aprender quais são suas diferenças. Ao contrário, os termos “tristeza” e “angústia” são mais difíceis de diferenciar, mesmo para muitos adultos. A palavra em si e seus traços semânticos apresentam baixo nível de concretude. Sendo assim, de acordo com Newton e Barry (1997), as palavras abstratas não são tão facilmente diferenciadas de suas “competidoras”, causando maior confusão, ambiguidade ou outras dificuldades de interpretação pelo leitor.

Miller e Roodenrys (2009) afirmam que o efeito da concretude e da frequência da palavra são dependentes um do outro quando se trata de memória de curto prazo. Palavras abstratas, quando de alta frequência, perdem a dificuldade causada pelo baixo valor de concretude. Da mesma forma, palavras pouco frequentes, mas muito concretas, apresentam maior facilidade. Perfetti, Landy e Oakhill (2005) afirmam que a vantagem das palavras concretas é mais significativa para leitores menos proficientes, com sistema semântico lexical fraco. Palavras abstratas, mesmo que exijam maior nível de processamento para leitores proficientes, não se apresentam como obstáculos para eles, diferentemente do que ocorre com os que não possuem habilidades tão avançadas.

A concretude é medida em verbos, advérbios, adjetivos e substantivos, ou seja, as palavras de conteúdo lexical. Este trabalho não classifica a concretude de palavras funcionais, tais como preposições, pronomes, conjunções, artigos, numerais e interjeições.

Os algoritmos apresentados nas próximas seções permitiram a obtenção de valores de concretude.

Captação da percepção humana

A metodologia usual para determinar a concretude é pedir a pessoas suficientemente letradas que, entre duas palavras apresentadas, indiquem a que percebem como mais concreta. Os dados gerados são usados para posicionar as palavras em uma escala por meio de modelos estatísticos adequados. Por exemplo, as pessoas terão facilidade de reconhecer que, entre “banana” e “célula”, a primeira palavra é a mais concreta. No entanto, entre palavras de concretude próxima, como é o caso de “cortina” e “machado”, espera-se que as pessoas tenham percepções diferentes. Outra forma muito similar foi utilizada por Brysbaert, Warriner e Kuperman (2014), que pediu aos participantes que atribuíssem o nível de concretude de cada palavra em uma escala de 1 a 5, sendo 1 o mais abstrato e 5 o mais concreto.

Ambos os métodos são efetivos, mas dependem de um enorme trabalho manual, pois cada unidade ou par de palavras devem ser analisadas individualmente. A utilização desse tipo de metodologia ainda é incipiente no Brasil e, assim sendo, a base de dados com valores de concretude do português brasileiro (PB) é muito pequena.

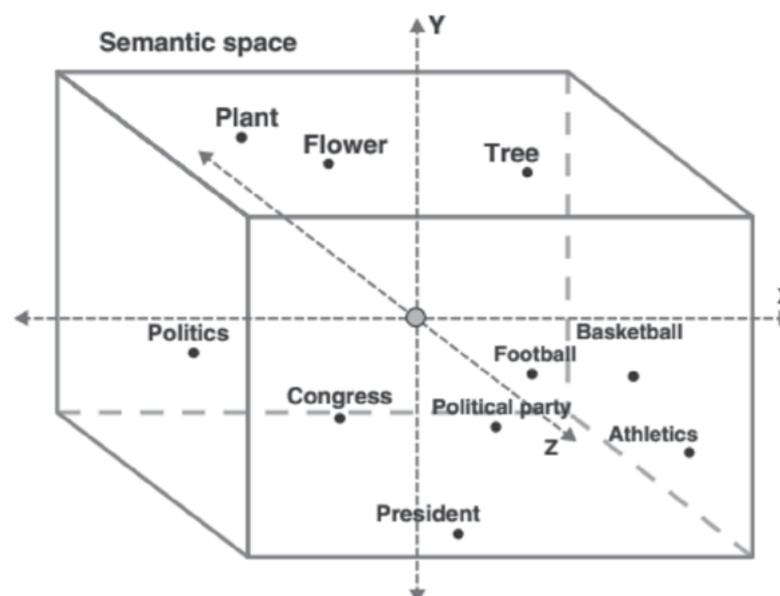
Janczura et. al (2007) realizaram uma pesquisa com 719 participantes, todos graduandos de universidades do Distrito Federal, para atribuir valor de concretude para 909 palavras lexicais do português brasileiro. Assim como no trabalho de Brysbaert, Warriner e Kuperman (2014), os participantes tinham que escolher um número de uma escala numérica para classificar a palavra. A escolha variava entre 1 (“altamente abstrata”) e 7 (“altamente concreta”). Entretanto, observou-se que as respostas foram polarizadas, a maioria em um dos dois extremos. O valor de concretude é a média das respostas de cada palavra.

Com o objetivo de aumentar a quantidade de palavras com concretude, Santos et. al (2017) incorporaram os dados de uma base do português europeu (PE) à lista de 909 palavras do PB, o que foi possível porque ambas utilizaram escala Likert, sendo a do PB de 7 pontos e a do PE, de 9. Primeiramente, fizeram correções ortográficas de algumas palavras, como “acção” para “ação”. Também ajustaram palavras que foram lexicalizadas de forma diferente nas duas variações do português, como “ficheiro” e “arquivo”. As palavras sem correspondência e aquelas relacionadas a questões regionais, tais como vocabulário específico da fauna portuguesa, foram descartadas.

Similaridade no espaço semântico

As palavras de um léxico podem ser representadas em espaços vetoriais, nos quais cada vetor representa uma característica. O modelo de espaço semântico pode ser entendido com um exemplo em três dimensões, ainda que na prática sejam usadas centenas de dimensões.

Figura 1: Espaço semântico



Fonte: JORGE-BOTANA, OLMOS e LUZÓN (2017)

Nesse espaço, as palavras são representadas com três coordenadas. O posicionamento no espaço de cada palavra permite verificar a similaridade com outras, medindo-se a distância entre elas (JORGE-BOTANA, OLMOS e LUZÓN, 2017). O vetor pode representar, por exemplo: um critério de campo semântico, como “esportes” – quando se avalia o quanto uma palavra se aproxima ou se distancia da temática; conjugações e flexões, como gênero feminino e masculino; características, como concretude e frequência.

Com a posição das palavras em um espaço semântico e as concretudes de algumas delas obtidas via coleta por percepção humana, Santos et. al. (2017) conseguiram, utilizando modelos de regressão, atribuir as propriedades subjetivas para uma quantidade maior de palavras. Com esse esforço, o conjunto restrito de 909 palavras com valor de concretude aumentou para 26.874. A base está disponível para download no site LexPorBR (<http://www.lexicodoportugues.com/>) – projeto criado para que o usuário possa inserir um texto e obter as características psicolinguísticas subjetivas das palavras que o compõem.

Para aumentar o número de palavras com concretude, usou-se neste trabalho de forma sequencial as seguintes metodologias.

Lema

Para aumentar o número de palavras do léxico com medidas de concretude conhecidas, foi feita a suposição de que a concretude de uma palavra é semelhante à concretude de seu lema. Assim, aos itens lexicais que se diferenciam por gênero, número e/ou conjugação foi atribuída a mesma concretude de outra palavra com o mesmo lema. O mesmo procedimento foi feito com prefixos de negação (in-, im-, i-, des-, dis-, á-, an-), associando palavras como próprio/impróprio, legal/ilegal, armamento/desarmamento e moral/amoral. Para itens com muitas flexões, como verbos, atribuiu-se a menor concretude encontrada entre as palavras de mesmo lema.

O passo seguinte foi aumentar as informações de concretude de advérbios, classe gramatical ainda com poucos valores estabelecidos. Em vez do lema da palavra, foi utilizado o adjetivo do qual o advérbio provém para atribuir o mesmo valor. A palavra “exatamente”, por exemplo, recebe assim o mesmo valor do adjetivo “exata”. O processo foi viabilizado retirando-se automaticamente o sufixo “-mente” dos advérbios. Para os advérbios sem esse sufixo e para fazer o mesmo com outras classes gramaticais, o trabalho foi feito manualmente, de forma que não é possível realizá-lo para grandes quantidades de palavras.

O trabalho com o lema fez com que as 26.874 concretudes até então registradas fossem suficientes para atribuir um valor de concretude para 97.216 palavras.

Concretude de palavras em inglês

O passo seguinte foi utilizar outros trabalhos para aumentar o número de concretudes registradas. Brysbaert et. al. fizeram um trabalho semelhante ao de Santos e registraram aproximadamente 40 mil concretudes para palavras em inglês. A escolha pela utilização

desse material na construção do léxico do português brasileiro se baseia na hipótese de que a concretude de uma palavra não depende do idioma.

Assim, foi adicionada ao arquivo base a tradução do lema de cada palavra e depois foram cruzadas as concretudes obtidas pelas traduções com as concretudes de Brysbaert. A tradução dos vocábulos é do **Dicionário de Frequências do Português** (Davies e Preto-Bay, 2008), trabalho que contém a tradução das 5 mil palavras mais frequentes da Língua Portuguesa. Entretanto, a maioria não pôde ser retirada dessa fonte, tendo sido utilizado o *Google Tradutor*, que permite a tradução de palavras de arquivos em Excel.

A junção das duas bases também envolveu procedimentos para a compatibilização das escalas usadas por Brysbaert e por Santos, que são diferentes. Assim, para utilizar a concretude de Brysbaert foram realizadas duas transformações:

- Primeiro, modificamos a escala da concretude de Brysbaert para que o intervalo fosse o mesmo entre ambas as concretudes.
- Depois de transformar a escala, aplicamos uma regressão linear robusta, com a concretude em português como variável resposta e a concretude em inglês como variável explicativa. Essa regressão foi treinada nas palavras que tinham ambas as concretudes e, então, aplicada às que tinham apenas concretude em inglês para obter o valor predito da concretude em português. A regressão robusta foi escolhida para evitar que *outliers* tivessem uma grande influência no ajuste da reta.

A palavra *hydroelectric*, por exemplo, tinha o valor 3,38 como medida de concretude no trabalho de Brysbaert. Após a tradução, a palavra “hidrelétrica” recebeu o valor de 4,99 (encontrado por meio da aplicação da regressão linear) como concretude. Esse processo fez com que 121.446 palavras do arquivo base tivessem um valor de concretude registrado.

Sinônimos e antônimos

Outra estratégia foi trabalhar com sinônimos e antônimos, assumindo que estes podem ser utilizados para estimar a concretude de palavras. Para isso, foi empregada uma base existente, o Tep 2.0, dicionário eletrônico de sinônimos do português brasileiro. Ele é dividido em dois arquivos, um contendo 19.888 palavras de conteúdo com seus respectivos sinônimos e outro com 252.056 palavras de conteúdo com um sinônimo ou antônimo para cada.

O Tep 2.0 foi organizado dividindo as palavras em seus possíveis significados. Assim, há um grupo de sinônimos e antônimos diferentes de acordo com o contexto. Os sinônimos de “descobrir”, por exemplo, diferem quando a palavra é usada no sentido de “encontrar algo desconhecido” e no de “descobrir algo coberto”. A base disponível para *download*, utilizada neste trabalho, segue tal lógica, agrupando palavras por acepção. Portanto, a mesma palavra pode aparecer em diversas linhas, de acordo com sua quantidade de significados.

O primeiro arquivo contém várias linhas com a seguinte estrutura:

4. [Verbo] {aclarar, alumiar, clarear, iluminar}

Todas as palavras dessa lista são sinônimas. Assim, as que ainda não possuíam concretude receberam o valor médio das palavras que tinham.

O segundo arquivo traz algumas relações com estrutura como:

agitar ANTONIMO_DE amansar

Nessa segunda lista, a relação pode ser de mesmo significado ou de significados opostos – como é o caso acima. A concretude depende do referente, portanto, os sinônimos (cujo referente é o mesmo) têm valores iguais. O mesmo critério foi adotado para os antônimos, dado que são palavras pertencentes aos extremos de um mesmo eixo semântico:

Figura 2: Antônimos no eixo semântico



Fonte: COELHO, Braz (2006)

Para que antônimos sejam caracterizados como tal, devem pertencer ao mesmo eixo semântico, nesse caso, "temperatura". A diferença entre eles é que "quente" é a "temperatura para mais", enquanto "frio" é a "temperatura para menos". Esse escalonamento obriga uma relação de comparação entre as palavras (COELHO, 2006). O léxico intermediário "morno" não pode ser classificado como antônimo, visto que pode ser caracterizado como "meio frio" ou "meio quente". "Quente" e "frio", por outro lado, são opostos e incompatíveis, criando uma espécie de espelhamento. A concretude de antônimos, por conseguinte, deve ser a mesma.

Palavras que são antônimos em um eixo semântico não necessariamente podem ser consideradas assim em outros contextos. Caracterizar uma pessoa como "fria" ou "quente", por exemplo, não constitui uma relação de oposição. Da mesma forma, as palavras podem ser sinônimas em certos contextos e não em outros. Mas, tendo em vista a importância de ampliar a base de concretudes, considera-se que aproximações dessa natureza são suficientes para a obtenção de valores satisfatórios.

Imputação

O léxico desenvolvido ainda terá de ser aperfeiçoado para incluir as concretudes de muitas palavras. No entanto, para usá-lo nas próximas etapas do trabalho, foram feitas imputações. Definiu-se um critério para atribuição de valor para palavras que, mesmo depois de todas as etapas descritas, continuaram sem concretude caracteri-

zada. Para isso, cada palavra foi associada a um grupo definido pela sua frequência e complexidade silábica. Dentro do seu grupo, um valor foi escolhido ao acaso. Esse procedimento foi realizado apenas para as palavras dos textos usados neste trabalho, a fim de conseguir atribuir uma medida de complexidade a eles. As demais palavras sem concretude, que estão na base, permanecem sem essa informação.

Ao final, depois do uso de todas essas metodologias, a quantidade de valores de concretude aumentou de 26.874 para 127.517.

COMPLEXIDADE DE PERÍODOS

A medida de concretude, junto à frequência e à complexidade silábica das palavras, também possibilitou a criação de uma medida de complexidade de períodos. Além da concretude ser um fator importante para a complexidade da palavra descontextualizada, ela também afeta diretamente a leitura de períodos. Segundo Janczura (2007), é mais rápido entender e avaliar a verdade de sentenças concretas do que de abstratas. A complexidade das palavras foi um fator importante para determinar a complexidade dos períodos. E a complexidade dos períodos, por sua vez, para aferir a complexidade dos textos.

Depois da compreensão lexical, o entendimento do texto requer estruturar as palavras sintaticamente. Normalmente, o processamento sintático ocorre inconscientemente, mas, caso existam fatores dificultadores, o processamento se torna consciente e mais demorado (COSCARELLI, 2002).

Variáveis quantitativas

Com as variáveis descritas a seguir, foram definidas cinco medidas de complexidade para cada período, explicadas na seção “Algoritmo”.

▪ Número de palavras

Mesmo que não seja uma correlação absoluta, o tamanho dos períodos influencia na quantidade de elementos, informações e construções sintáticas dentro deles. Portanto, o número de palavras é um indicador de complexidade relevante. O cálculo foi realizado automaticamente, contando a quantidade de espaços e somando 1.

▪ Síntese das complexidades das palavras

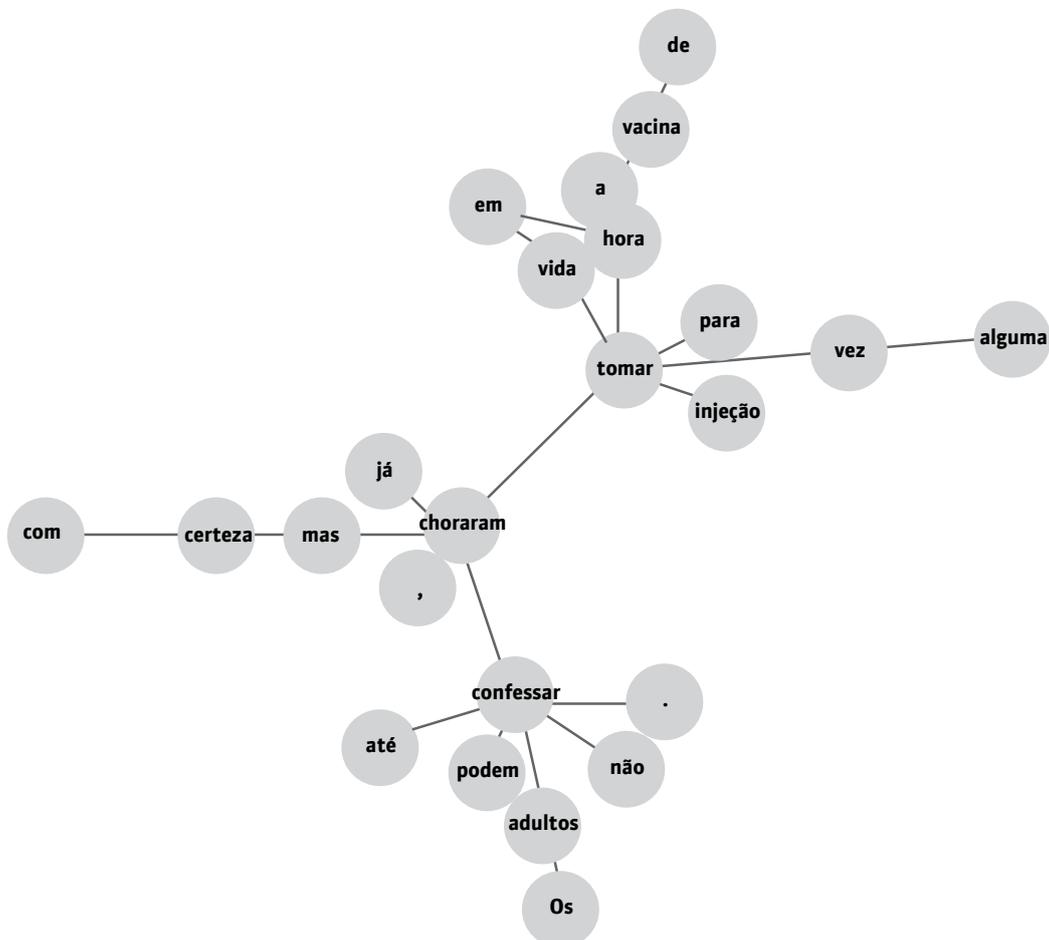
Um dos fatores que impacta a complexidade de um período é a complexidade das palavras que o compõem, sendo que algumas classes gramaticais possuem maior impacto do que outras. De acordo com a linguística gerativa, os sintagmas (unidades sintáticas) são organizados hierarquicamente em torno de um núcleo, isto é, uma palavra central (KENEDY, 2013). Um período é por si só um sintagma, mesmo que dentro dele existam outros. Observe os seguintes períodos:

- (a) O menino.
- (b) O menino leu.
- (c) O menino leu livros.
- (d) O menino leu rapidamente livros difíceis.

A sentença (a) é um sintagma nominal, cujo núcleo é o substantivo “menino”. Em (b), o período é um sintagma verbal composto por um sintagma nominal. Ou seja, o elemento central é o verbo “leu” e, portanto, ele ocupa a posição mais alta hierarquicamente. Mesmo com a adição de um substantivo no exemplo (c) e de um adjetivo e um advérbio no (d), o núcleo permanece sendo o verbo. Isso acontece porque toda a frase necessita do verbo para fazer sentido, enquanto a ausência do advérbio, por exemplo, não afeta o entendimento, mesmo que altere o significado semântico. Em (d), depois do verbo, as palavras de conteúdo mais significativas são os substantivos (“menino” e “livros”), seguidos pelo adjetivo (“difíceis”) e, por fim, o advérbio (“rapidamente”). De forma genérica, pode-se dizer que todos os períodos seguem a mesma hierarquia ou, ao menos, uma hierarquia próxima da estabelecida em (d).

Com base na teoria da linguística gerativa, foi possível utilizar uma metodologia que estabelece o mesmo resultado. Há uma funcionalidade no R (linguagem de programação) que permite dar entrada a um período e descobrir a quais palavras cada palavra se relaciona sintaticamente. A partir disso, é possível fazer um grafo para ilustrar tais relações. O grafo da figura 3 é do seguinte período, retirado do texto *Criado para espalhar coragem, Zé Gotinha nasceu há 35 anos*: “Os adultos podem até não confessar, mas com certeza já choraram para tomar injeção na hora da vacina alguma vez” (FRANCO, 2021).

Figura 3: Grafo



Fonte: Elaboração própria.

É perceptível na figura acima que os verbos “choraram”, “tomar” e “confessar” são as palavras centrais do período. Considerando apenas as palavras de conteúdo, a segunda categoria gramatical mais relevante são os substantivos, como “injeção”, “vida” e “adultos”. Por fim, os advérbios, como “até” e “com certeza”. Nesse período não há adjetivos. Os outros grafos observados seguem a mesma hierarquia, portanto, ela foi incluída na complexidade das palavras.

A complexidade quantitativa final dos períodos foi definida como a média ponderada das sínteses de cada classe gramatical. Verbos receberam peso 4; substantivos, peso 3.5; adjetivos, peso 2; e advérbios, peso 1. Para cada uma das categorias de palavras de conteúdo foi somado o valor da complexidade das palavras. Essa síntese considera a quantidade de palavras no período, citada por Coscarelli (2002) como fator dificultador da compreensão.

Desse modo, a medida de complexidade quantitativa considera apenas as complexidades individuais de cada palavra, desconsiderando possíveis características estruturais do período que possam torná-lo mais complexo. Tais características são abordadas nas variáveis qualitativas.

Variáveis qualitativas

Foram considerados os seguintes aspectos: número de palavras, número de orações, estrutura sintática, ordem dos termos da oração, retomada coesiva, figuras de linguagem e ambiguidade. Todas as variáveis – com exceção de ambiguidade – foram classificadas de 1 a 3 para que, ao tirar a média, todas tivessem a mesma importância. As categorizações foram feitas de modo que o nível 1 representa a situação mais simples e o nível 3, a mais complexa. A variável ambiguidade foi classificada apenas em 1 ou 2, ausência ou presença. Essas informações são atribuídas por humanos. Dados de alguns períodos não incluem a informação da variável “ordem dos termos”, pois essa classificação não se aplica. Sempre que uma informação não pôde ser obtida, foi realizada a média das demais variáveis.

As seguintes variáveis foram avaliadas manualmente por professores de Língua Portuguesa.

▪ Número de orações

O número de orações foi caracterizado da seguinte forma: períodos com zero ou uma oração foram classificados como nível 1; com duas orações, nível 2; e com mais de duas orações, nível 3.

▪ Estrutura sintática

A estrutura sintática considerou a presença e a variação de orações subordinadas e coordenadas. O nível 1 foi atribuído às frases nominais, às orações absolutas e a períodos simples. Os períodos de nível 2 apresentam somente orações subordinadas ou coordenadas. Períodos com a combinação de orações subordinadas e coordenadas foram classificados como nível 3. Ou seja, a complexidade máxima não se dá pela quantidade de orações, mas pela variação, que exige do leitor processamentos diferentes dentro de um mesmo período.

- **Ordem dos termos**

A ordem padrão das orações do português é sujeito, verbo e complemento, chamada de ordem direta. Quando ocorrem inversões e intercalações dos termos, a frase se afasta do padrão, aumentando, com isso, o seu grau de dificuldade (COSCARELLI, 2002). Assim, os períodos foram classificados da seguinte forma: nível 1, quando em ordem direta; nível 2, quando há inversões de termos, mas a proximidade com o referente facilita a compreensão do enunciado; nível 3, quando há inversões com maior distanciamento do referente.

As frases sem classificação de ordem dos termos não possuem um ou mais dos elementos sujeito, verbo e complemento.

- **Retomada coesiva**

Esse critério se refere ao uso de um termo para retomar outra palavra ou expressão já usada no texto. Quando há retomada coesiva, o leitor deve conectar o termo de retomada com seu referente, o que dificulta a leitura. Os períodos sem retomada coesiva foram classificados como nível 1. O nível 2 foi atribuído a períodos cujo referente da retomada coesiva está dentro do próprio período e o nível 3, aos que o referente está em outra parte do texto.

- **Figuras de linguagem**

Segundo Coscarelli (2002), figuras de linguagem amplamente conhecidas não dificultam o entendimento do período. A expressão “pé da mesa”, por exemplo, é usada cotidianamente e não exige grande esforço cognitivo. Por outro lado, figuras de linguagem desconhecidas ou inusitadas rompem o padrão de significado das palavras e aumentam a dificuldade de compreensão. O nível 1 foi atribuído aos períodos sem figuras de linguagem; o 2, aos que contêm figuras familiares ou que não exigem alto nível de leitura inferencial; e o 3, aos que possuem linguagem predominantemente figurada.

- **Ambiguidade**

A ambiguidade foi o último fator incluído na análise dos períodos, cuja importância também é explicada por Coscarelli:

A ambiguidade e os outros fatores mencionados são considerados dificultadores porque transformam o processamento lexical, que é uma operação que deve ser realizada o mais rápida e automaticamente possível, em um problema que demanda mais tempo e recurso cognitivo para ser resolvido e, muitas vezes, fazem com que esse processamento seja realizado sob controle consciente do leitor, deixando, assim, de ser automático (COSCARELLI, 2002, p. 13).

Períodos sem ambiguidade semântica e/ou sintática foram classificados no nível 1 e os com presença de ambiguidade, no nível 2.

Algoritmo

A primeira medida de complexidade qualitativa foi o cálculo da média ponderada das variáveis “número de palavras” e “síntese da complexidade das palavras”.

A segunda foi obtida por meio das complexidades das palavras. Para cada uma das classes gramaticais de conteúdo (verbos, substantivos, adjetivos e advérbios), foi calculado o terceiro quartil das complexidades das palavras compositoras do período. Acredita-se que algumas palavras complexas são suficientes para tornar um período difícil de ser compreendido; por isso a opção pelo terceiro quartil em vez da mediana ou da média.

Para sintetizar os quatro valores em uma única medida de complexidade para os períodos, foi calculada a média ponderada das quatro complexidades oriundas das palavras. Utilizou-se peso 4 para a complexidade dos verbos, 3,5 para os substantivos, 2 para os adjetivos e 1 para os advérbios. Foi calculada também a média ponderada da síntese das palavras com o número de palavras do período, que é outra característica quantitativa citada como dificultador da compreensão. Antes de calcular a média, ambas as medidas foram padronizadas. O número de palavras recebeu o peso de 60% e a síntese das palavras, 40%. O resultado desse último cálculo foi definido como a complexidade quantitativa dos períodos.

Por fim, foi calculada a média entre a complexidade qualitativa e a complexidade quantitativa, considerando-se que ambas as características têm o mesmo peso para definir a complexidade de um período. Por esse motivo, padronizou-se as variáveis antes de tirar a média.

A tabela abaixo demonstra o resultado de cinco períodos escolhidos aleatoriamente, seguindo a ordem de mais complexo para menos complexo:

	Período	Complexidade final
1	É hora de lembrar tudo o que vivemos nos últimos 12 meses e escolher o que queremos levar para o novo ano – isso inclui hábitos, ideias e sentimentos.	1,33
2	Na segunda interpretação, a mesma palavra significa também “terra de riqueza e esperança”.	-0,02
3	laia quis oferecer a ele um funeral digno de sua posição.	-0,29
4	— Também eu não quero outra coisa.	-0,44
5	Mas a gente às vezes perde.	-1,32

O período 1, além de ser maior, conta com fatores de complexidade, como orações coordenadas e subordinadas, grande número de verbos e substantivos, palavras abstratas, retomada coesiva etc. O período 2, de tamanho médio, também contém diversas palavras abstratas. Os últimos períodos são menos extensos. A complexidade maior do 3 se dá em função do número maior de verbos, palavras

menos frequentes e retomada coesiva. O 4 é mais complexo do que o 5, principalmente por causa da inversão de termos e da referência a outro período.

COMPLEXIDADE DE TEXTOS

O processamento textual passa pelo domínio da palavra, do período e, depois, de pedaços maiores, como parágrafos e seções, até chegar ao texto completo (COSCARELLI, 2002). De acordo com a autora, é ideal que o aprendiz torne o processamento do léxico e dos períodos o mais automático possível, “para que sobre recursos cognitivos para os processos mais complexos envolvidos na construção do significado e para que a memória não fique sobrecarregada, dificultando a construção do significado de partes maiores do texto” (p. 17).

Neste trabalho, para a definição da complexidade do texto foi considerada a complexidade das palavras, dos períodos e também as características específicas do texto, que envolvem: sentido(s), natureza das informações, conhecimento prévio, recuperação do tema, intertextualidade, formato, conexão entre ideias, recursos gráficos, outros recursos (como tabelas e imagens), situação comunicacional, gênero textual e vozes do texto. Essas características qualitativas foram atribuídas pelo mesmo grupo de professores que classificaram os períodos.

Variáveis qualitativas

▪ Sentido

A variável sentido se refere à presença de um ou mais níveis de significado no texto, isto é, se o texto tem apenas uma mensagem explícita ou se traz também mensagens implícitas. Os níveis foram atribuídos da seguinte forma: nível 1 para os textos de significado único; nível 2 para os textos que, além da mensagem explícita, também possuem um significado implícito, recuperado facilmente por pistas no texto; nível 3, quando o significado implícito é de difícil recuperação, como por meio de interpretação de linguagem figurada.

▪ Natureza das informações

Essa variável se refere ao grau de necessidade de inferências implícitas diretas e indiretas. Nos textos de nível 1, há predominância de informações explícitas, com pouca exigência de inferências diretas para preencher lacunas textuais. No nível 2 tem mais informações implícitas, com exigência moderada de inferências diretas e indiretas. Os textos de nível 3 têm muitas informações implícitas, o que requer inferências recorrentemente.

▪ Conhecimento prévio

O conhecimento prévio, seja consciente ou potencialmente consciente, pode ser importante para o leitor compreender as informações, interpretá-las e julgar sua relevância para seus objetivos de leitura (COSCARELLI, 2002). Assim, a exigência de conhecimento prévio torna o texto mais complexo. A compreensão do texto de

nível 1 baseia-se no conhecimento prático diário, com ideias simples e concretas; o de nível 2 exige alguns conhecimentos teóricos do conteúdo específico da disciplina, com mistura de ideias concretas e abstratas; no texto de nível 3, há uma mistura de ideias ou temas com conceitos abstratos desafiadores, que dependem de disciplinas específicas.

▪ **Recuperação do tema**

O tema pode aparecer em diferentes partes do texto. Ele é considerado explícito quando pode ser localizado em algumas palavras ou em uma frase do texto que respondem à pergunta “De que trata este texto?”. É implícito quando o leitor necessita fazer inferências a respeito da temática, conectando diferentes trechos e/ou informações para conseguir encontrar o que tem em comum entre elas e, assim, definir o tema (Unesco, 2016). Nesse caso o desafio é maior, visto que requer processos cognitivos distintos, como sintetizar o texto, recuperar conhecimento prévio etc. (OECD, 2019).

Os textos com tema explícito e localizado em uma informação ou trecho em posição de destaque pertencem ao nível 1. Os de nível 2 envolvem a necessidade de inferência para recuperar o tema a partir de pequeno trecho e/ou poucas informações em posição de menor destaque no texto. No nível 3, a inferência do tema se baseia em várias partes ou informações distribuídas no texto.

▪ **Intertextualidade**

Referências intertextuais dificultam a leitura do texto, principalmente quando são necessárias para a sua compreensão. No nível 1, ou não há referências a outros textos, ideias e teorias de outras fontes, ou há algumas alusões sobre a extensão das experiências de vida dos leitores ou de seus conhecimentos culturais, literários, de conteúdo ou da disciplina do texto. No nível 2, há equilíbrio entre referências implícitas e explícitas. Textos de nível 3 pressupõem várias experiências e conhecimentos do leitor, com alto grau de intertextualidade implícita, exigindo a relação entre textos para a produção de sentido.

▪ **Formato**

O texto em formato contínuo em geral é mais facilmente processado pelo leitor do que o de formato não contínuo. Portanto, os textos de nível 1 têm formato contínuo e são organizados em parágrafos, seções ou capítulos. Os de nível 2 não são contínuos, sua organização é em matriz (linhas e colunas). Quando o formato é misto, isto é, contínuo e não contínuo, considera-se como texto de nível 3.

▪ **Conexão entre as ideias**

A complexidade desse critério é classificada de acordo com a organização do texto e com o caráter explícito ou implícito das conexões entre ideias. Os níveis foram organizados da seguinte forma: no nível 1, as conexões entre ideias, processos e eventos são explícitas e claras e a organização é cronológica ou sequencial; no nível 2, as conexões são frequentemente implícitas ou sutis, enquanto a organização geralmente é cronológica ou sequencial; no nível 3, as cone-

xões são predominantemente implícitas, intrincadas e/ou ambíguas e a organização não é cronológica nem sequencial.

- **Recursos gráficos**

Recursos gráficos estão sempre presentes no texto, como a fonte da letra, cores etc. Entretanto, muitas vezes não alteram o conteúdo e não são importantes para a compreensão do texto. No nível 1, os recursos são dispensáveis para o entendimento do conteúdo; no nível 2, eles contribuem para a compreensão; e no nível 3, são essenciais.

- **Gráficos, tabelas, imagens e outros recursos**

Assim como no critério anterior, a complexidade dessa variável depende da importância do recurso utilizado para a compreensão no texto. Assim, textos de nível 1 não apresentam recursos ou, se há, podem ser removidos sem comprometer o sentido do texto. No nível 2, eles complementam a compreensão e se relacionam com o texto de forma explícita e implícita. No nível 3, os recursos podem ser extensivos e fornecer informações não veiculadas de outra forma no texto, sendo essenciais para o seu significado.

- **Situação comunicacional**

A situação comunicacional diz respeito ao autor, ao contexto sócio-histórico, ao local de publicação, ao propósito, ao público-alvo etc. Em textos de nível 1, tais informações são explícitas; em textos de nível 2, podem ser inferidas a partir de pistas; e no nível 3, o leitor depende de informações extratextuais, ou seja, é necessário que ele possua conhecimento prévio acerca da situação comunicativa.

- **Gênero textual**

O leitor familiarizado com o gênero do texto sabe o que esperar dele e desenvolve estratégias para a leitura, como saber em que parte está a informação que busca e ir diretamente até ela (COSCARELLI, 2002). Um gênero desconhecido, por outro lado, é um fator dificultador da leitura. Portanto, a variável utilizada caracteriza a familiaridade dos leitores.

Os textos de nível 1 apresentam gêneros textuais familiares, canônicos, encontrados no foro privado ou público. Os textos de nível 2, pouco familiares, se diferenciam do nível 1 pelo tipo canônico e não canônico. No nível 3, os gêneros não são familiares, são do tipo não canônico. Pode haver intergenericidade (hibridização de gêneros) e são encontrados nos foros privado, público ou institucional.

- **Vozes do texto**

A constituição dessa variável considera se o discurso é direto ou indireto e se a demarcação das vozes é feita por meio de pontuação e verbos dicendi, isto é, verbos que se referem ao modo como o interlocutor se expressa (“perguntou a menina”, por exemplo). Textos de nível 1 têm discurso direto com demarcação de vozes por pontuação e verbos dicendi. No nível 2, o discurso é indireto, com verbos dicendi, mas sem demarcações por pontuação. O nível 3 se caracteriza pelo discurso indireto livre, sem demarcações.

Variáveis quantitativas

A complexidade quantitativa é oriunda dos períodos. Ela é obtida pelo terceiro quartil das complexidades dos períodos que formam o texto. Mais uma vez, esse cálculo supõe que bastam alguns períodos complexos para que um texto se torne complexo. Por isso, optou-se pela utilização do terceiro quartil em vez da média ou da mediana. Depois da consolidação dessas informações, foi possível calcular a complexidade dos textos.

o Algoritmo

A complexidade qualitativa foi obtida pelo cálculo da média aritmética das 12 variáveis. Quando alguma variável não se aplicava a algum texto (ou seja, não era possível avaliá-la), ela era descartada do cálculo da complexidade.

A complexidade final dos textos foi definida como a média ponderada entre a complexidade dos critérios textuais (qualitativa) e a dos períodos (quantitativa), que inclui a medida das palavras. A complexidade qualitativa recebeu peso $\frac{1}{3}$ e a quantitativa recebeu $\frac{2}{3}$ – ponderação justificada pelo fato de que a complexidade quantitativa carrega na sua constituição as características dos períodos e das palavras. Desse modo, com os pesos diferenciados, garante-se que a dimensão do impacto dos três níveis do estudo – palavra, período e texto – na medida final esteja equilibrada.

A tabela a seguir contém trechos de três textos sortidos e seus respectivos valores de complexidade, sendo o 1 o mais complexo e o 3 o menos complexo.

	Texto	Complexidade final
1	Conheça um pouco mais da história que originou os nomes dos vizinhos do nosso País 1. Argentina: A Argentina impressionou os descobridores com as riquezas do seu solo no século 16, principalmente a prata. E o metal, em latim, se diz <i>argentum</i> . Portugueses e espanhóis também usaram a região do Rio de la Plata (Rio da Prata) para transportar tesouros vindos do Peru. (...)	1,33
2	Salvar o planeta? Sim, todos queremos. E para resolver isso, simplesmente precisamos diminuir a queima de combustíveis fósseis, parar com o funcionamento de algumas fábricas, reciclar o lixo, dentre tantas outras soluções. Mas falar é fácil, o problema verdadeiro é como fazer isso. Tudo seria mais fácil se as pessoas se conscientizassem. Medidas vêm sendo tomadas para conter a poluição, mas sem a ajuda da população, que é o fator mais importante, fica muito mais complicado. (...)	-0,02
3	Não posso respirar, não posso mais nadar A terra está morrendo, não dá mais pra plantar E se plantar não nasce, se nascer não dá Até pinga da boa é difícil de encontrar (...)	-0,30

Mesmo em pequenos trechos dos textos é possível perceber características que indicam e ilustram complexidades. O texto 1 requer conhecimento prévio sobre História e Geografia, possui palavras pouco frequentes de assuntos específicos e períodos grandes, com várias orações e estruturas sintáticas complexas. As características textuais do trecho 2 não possuem grande complexidade, mas ele é composto por palavras e períodos mais difíceis. Há muitas orações e estruturas sintáticas complexas, palavras abstratas e pouco frequentes. O texto 3 tem construções frasais simples e palavras conhecidas. Assim, mesmo com a grande carga de figuras de linguagem, intertextualidade e sentido implícito, ele é menos complexo do que os outros dois.

RESULTADOS

Os processos descritos foram realizados para um conjunto de 44 textos, selecionados pelos mesmos professores que preencheram as variáveis qualitativas.

Analisando a medida de complexidade para períodos, observa-se o seguinte comportamento: a medida qualitativa consegue mensurar bem a complexidade. Essa característica já era esperada, visto que essas variáveis foram avaliadas manualmente, análise que esses profissionais realizam cotidianamente.

A medida de complexidade dos textos, de uma forma geral, sinaliza a capacidade de distinguir períodos de acordo com seu nível de dificuldade. Entretanto, ainda existem casos de textos pouco complexos com uma medida de complexidade alta. O contrário também acontece.

CONCLUSÃO

O princípio deste projeto envolveu, em suas etapas iniciais, extensos esforços de trabalho artesanal. Encontrar arquivos de qualidade com informações necessárias das palavras, ajustar a base de Santos et al. (2017) – processo ainda não finalizado – e experimentar para criar e aprimorar formas de automatizar os passos que devem ser realizados para medir a complexidade até encontrar soluções satisfatórias. As etapas do processo se concretizaram em uma medida automática.

Diversas iniciativas podem ser tomadas para melhorar aspectos deste trabalho. A base de dados deve ser aprimorada, ajustando progressivamente os dados incorretos e ausentes. A atribuição de valores de concretude constituiu um grande desafio para o processo. Agora há uma base para verificar se as pessoas percebem a concretude das palavras da mesma forma que a medida. Para isso, é necessário que sejam comparadas, por olhar humano, palavras de valores de concretude próximos, contemplando as diferenças mais sutis. Também é possível aprimorar essa variável relacionando classes gramaticais, usando, por exemplo, a concretude do adjetivo “flexível” para o substantivo “flexibilidade”. Para que isso seja realizado para muitas palavras, é preciso pensar em formas de automatizar esta metodologia.

A medida desenvolvida consegue fazer alguma distinção entre os textos com base em sua dificuldade, mas há espaço para melhorias. O próximo passo deste trabalho deve ser o ajuste dos pesos de cada variável, para calibrar o resultado.

Com as melhorias, haverá melhor estrutura para medir a complexidade de novos textos e, assim, ser uma ferramenta para auxiliar os professores na escolha de material. A medida não substitui o trabalho do profissional, mas pode orientá-lo, concretizando, assim, um acessório para o letramento dos estudantes.

5.

CONSTRUÇÃO DE QUESTÕES AVALIATIVAS

Selecionado o texto, o próximo passo para preparar uma avaliação formativa é a elaborar questões cujas respostas indiquem o nível de compreensão atingido pelo estudante. A necessidade de um olhar global para verificar o domínio da competência leitora está bem estabelecida em documentos conceituais.

Rychen, Salganik (2003), autores responsáveis pela preparação dos documentos que subsidiaram a formulação inicial do Pisa, enfatizam que uma característica essencial para o conceito de competência é que ocorra a mobilização de vários componentes para a solução de um problema:

Nem os componentes cognitivos nem os motivacionais por si só constituem uma competência. Por exemplo, pensamento crítico, habilidades gerais de resolução de problemas ou persistência não devem ser consideradas competências já que não descrevem uma resposta individual completa a uma demanda. Estas habilidades constituem, no entanto, componentes valiosos, se não indispensáveis, de muitas competências

Diante disso, questões isoladas têm utilidade restrita quanto à verificação de conhecimentos ou de habilidades específicas. Para avaliar uma competência, é preciso verificar diversas habilidades conjuntamente, como avaliar as evidências da compreensão textual que se manifestam pelas respostas dos estudantes a várias perguntas relacionadas ao texto.

Conforme o modelo conceitual, apresentado no capítulo 1, a compreensão de textos exige o concurso de três categorias de processos que permitem verificar as coerências local e temática e o modelo situacional. Sendo assim, uma avaliação formativa da compreensão de textos deve conter um número diversificado de questões que contemplem essas três categorias.

Embora não haja um processo único para gerar um conjunto completo e coerente de questões que avaliam a compreensão de textos escritos, as indicações das próximas seções fornecem um guia para a construção de perguntas a serem utilizadas em avaliações formativas.

A etapa inicial e essencial para a preparação de questões de interpretação é o desenvolvimento de completa compreensão do texto

pelo elaborador. A elaboração de questões de compreensão pode ser comparada a um processo de engenharia reversa, ou seja, os elaboradores identificam os *insights* e as habilidades que usaram para a construção do sentido do texto e os transformam em perguntas.

As respostas que fornecem as evidências da compreensão de textos devem exigir explícita referência ao que foi lido. Isso implica associar cada pergunta a uma categoria de processos de compreensão, isto é, a uma categoria dos processos cognitivos descritos no capítulo anterior, conforme afirmam Almond et al (2015):

“Evidence is the bridge between theories about tasks and theories about proficiency. Asking “How can I get evidence that this subject has this proficiency?” leads to designs for tasks to assess that proficiency. Similarly, by asking “What knowledge, skills, and abilities are required to perform this task?” we can understand what it is that the task provides evidence for. By driving forward and backward over this bridge we can interactively build assessments that reflect our cognitive theory.”

É importante reforçar que as questões devem orientar o estudante a compreender o texto, e não ser uma pegadinha ou teste do que ele não sabe. As questões devem contemplar vários descritores e apresentar diferentes níveis de dificuldade.

Como vimos no capítulo 1, usualmente, os processos cognitivos mobilizados para a execução de uma tarefa leitora podem ser agregados em três tipos de leitura: literal, inferencial e analítica, conforme o referencial usado pela Laboratório da Unesco – LLECE (Laboratório de Avaliação da América Latina da Qualidade da Educação) Um modelo conceitual muito similar é usado pelo Pisa (*Programme for International Student Assessment*) e pelo PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*), estudo internacional que avalia a capacidade de compreensão e utilização das formas de linguagem escrita para alunos do 4º ano. O PIRLS, entretanto, trabalha com quatro grupos de objetivos de aprendizagem para a compreensão de textos: localizar e retirar informação explícita; fazer inferências diretas; interpretar e relacionar ideias e informações; e analisar e avaliar conteúdo e elementos textuais.

Essa organização dos objetivos sugere que as perguntas sobre o texto sejam classificadas de acordo com a complexidade do processo cognitivo exigido dos alunos para elaborar uma resposta que evidencie a compreensão do texto ou o desenvolvimento de uma habilidade de leitura. Sendo assim, as perguntas apresentadas para avaliar a compreensão podem ser classificadas em literais, inferenciais e analíticas.

QUESTÕES LITERAIS

Esse tipo de pergunta pede ao estudante que aponte algo que está explícito no texto. As respostas são obtidas identificando palavra, frase ou sentença que fornece a informação solicitada. Embora mui-

to simples, esse tipo de pergunta, que caracteriza a compreensão literal do texto, é a primeira etapa da construção de seu sentido.

Além desse tipo, questões de identificação de informações explícitas podem exigir a agregação de várias informações que aparecem em diferentes partes do texto. Esse tipo de questão exige um processamento mental um pouco mais elaborado, mas ainda no escopo do entendimento superficial do texto.

No seu conjunto, essas perguntas visam a verificar se o estudante percebeu e compreendeu os elementos mais superficiais da base textual. Ajudam também a identificar se o estudante tem clareza sobre a superfície textual. Esse tipo de pergunta é um ponto de partida para avaliar a capacidade dos alunos de construir um significado mais profundo para o texto, que é o objetivo final da leitura. Se eles não puderem identificar e recuperar as informações explícitas, certamente terão dificuldade de fazer uma leitura em outros níveis.

QUESTÕES INFERENCIAIS

Essas questões visam a verificar se o estudante é capaz de construir a base textual do texto, ou seja, se pode formar proposições (unidades de sentido) e estabelecer relações entre elas. Um exemplo disso é a construção de cadeias referenciais, para as quais os alunos precisam conectar os elementos do texto e ideias apresentadas nele que se referem a cada uma das personagens. Outro exemplo é o estabelecimento de relações lógicas, em que o leitor precisa construir redes causais, temporais, espaciais, contrafactuais, condicionais, entre outras, estabelecendo relações lógicas entre elementos e partes do texto.

A resposta a essas questões exige que o estudante faça inferências e acrescente informações ao texto a partir de seus conhecimentos prévios. Exige também que ele tome decisões e chegue a conclusões feitas a partir das informações apresentadas. Um tipo particularmente importante de questões inferenciais é aquele que procura verificar a capacidade de o estudante apresentar a tese, a ideia central ou o enredo do texto, e aquele que visa a verificar se ele foi capaz de definir o propósito comunicativo do texto.

QUESTÕES ANALÍTICAS

A terceira categoria agrega as perguntas que verificam se o estudante é capaz de usar seus conhecimentos prévios para situar o texto no contexto sociocultural de seu assunto, comparando o que outras fontes já disseram sobre o mesmo tema ao longo do tempo e, eventualmente, em diferentes mídias. Além disso, essas perguntas verificam a capacidade do estudante de entender os argumentos, ou seja, se podem analisar as alegações que os textos fazem e avaliar as evidências usadas para apoiá-las, independentemente da mídia. Finalmente, essas questões devem pedir aos alunos que analisem a escolha do suporte escolhido e o efeito delas nas ideias e nos detalhes. Assim, se um autor integra palavras, imagens e vídeo em um

texto digital, os leitores devem ser capazes de examinar como e por que o autor fez isso para fins estilísticos e retóricos.

Perguntas típicas dessa categoria visam a verificar se o estudante é capaz de:

- integrar e avaliar conteúdos apresentados em diversos suportes e formatos.
- delinear e avaliar o argumento e as alegações específicas em um texto, incluindo a validade do raciocínio, bem como a relevância e a suficiência da evidência.
- analisar como dois ou mais textos abordam temas ou tópicos semelhantes para construir conhecimento ou comparar as abordagens dos autores.

A leitura crítica é também uma atividade analítica. O leitor relê um texto para identificar padrões nos elementos textuais: informações, valores nos quais o texto se apoia, suposições e uso da linguagem. Esses elementos, uma vez conectados entre si pelo leitor, levam a uma interpretação e à construção de um significado para o texto como um todo e, desejavelmente, a uma avaliação das ideias apresentadas e/ou defendidas.

ORGANIZAÇÃO DAS QUESTÕES AVALIATIVAS

Tanto para o uso em atividade de ensino quanto de avaliação, as questões de compreensão textual devem orientar os alunos em relação à leitura do texto. Assim sendo, a sequência de perguntas não deve ser aleatória, mas construída para ajudar os estudantes a manterem o foco no texto para levá-los a uma compreensão gradual de seu significado completo. Para isso, a maioria das perguntas deve ser apresentada seguindo a sequência apresentada.

É importante que as respostas às questões de um instrumento avaliativo sejam independentes, ou seja, as informações em outras questões não devem fornecer pistas para respostas a outros itens do conjunto. Além disso, a resposta para uma questão não deve depender da resposta do item anterior.

As perguntas devem ser claras, indicando, por exemplo, a extensão ou o nível de detalhe da resposta esperada. Por exemplo: diga quantas razões são exigidas, como em “Dê três razões...” em vez de “Dê algumas razões...”. Isso deve ser considerado também na formatação do espaço esperado para a resposta.

A demanda cognitiva das tarefas de leitura deve aumentar progressivamente desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Essa complexidade se expressa pela articulação do uso de habilidades de leitura que exigem processos mentais gradativamente mais difíceis, passando também pela escolha de textos mais complexos. A exposição dos estudantes a tarefas de leitura com demandas crescentes possibilita uma ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos, configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura.

Apresentamos, ao longo do capítulo, diversos elementos relacionados aos textos que precisam ser considerados em uma avaliação de leitura. Passamos, agora, a exemplificar como essa teoria pode ser colocada em prática.

EXEMPLOS

Exemplo 1

Seleção do texto

Criado para espalhar coragem, Zé Gotinha nasceu há 35 anos é uma reportagem escrita pela jornalista Marcella Franco e publicada na Folhinha, caderno da Folha de S. Paulo que oferece textos para crianças praticarem a leitura autônoma. O texto, que é predominantemente expositivo, apresenta um apanhado histórico da criação da mascote da campanha brasileira de vacinação Zé Gotinha, revelando também como eram as propagandas antes do surgimento da personagem e como as crianças sentiam medo de se vacinarem. Além disso, o texto explicita as ideias por trás da criação de Zé Gotinha e o processo de escolha de seu nome; traz relatos do seu inventor Darlan Rosa e informa sobre a poliomielite. Valendo-se de uma linguagem simples, com imagem, expressões comuns e tema presente no universo infantil, a reportagem apresenta uma questão relevante, universal e contemporânea: a vacinação como meio de prevenir e erradicar doenças.

Texto

CRiado PARA ESPALHAR CORAGEM, ZÉ GOTINHA NASCEU HÁ 35 ANOS

Darlan Rosa é o “pai” do personagem, que ganhou nome em um concurso
Marcella Franco
5 de fevereiro de 2021 às 23h15

DEIXA QUE EU LEIO SOZINHO*

Os adultos podem até não confessar, mas com certeza já choraram para tomar injeção na hora da vacina alguma vez na vida. Especialmente porque, quando eles eram crianças, alguns médicos achavam que, para as famílias entenderem que vacina é assunto sério, precisava que todo mundo morresse de medo de ficar doente.

Até propaganda assustadora passavam na televisão, pensando que isso ia ajudar. Realmente, ficar doente é uma coisa chata. Mas nem por isso é preciso ter medo de alguma coisa —muito menos medo de tomar vacina.

Foi nesta época, quando as crianças que hoje já são gente grande viviam apavoradas, que surgiu o Zé Gotinha. A ideia era que alguém forte passasse coragem para quem tinha que se vacinar.

Primeiro esboço de Zé Gotinha, personagem criado por Darlan Rosa, em 1986
– Arquivo pessoal Darlan Rosa



Darlan Rosa foi quem inventou este personagem, em 1986. Hoje, Darlan tem 74 anos e mora em Brasília. Ele conta que Zé Gotinha não nasceu como a mascote que é hoje, mas, sim, como uma representação da vacina em si.

“Fiz o boneco com as duas gotinhas da pólio”, explica. Pólio é o apelido da poliomielite, doença que causa paralisia nas crianças, e que desde 1994 não circula mais no Brasil. E sabe por que não circula mais? Por causa da vacina, aquela das gotinhas.

Quando já tinha dois anos, Zé Gotinha já era um sucesso, mas ainda não se chamava Zé Gotinha. Ele aparecia em um comercial chorando, sentado em um cantinho, e dizia que estava triste justamente por ainda não ter um nome.

Um concurso, então, convidou todos os brasileiros a mandar sugestões. “As cartas chegavam de caminhão nos municípios. Ninguém nunca tinha visto um personagem com esse carisma, houve muita empatia”, conta.

Darlan lembra que mais de 10 mil cartas sugeriram o nome Zé Gotinha. Os organizadores entenderam que o nome seria este, e, para escolher só um vencedor, foi feito um sorteio. Um menino do Distrito Federal levou o prêmio.

“As crianças começaram a querer ir ao posto de vacinação. A barreira dos medos acabou, e a campanha deslançou. O Zé Gotinha é um orgulho na minha vida, ele deu muito certo.”

Além deste marco na carreira, Darlan também ficou muitos anos na TV, apresentando um programa infantil diário, em que contava histórias e desenhava, isso tudo antes do Zé Gotinha.

Atualmente ele trabalha como escultor. Em Brasília, é possível ver seu trabalho principalmente no Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB), onde suas criações compõem o parque Casulo.

Darlan virou até nome de prédio residencial na cidade. “Aqui, sou uma pessoa ilustre”, brinca.

***DEIXA QUE EU LEIO SOZINHO:** Ofereça esta matéria para que uma criança pratique a leitura autônoma”

FRANCO, Marcella. *Criado para espalhar coragem, Zé Gotinha nasceu há 35 anos*. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folhinha/2021/02/criado-para-espalhar-coragem-ze-gotinha-nasceu-ha-35-anos.shtml>. Acesso em: 29 mar. 2021.

Questões e rubricas

Pergunta/ Meta	1. Resposta incorreta	2. Resposta parcialmente correta	3. Resposta correta
<p>1. Quem é Zé Gotinha?</p> <p>Meta: Relacionar partes do texto.</p>	<p>A resposta não relaciona as informações presentes no texto sobre quem é Zé Gotinha.</p> <p>“Zé Gotinha é uma vacina” / “Uma representação da vacina em si”</p> <p>“Personagem do posto de vacinação”</p>	<p>A resposta traz apenas uma informação sobre o Zé Gotinha, não estabelecendo uma relação com outras informações essenciais sobre a mascote (função do Zé Gotinha, características, etc.).</p> <p>“Um personagem” / “É o mascote da vacina”</p> <p>“Zé Gotinha é um personagem criado por Darlan Rosa.”</p>	<p>A resposta relaciona duas ou mais informações que dizem respeito a quem é Zé Gotinha, como o fato de ele ser um personagem criado por Darlan Rosa e ser a mascote da campanha de vacinação. A resposta pode relacionar várias informações sobre quem é Zé Gotinha e ainda trazer uma observação acerca da evolução do personagem.</p> <p>“Zé Gotinha é um personagem criado para espalhar a coragem nas crianças para tomar vacina”.</p> <p>“Zé Gotinha e um mascote que ajuda as crianças tomar vacina sem medo. Zé gotinha nasceu em 1986 e dura ate os dias de hoje.”</p>
<p>2. Qual é a relação de Darlan Rosa com o personagem Zé Gotinha?</p> <p>Meta: Localizar informação explícita no texto</p>	<p>A resposta não revela a relação entre Darlan e Zé Gotinha de criador e criatura.</p> <p>“A relação e que Darlan Rosa com o personagem Zé Gotinha e por que ele se veste de Zé Gotinha.”</p> <p>“Passar coragem para as pessoas”</p>	<p>A resposta traz uma relação de pai e filho entre Darlan e Zé Gotinha sem explicar o sentido figurado de “pai” (criador, quem inventou o personagem). A resposta pode apresentar uma informação inadequada sobre o texto, como o pronome feminino “ela” para se referir a Darlan Rosa.</p> <p>“Relação de pai e filho. / Darlan é o pai do personagem”.</p> <p>“Ela quem criou o personagem”</p>	<p>A resposta traz uma relação entre Darlan Rosa e Zé Gotinha de criador e criatura; inventor e mascote; ou de “pai” e “filho” (com explicitação do sentido figurado dessas palavras no texto).</p> <p>“A relação é que Darlan Rosa inventou o Zé Gotinha. / Darlan Rosa foi quem criou o Zé Gotinha.”</p> <p>“Darlan Rosa inventou o personagem Zé Gotinha.”</p> <p>“Darlan Rosa é o “pai” do personagem, ou seja, quem criou.”</p>
<p>3. Veja o trecho em destaque.</p> <p>“Os adultos podem até não confessar, mas com certeza já choraram para tomar injeção na hora da vacina alguma vez na vida. Especialmente porque, quando eles eram crianças, alguns médicos achavam que, para</p>	<p>A resposta não revela a compreensão da hipérbole “morrer de medo”, que significa “ficar com muito medo”. Pode trazer o sentido literal dessa expressão.</p> <p>“Ter medo da vacinação / se assustar para toma vacina”</p> <p>“Sentir medo “</p>	<p>A resposta revela a compreensão da hipérbole, porém há um desvio de informação, como ficar com muito medo da vacina, quando, no texto, refere-se a ter muito medo de ficar doente.</p> <p>“Ter muito medo de vacina”</p> <p>“Ficar com medo de pegar a doença e morrer”.</p>	<p>A resposta revela a compreensão da figura de linguagem hipérbole, explica o sentido de “morrer de medo”: muito medo.</p> <p>“Ficar com muito medo de adoecer”.</p> <p>“Sentir pavor de ficar doente.”</p>

Pergunta/ Meta	1. Resposta incorreta	2. Resposta parcialmente correta	3. Resposta correta
<p>as famílias entenderem que vacina é assunto sério, precisava que todo mundo morresse de medo de ficar doente.”</p> <p>Explique o que significa “morrer de medo” neste fragmento.</p> <p>Meta: Inferir o significado de palavras, expressões</p>			
<p>4. Como eram as propagandas de vacina antes da criação do Zé Gotinha?</p> <p>Meta: Localizar informação explícita no texto</p>	<p>A resposta não traz informações presentes no texto sobre como eram as propagandas de vacina antes da criação do Zé Gotinha.</p> <p>“O Zé gotinha falava que estava triste porque não tinha nome”</p> <p>“As propagandas passavam na televisão.”</p>	<p>A resposta revela uma informação genérica, mostrando a reação das pessoas diante das propagandas ou traz duas informações (uma adequada e outra inadequada).</p> <p>“Era em um cantinho sozinho chorando porque não tinha nome, e assustavam pessoas também.”</p> <p>“As propagandas faziam que todo mundo morresse de medo de ficar doente”</p>	<p>A resposta revela a localização da informação solicitada. As propagandas eram assustadoras para que as crianças ficassem com medo de adoecer e fossem se vacinar.</p> <p>“Eram assustadoras, induzindo as pessoas ao medo de ficar doentes e assim, procurando a vacinação”.</p> <p>“Propagandas assustadoras”</p>
<p>5. Qual era a ideia principal da campanha do Zé Gotinha?</p> <p>Meta: Diferenciar as ideias principais das secundárias de um texto</p>	<p>A resposta não revela a ideia principal da campanha do Zé Gotinha nem as secundárias.</p> <p>“Para as crianças.”</p> <p>“Achar um nome para o zé gotinha”.</p>	<p>Em vez de trazer a ideia principal da campanha do Zé Gotinha, a resposta revela as ideias secundárias, como falar da importância da vacina; ou a resposta traz uma informação incompleta.</p> <p>“Criar coragem nas pessoas / Incentivar as crianças não terem medo e sim coragem.”</p>	<p>A resposta revela a ideia principal da campanha do Zé Gotinha: encorajar as crianças a tomarem as vacinas.</p> <p>“A ideia principal da campanha do Zé gotinha era incentivar crianças a se vacinarem”</p> <p>“Era alguém forte que passasse coragem para tomar vacina”</p> <p>“Incentivar as crianças a perderem o medo de tomar vacina”</p>

Pergunta/ Meta	1. Resposta incorreta	2. Resposta parcialmente correta	3. Resposta correta
<p>6. Quando a mascote Zé Gotinha foi criada?</p> <p>Meta:</p> <p>Localizar informação explícita no texto</p>	<p>Não há a localização do ano em que o Zé Gotinha foi criado.</p> <p>“1994 / Zé gotinha foi criado em 1994 “</p> <p>“Em 2021 / 5 de fevereiro 2021 às 23h15”</p>	<p>Há a localização do ano em que Zé Gotinha foi criado, porém, a resposta apresenta também uma informação inadequada.</p> <p>“Ele foi criado em 1986, no caso Zé Gotinha teria 74 anos de existência”</p>	<p>Há a localização do ano em que o Zé Gotinha foi criado: 1986.</p> <p>“O Zé Gotinha foi criado pelo Darlan Rosa em 1986.”</p> <p>“Zé Gotinha foi criado no ano 1986.”</p>
<p>7. Quando a mascote tinha dois anos, aparecia em um comercial chorando. Por quê?</p> <p>Meta:</p> <p>Inferir ideias ou informações do texto</p>	<p>Não é inferida uma relação de causa (falta de nome) e consequência (Zé Gotinha aparecer chorando no comercial).</p> <p>“Porque ele tinha muito medo de vacina / por que ele tinha tomado vacina. / Porque ela não queria tomar vacina”</p>	<p>A resposta demonstra a inferência de uma relação de causa e consequência, mas há uma ou mais inconsistências.</p> <p>“Em 1994 porque ele não tinha nome.”</p>	<p>A resposta demonstra a inferência de uma relação de causa e consequência. Nota-se que o Zé Gotinha aparece no comercial chorando porque ele não tinha um nome.</p> <p>“Porque a mascote ainda não tinha nome. / porque ele não tinha nome”</p> <p>“Dizia que estava triste justamente por ainda não ter um nome.”</p>
<p>8. Como foi feita a escolha do nome dessa mascote?</p> <p>Meta:</p> <p>Localizar informação explícita no texto</p>	<p>Não há a localização do fragmento que diz respeito a como foi feita a escolha do nome Zé Gotinha.</p> <p>“Ze Gotinha.”</p> <p>“Com uma votação. / Com um sorteio.”</p>	<p>Não há a localização de como foi feita a escolha do nome Zé Gotinha, apenas a indicação do meio (carta) ou do modo (concurso).</p> <p>“Através de cartas / concurso”</p> <p>“Todos mandaram sugestões e Zé gotinha foi o nome escolhido”</p>	<p>Há a localização da informação ou do trecho que indica como foi feita a escolha do nome Zé Gotinha: “Um concurso, então, convidou todos os brasileiros a mandar sugestões. ‘As cartas chegavam de caminhão nos municípios [...]’”.</p> <p>“Um concurso convidou todos os brasileiros a mandar sugestões de nomes. / Em concurso, que as pessoas mandavam cartas com um nome”</p>
<p>9. Por que os organizadores entenderam que o nome deveria ser Zé Gotinha?</p> <p>Meta:</p> <p>Inferir ideias ou informações do texto</p>	<p>A resposta não indica a inferência de uma relação de causa e consequência entre o envio de mais de 10 mil cartas sugerindo o nome Zé Gotinha e a escolha desse nome.</p> <p>“Porque o Zé gotinha tem uma gota na cabeça / Porque ele é uma gotinha / Pelas gotinhas das vacinas.”</p>	<p>A resposta contém informações imprecisas ou incompletas, como “votaram nesse nome”, “mandaram 10 mil cartas”, “a maioria das cartas tinha o nome Zé Gotinha (quando o texto afirma que mais de 10 mil cartas sugeriram esse nome. Não é possível assegurar que esse quantitativo é a maioria).</p> <p>“Porque a maioria escolheu esse nome / Por que muitas pessoas queriam esse nome”</p>	<p>A resposta demonstra a inferência de uma relação de causa (mais de 10 mil cartas sugerindo o nome Zé Gotinha) e a consequência (escolha do nome Zé Gotinha).</p> <p>“Conforme o texto, Darlan lembra que mais de 10 mil cartas sugeriram o nome Zé Gotinha. Os organizadores entenderam que o nome seria este [...]”</p>

Pergunta/ Meta	1. Resposta incorreta	2. Resposta parcialmente correta	3. Resposta correta
<p>10. Como foi escolhido quem levaria o prêmio?</p> <p>Meta:</p> <p>Localizar informação explícita no texto</p>	<p>A resposta revela <u>quem</u> levaria o prêmio em vez de informar <u>como foi escolhido quem levaria o prêmio</u>. A resposta apresenta uma ou mais informações equivocadas.</p> <p>“Um menino do Distrito Federal levou o prêmio”</p>	<p>A resposta contém informações imprecisas ou incompletas, como a indicação de que o ganhador foi um menino de Brasília, quando, conforme o texto, o ganhador foi um menino do Distrito Federal.</p> <p>“Foi feito sorteio por um menino de Brasília que ganhou o prêmio”</p>	<p>A resposta apresenta a informação de que a escolha de quem levaria o prêmio ocorreria por meio de um sorteio.</p> <p>Conforme o texto, “para escolher só um vencedor, foi feito um sorteio. Um menino do Distrito Federal levou o prêmio.”</p>
<p>11. Releia o seguinte trecho:</p> <p>“As crianças começaram a querer ir ao posto de vacinação. <u>A barreira dos medos acabou</u>, e a campanha <u>deslançou</u>. O Zé Gotinha é um orgulho na minha vida, ele deu muito certo.”</p> <p>Qual é o sentido das palavras em destaque?</p> <p>Meta: Inferir o significado de palavras ou partes do texto</p>	<p>Não há a inferência de significados das expressões destacadas.</p> <p>“Barreira dos medos deslançou.”</p> <p>“O zé gotinha é um orgulho Na minha vida, ele deu Muito certo”</p>	<p>A resposta apresenta o significado de apenas uma das expressões destacadas: “barreira dos medos” OU “deslançou”.</p> <p>“Barreira dos medo quer dizer que o medo acabou deslançou quer dizer que o posto estava cheio”</p> <p>“As crianças perderam o medo. A campanha foi um sucesso”</p>	<p>A resposta apresenta os significados das duas expressões destacadas, trazendo relações com o texto.</p> <p>“Barreira dos medos quer dizer que as pessoas tinham muito medo, e deslançou quer dizer que a campanha deu certo”</p> <p>“Barreira dos medos = muito medo, deslançou = acelerou”</p>
<p>12. Neste fragmento retirado do texto há um fato e uma opinião. Reescreva a parte que expressa um fato.</p> <p>“Darlan virou até nome de prédio residencial na cidade. ‘Aqui, sou uma pessoa ilustre’, brinca.”</p> <p>Meta:</p> <p>Diferenciar fatos de opiniões expressos no texto</p>	<p>A resposta não mostra a diferença entre fato e opinião. Revela apenas a opinião.</p> <p>“Aqui, sou uma pessoa ilustre, ‘brinca”.</p>	<p>A resposta indica a frase incompleta que diz respeito ao fato, como “Darlan virou até nome de prédio” em vez de “Darlan virou até nome de prédio residencial na cidade”.</p> <p>“Virou até nome de prédio residencial na cidade”</p> <p>“Que virou ate nome de prédio residencial.”</p>	<p>A resposta distingue fato de opinião. Ela apresenta a frase completa que indica o fato e apresenta uma opinião relativa a esse fato.</p> <p>“Fato: Darlan virou até nome de prédio residencial na cidade. opinião: aqui sou uma pessoa ilustre”.</p>

Exemplo 2

Seleção do texto

O texto *Medo da eternidade*, com tipologia predominante narrativa, pertence ao gênero crônica e é adequado para alunos de 6º a 9º anos do Ensino Fundamental, pois cria boas oportunidades de desenvolvimento de habilidades de leitura voltadas à compreensão de textos literários. Essa crônica, escrita por Clarice Lispector, tem 498 palavras e sua leitura demanda cerca de três minutos. Apresenta vocabulário simples, com palavras que são, de modo geral, conhecidas pelos leitores ou expressões cujo significado pode ser inferido, sem representar grandes dificuldades para estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental.

Nesse texto, a autora utiliza-se de uma experiência simples e bastante comum – a primeira vez que a narradora mascou chiclete – para refletir sobre um tema mais amplo e mais profundo: o medo e o mistério da eternidade. Discussões sobre a eternidade, o medo da morte, a efemeridade da vida e a finitude das coisas podem ser suscitadas a partir da leitura dessa crônica de Clarice Lispector. A partir de uma experiência banal e individual de uma criança, temas existenciais e, portanto, universais, são evocados, ao se estabelecer uma relação entre um chiclete (uma bala que não acaba nunca, de acordo com o texto), a eternidade e o medo do novo ou de uma experiência/algo que pode durar para sempre e ser ruim.

Texto

MEDO DA ETERNIDADE

Jamais esquecerei o meu aflitivo e dramático contato com a eternidade. Quando eu era muito pequena ainda não tinha provado chicles e mesmo em Recife falava-se pouco deles. Eu nem sabia bem de que espécie de bala ou bombom se tratava. Mesmo o dinheiro que eu tinha não dava para comprar: com o mesmo dinheiro eu lucraria não sei quantas balas. Afinal minha irmã juntou dinheiro, comprou e ao sairmos de casa para a escola me explicou: – Tome cuidado para não perder, porque esta bala nunca se acaba. Dura a vida inteira. – Como não acaba? – Parei um instante na rua, perplexa. – Não acaba nunca, e pronto. Eu estava boba: parecia-me ter sido transportada para o reino de histórias de príncipes e fadas. Peguei a pequena pastilha cor-de-rosa que representava o elixir do longo prazer. Examinei-a, quase não podia acreditar no milagre. Eu que, como outras crianças, às vezes tirava da boca uma bala ainda inteira, para chupar depois, só para fazê-la durar mais. E eis-me com aquela coisa cor-de-rosa, de aparência tão inocente, tornando possível o mundo impossível do qual eu já começara a me dar conta. Com delicadeza, terminei afinal pondo o chicle na boca. – E agora que é que eu faço? – perguntei para não errar no ritual que certamente deveria haver. – Agora chupe o chicle para ir gostando do docinho dele, e só depois que passar o gosto você começa a mastigar. E aí mastiga a vida inteira. A menos que você perca, eu já perdi vários. Perder a eternidade? Nunca. O adocicado do chicle era bonzinho, não podia dizer que era ótimo. E, ainda perplexa, encaminhávamo-nos para a escola. – Acabou-se o docinho. E agora? – Agora mastigue para sempre. Assustei-me, não saberia dizer por quê. Comecei a

mastigar e em breve tinha na boca aquele puxa-puxa cinzento de borracha que não tinha gosto de nada. Mastigava, mastigava. Mas me sentia contrafeita. Na verdade, eu não estava gostando do gosto.

E a vantagem de ser bala eterna me enchia de uma espécie de medo, como se tem diante da ideia de eternidade ou de infinito. Eu não quis confessar que não estava à altura da eternidade. Que só me dava era aflição. Enquanto isso, eu mastigava obedientemente, sem parar. Até que não suportei mais, e, atravessando o portão da escola, dei um jeito de o chicle mastigado cair no chão de areia. – Olha só o que me aconteceu! – disse eu em fingidos espanto e tristeza. Agora não posso mastigar mais! A bala acabou! – Já lhe disse, repetiu minha irmã, que ela não acaba nunca. Mas a gente às vezes perde. Até de noite a gente pode ir mastigando, mas para não engolir no sono a gente prega o chicle na cama. Não fique triste, um dia lhe dou outro, e esse você não perderá. Eu estava envergonhada diante da bondade de minha irmã, envergonhada da mentira que pregara dizendo que o chicle caíra da boca por acaso. Mas aliviada. Sem o peso da eternidade sobre mim.

6 de junho de 1970 (LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo – crônicas**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999, p. 289-91)

Questões e rubricas

Pergunta	Resposta incorreta	Resposta parcialmente correta	Resposta correta
<p>1. “Quando eu era muito pequena ainda não tinha provado chicles e mesmo em Recife falava-se pouco deles.”</p> <p>Nesse trecho, por que a expressão “e mesmo em Recife” demonstra que o chicle era pouco conhecido naquela época?</p> <p>Meta: Inferir o significado de palavras, expressões ou partes do texto.</p>	Porque ela morava em Recife.	Porque em Recife poucas pessoas conheciam a goma de mascar.	Se em Recife (que é capital do estado ou a cidade mais importante da região), falava-se pouco do chiclete, em outras cidades ele deveria ser menos conhecido.
<p>2. Por que o chiclete foi apresentado como “bala eterna”?</p> <p>Meta: Inferir ideias ou informações do texto.</p>	Porque pode ser guardada na geladeira.	Pois o chiclete é uma goma de mascar que dura muito tempo, se depender pode durar até horas.	<p>Porque é possível mastigá-lo eternamente, mesmo que o gosto docinho inexista.</p> <p>O chiclete é uma guloseima como a bala, só que ele não acaba (some na boca/deixa de existir) quando é mastigado.</p> <p>Porque, em comparação com uma bala, que acaba rápido, o chiclete dura “uma eternidade”.</p>

Pergunta	Resposta incorreta	Resposta parcialmente correta	Resposta correta
<p>3. Releia o trecho a seguir e responda: “Mesmo o dinheiro que eu tinha não dava para comprar: com o mesmo dinheiro eu lucraria não sei quantas balas.”</p> <p>Nessa frase, o que significa a expressão “não dava para comprar”?</p> <p>Meta: Inferir o significado de palavras, expressões ou partes do texto.</p>	<p>Porque tinha poucos chicletes em Recife, então mesmo que ela tentasse comprar, seria difícil achar.</p> <p>O dinheiro que ela tinha dava para comprar várias balas, mas não o chiclete.</p>	<p>Pois na época era muito “caro” e ela não tinha dinheiro suficiente para poder comprar uma boa quantidade.</p>	<p>Tinha, mas não via sentido em gastá-lo comprando pouco chiclete. Para ela, seria mais vantajoso comprar, com o mesmo valor, várias balas.</p> <p>Era muito caro, não compensava comprar um chiclete que tinha o preço de várias balas.</p>
<p>4. Por que a narradora diz que ela: “parecia ter sido transportada para o reino de histórias de príncipes e fadas”?</p> <p>Meta: Inferir ideias ou informações do texto.</p>	<p>Porque o gosto do chiclete era tão bom que parece que ela viajou.</p> <p>Porque a narradora era criança e gostava de histórias de príncipes e fadas.</p>	<p>Porque parecia uma fantasia.</p> <p>Porque ela estava encantada como em um conto de fadas.</p> <p>Porque parecia magia.</p>	<p>Porque, ao ganhar uma bala que nunca acaba, ela relaciona o chiclete a um conto de fadas, que normalmente termina com os personagens principais se tornando felizes para sempre.</p> <p>Porque as coisas do reino das fadas são mágicas e nunca acabam. Por isso, ela se sentiu como se estivesse lá, já que a bala nunca acaba.</p>
<p>5. Que sensação a menina esperava ter quando mascasse o chiclete, ao dizer que ele seria “elixir do longo prazer”?</p> <p>Metas: Inferir informações do texto.</p> <p>Inferir o significado de palavras, expressões ou partes do texto.</p>	<p>A menina ficou feliz.</p> <p>Que era bonito, esplêndido.</p>	<p>A menina esperava que fosse sentir o sabor adocicado do chiclete.</p> <p>Que o chiclete fosse eterno em sua boca.</p>	<p>A menina esperava ter uma sensação de muito prazer que não se acabaria.</p> <p>A menina esperava que o chiclete fosse muito gostoso e que seu sabor durasse para sempre.</p> <p>Ela pensou que seria uma explosão de sensações que duraria pra sempre.</p>

Pergunta	Resposta incorreta	Resposta parcialmente correta	Resposta correta
<p>6. Por que a menina pensava que deveria haver um ritual para mascar chicletes?</p> <p>Meta: Inferir informações do texto.</p>	<p>Porque o chiclete era gostoso.</p> <p>Porque parecia algo mágico.</p> <p>Porque a irmã dela falou que era para tomar cuidado, pois o chiclete iria durar a vida toda.</p>	<p>Porque ela não queria errar.</p> <p>Para ela não mascar o chiclete errado.</p>	<p>Porque o chiclete era algo especial, importante e desconhecido para ela.</p> <p>Porque algo que dura para sempre é especial e não pode ser experimentado de qualquer forma.</p> <p>Porque algo eterno não é comum, o que passa a ideia de que é preciso fazer algo sobrenatural para que nunca acabe.</p>
<p>7. A menina afirma que “O adocicado do chicle era bonzinho”. O que o uso do da palavra “bonzinho”, no diminutivo, indica nessa frase?</p> <p>Meta: Atribuir efeito de sentido ao uso de palavras e/ou recursos expressivos.</p>	<p>Indica que o chiclete era pequeno.</p> <p>Que ele era bom, delicioso.</p> <p>Porque não era melhor do que as balas que ela conhecia.</p>	<p>Ela adorou o chiclete, mas achou que ele poderia ser melhor.</p>	<p>O uso do diminutivo, nessa frase, indica que o adocicado do chiclete não era gostoso.</p> <p>Indica que, na verdade, ela não estava gostando do gosto.</p>
<p>8. O que significa a palavra contrafeita no trecho: “Mastigava, mastigava. Mas me sentia contrafeita”?</p>	<p>Ela se sentia enganada ao mastigar a pequena bala de goma.</p> <p>A narradora estava desconfiada.</p>	<p>Ela achava que seria diferente a sensação.</p>	<p>Essa palavra quer dizer que a narradora não estava totalmente feliz diante daquela situação.</p>

Pergunta	Resposta incorreta	Resposta parcialmente correta	Resposta correta
<p>Na crônica, foram utilizados diferentes termos e expressões para descrever o chiclete.</p> <p>a. Que palavras a narradora utilizou para fazer referência ao chiclete e caracterizá-lo antes de experimentá-lo?</p> <p>Meta: Localizar informação explícita no texto.</p> <p>b. Que palavras ou expressões foram utilizadas para caracterizar o chiclete depois da experiência da narradora?</p> <p>Meta: Localizar informação explícita no texto.</p> <p>c. Como essas diferentes formas de falar sobre o chicle se relacionam com a experiência vivida pela menina?</p> <p>Meta: Atribuir efeito de sentido ao uso de palavras e/ou recursos expressivos.</p>	<p>a. “Uma bala que nunca acaba”.</p> <p>“Elixir do longo prazer”.</p> <p>b. “Bala eterna”</p> <p>“Coisa cor de rosa com aparência tão inocente”.</p> <p>c. “O gosto da eternidade a deixava com medo, assustada”.</p>	<p>a. Ele era rosa.</p> <p>b. Ele ficou cinza e sem gosto.</p> <p>c. O chiclete foi de um doce rosa para um cinza sem gosto.</p>	<p>O aluno deve associar a cor rosa à expectativa positiva da narradora antes de experimentar o chiclete e o termo “cinzento” para se referir a ele quando não estava gostando da experiência.</p> <p>a. Ela usa os termos “pastilha cor de rosa” e “coisa cor de rosa”.</p> <p>b. Depois de experimentar, ela chama o chiclete de “puxa-puxa cinzento de borracha”.</p> <p>c. Ao falar no início sobre a bala de goma, ela demonstra a expectativa de um longo prazer, já no final do texto não sente mais o gosto perdendo a “graça” para ela.</p>
<p>Por que a expressão “esta bala nunca se acaba” é importante para esse texto?</p> <p>Meta: Avaliar forma e conteúdo.</p>	<p>Porque é interessante.</p>	<p>Porque essa frase transportou a menina para o reino de contos de fadas.</p>	<p>Porque é a partir dessa expressão que a garota cria suas expectativas e fantasias, acreditando que uma bala que nunca se acaba seria algo mágico e eternamente bom.</p>

Pergunta	Resposta incorreta	Resposta parcialmente correta	Resposta correta
<p>9. Por que o título “Medo da eternidade” é adequado para essa crônica?</p> <p>Metas: Avaliar forma e conteúdo.</p> <p>Sintetizar informações do texto.</p>	<p>Porque todas as pessoas têm medo de alguma coisa.</p> <p>Porque chama a atenção.</p>	<p>Porque o título se relaciona com o medo da narradora.</p>	<p>Porque nele contém a expressão do medo que a menina sentiu e também o medo que a narradora tinha de uma experiência que pode nunca se acabar e ser ruim ou o medo do desconhecido.</p>
<p>10. Que comportamento da menina nos mostra que ela “não estava à altura da eternidade”?</p> <p>Meta: Localizar informação explícita no texto.</p>	<p>Ela era só uma criança.</p> <p>Mastigar e não sentir o gosto de nada.</p> <p>“Mas aliviada. Sem o peso da eternidade sobre mim.”</p>	<p>Ela deixou o chiclete cair de sua boca.</p>	<p>Ela não gostou da experiência e decidiu simular o chiclete caindo de sua boca.</p>
<p>11. Como a experiência da personagem principal com o chiclete justifica os sentimentos dela em relação à eternidade?</p> <p>Meta: Inferir tema/assunto do texto.</p>	<p>Medo da eternidade.</p> <p>Ela acha a eternidade chata.</p>	<p>A bala que não acaba nunca era ruim.</p>	<p>A menina inicialmente gostou da ideia de ter uma bala que nunca acabaria, mas, quando o gosto do chiclete acabou, ela ficou aflita e com medo de algo que duraria para sempre, mas que era ruim. Da mesma forma, a ideia da eternidade pode dar medo, pois não se sabe se será uma boa experiência.</p> <p>Ela ficou cansada de mastigar o chiclete, não conseguindo mastigá-lo para sempre, o que pode ter feito ela pensar que não conseguiria suportar nada que fosse eterno e ruim.</p>

Exemplo 3

Seleção do texto

O sangue não é só vermelho? é um texto de divulgação científica, escrito por Henrique Caldeira Costa e publicado na revista **Ciência Hoje em Dia**. Essa revista tem o objetivo de divulgar conhecimento científico para crianças. O texto é curto, com 502 palavras, e demanda um tempo de cerca de três minutos para ser lido. Trata-se de um artigo predominantemente expositivo, aborda um assunto familiar para o leitor, a cor do sangue, e cita animais cujo sangue tem cores diferentes e que podem ser desconhecidos. Embora apresente termos da linguagem técnica e científica, há uso de explicações e de comparações durante todo o texto, além do recurso da retomada de informações, da manutenção do tópico e da utilização de imagens. Este texto – que apresenta conhecimentos científicos de forma contextualizada, conteúdo confiável e assunto que desperta o interesse dos estudantes – possibilita a proposição de diversas perguntas, cujas respostas evidenciam o desenvolvimento de diferentes habilidades de leitura, sendo adequado para alunos de 7º e 8º anos do Ensino Fundamental.

O SANGUE NÃO É SÓ VERMELHO?

Henrique Caldeira Costa

Vermelho, azul, verde, violeta, transparente... Quem diria que o sangue pudesse ter tantas cores ou cor nenhuma?

Certo dia brincávamos de pega-pega na casa do vizinho. Naquele corre-corre, tropecei e ralei o joelho no chão. Ai, como doeu! Do machucado, saía... SANGUE! Mais tarde, já em casa e com curativo, pensei: por que o nosso sangue é vermelho? Será que algum animal tem sangue de outra cor? Se você já se fez essas perguntas, chegou a hora de descobrir a resposta!

O sangue transporta nutrientes, células de defesa, e outras substâncias importantes para o corpo. O oxigênio que respiramos é uma delas, essencial para que nossas células produzam energia. No sangue, o oxigênio viaja dentro de um tipo especial de célula, as hemácias, também chamadas, por causa da cor, de glóbulos vermelhos. Quem dá cor às hemácias – e, portanto, ao sangue – é a hemoglobina, que tem ferro, e é com ela que o oxigênio pega carona dentro das hemácias.

O sangue de humanos e muitos outros animais é vermelho por causa da hemoglobina, substância que se liga ao oxigênio dentro das hemácias – as células achatadas na imagem.

Mas, ao contrário do nosso sangue, o sangue das aranhas, crustáceos, e alguns moluscos (grupo das lulas, polvos e caramujos), não tem hemoglobina, mas outra substância: a hemocianina. No lugar do ferro da hemoglobina, a hemocianina tem outro elemento, o cobre. E isso faz toda a diferença, porque em contato com o oxigênio, a hemocianina deixa o sangue desses bichos azul!

E que tal sangue violeta? Ele está presente em alguns animais marinhos esquisitos até no nome: sipúnculas, priapúlidas e braquiópodes. Neles, quem carrega o oxigênio é a hemeritina. Para completar, tem o sangue verde,

encontrado em muitas espécies de poliquetos, “primos” das minhocas. Ele é dessa cor, porque contém clorocruorina. Tanto a clorocruorina quanto a hemeritina contêm ferro, mas a composição química é diferente da nossa hemoglobina, e por isso o sangue com uma dessas duas proteínas não fica vermelho.

Um poliqueto, animal marinho do mesmo grupo das minhocas, com corpo transparente, sendo possível ver seu sangue verde lá dentro. Foto: Flickr (CC BY-NC-SA 2.0).

Alguns pequenos lagartos da Ásia também têm sangue verde, mas não pela presença de clorocruorina. O sangue deles têm hemoglobina como o nosso, mas têm também uma alta concentração de biliverdina, substância tóxica para a maioria dos bichos, só que não para esses répteis.

Sangue transparente também existe? Sim! O sangue do peixe-gelo, que vive na costa da Antártida, não tem cor, porque o oxigênio circula por ele sem pegar carona com nenhuma substância. E existem ainda animais sem sangue, nos quais o oxigênio entra da água ou do ar direto nas células, como é o caso das esponjas-marinhas, corais, águas-vivas, estrelas-do-mar e ‘vermes’, como planárias, solitárias e lombrigas.

Como deu para ver, a variedade de tipos de sangue é grande entre os bichos. Esse é só mais um pequeno exemplo de quão rico e fantástico é o mundo animal!

Disponível em: <http://chc.org.br/artigo/o-sangue-nao-e-so-vermelho/>. Acesso em 7 jan. 2022.

Questões e rubricas

Pergunta	Resposta incorreta	Resposta parcialmente correta	Resposta correta
Com que sentido a expressão “quem diria” foi usada no trecho “Quem diria que o sangue pudesse ter tantas cores ou cor nenhuma?” Meta: Inferir o sentido de palavra ou expressão no texto.	Foi usada para indicar o que as pessoas dizem.	Foi usada para mostrar uma curiosidade do sangue.	A expressão foi usada para indicar que é improvável que as pessoas pensem na possibilidade de o sangue ter tantas cores ou nenhuma cor. Traz o sentido de surpresa, como se fosse uma descoberta ou algo em que as pessoas não costumam pensar.
Qual é a importância do sangue para os animais? Meta: Localizar informação explícita no texto.	Dar a cor vermelha ao sangue/Produzir energia.	Transportar nutrientes /Transportar oxigênio.	Transportar nutrientes, células de defesa e outras substâncias, como o oxigênio.

Pergunta	Resposta incorreta	Resposta parcialmente correta	Resposta correta
<p>Qual a função do oxigênio no sangue?</p> <p>Meta: Localizar informação explícita no texto.</p>	O oxigênio viaja dentro de um tipo especial de célula.	O oxigênio é necessário para as células do corpo.	O oxigênio é necessário para as células do corpo produzirem energia.
<p>O que significa a expressão “pegar carona” no trecho: “...o oxigênio pega carona dentro das hemácias.”?</p> <p>Meta: Inferir o sentido de palavra ou expressão no texto.</p>	O oxigênio viaja nas hemácias.	O oxigênio não é capaz de se locomover sozinho no sangue. Ir junto para um determinado local	O oxigênio é transportado pelas hemácias. As hemácias carregam o oxigênio do ar inalado nos vasos do pulmão para o restante do corpo através da circulação.
<p>O que dá ao nosso sangue a cor vermelha?</p> <p>Meta: Sintetizar informações do texto.</p>	As hemácias.	O ferro.	A hemoglobina, que contém ferro. A hemoglobina.
<p>Por que alguns animais têm sangue azul?</p> <p>Meta: Sintetizar informações do texto.</p>	Por causa do oxigênio.	Por causa do cobre.	A hemocianina tem o cobre como elemento e, em contato com o oxigênio, a hemocianina deixa o sangue desses bichos azul. Porque o sangue desses animais tem hemocianina no lugar de hemoglobina.
<p>Indique as duas semelhanças que existem entre a hemoglobina, presente no sangue humano, e a hemeritina, que existe no sangue das priapulídas.</p> <p>Meta: Sintetizar informações do texto.</p>	Elas são células.	Elas ficam no sangue.	Elas carregam o oxigênio. Elas têm ferro.

Pergunta	Resposta incorreta	Resposta parcialmente correta	Resposta correta
<p>Por que alguns lagartos da Ásia têm sangue verde?</p> <p>Meta: Localizar informação explícita no texto.</p>	<p>Por causa da presença de clorocruorina.</p> <p>Porque o sangue deles têm hemoglobina como o nosso.</p> <p>Porque são répteis.</p>	<p>Porque tem uma substância tóxica para a maioria dos bichos.</p>	<p>Porque o sangue deles tem uma alta concentração de biliverdina.</p>
<p>Explique qual é a relação entre o oxigênio e a cor do sangue.</p> <p>Metas: Integrar informações do texto</p> <p>relacionar partes do texto</p>	<p>O sangue é vermelho.</p>	<p>O sangue dos animais tem uma substância que dá cor ao sangue quando entra em contato com o oxigênio.</p>	<p>A cor do sangue vai depender de como o oxigênio é transportado no sangue. Quando o sangue é transportado em alguma célula, ele entra em contato com as substâncias que compõem essas células e dá cor ao sangue. Quando ele não “pega carona” com nenhuma substância, o sangue fica sem cor.</p>
<p>Por que a presença da substância hemoglobina no sangue não garante que ele será vermelho?</p> <p>Metas: Localizar informação explícita no texto.</p> <p>Relacionar partes do texto</p>	<p>Por conta do oxigênio pois sozinha ela não se torna vermelha.</p> <p>Porque tem que ter o glóbulos vermelhos.</p>	<p>Porque o sangue não tem só hemoglobina.</p> <p>Ela pode ter alterações químicas que mudam a cor do sangue</p>	<p>Porque outras substâncias podem entrar em contato com o oxigênio, fazendo com que o sangue seja de outra cor, como é o caso de alguns lagartos da Ásia, que têm grande concentração de biliverdina no sangue.</p> <p>Por causa da composição química.</p>
<p>Como os animais que não têm sangue conseguem sobreviver?</p> <p>Meta: Localizar informação explícita no texto.</p>	<p>Respirando o ar e a água.</p>	<p>O oxigênio entra direto do ar nas células.</p> <p>Ou</p> <p>O oxigênio entra direto da água nas células.</p>	<p>Em alguns animais, o oxigênio entra da água ou do ar direto nas células.</p>

Pergunta	Resposta incorreta	Resposta parcialmente correta	Resposta correta
<p>O texto termina com a seguinte afirmação: “Esse é só mais um pequeno exemplo de quão rico e fantástico é o mundo animal!”</p> <p>Como as informações do texto exemplificam essa riqueza que existe no mundo animal?</p> <p>Metas: Relacionar informações do texto.</p> <p>Integrar informações do texto.</p>	<p>Que existem muitas coisas que nós não sabemos.</p>	<p>Elas mostram que o sangue pode ter diferentes composições e cores.</p> <p>As informações no texto exemplificam de uma forma simples, de fácil entendimento, com imagens e explicações.</p>	<p>Falando da variedade de cores de sangue e quais tipos de substâncias existem em cada um deles.</p> <p>O texto exemplifica, mostrando diferentes cores de sangue e espécies.</p>
<p>Qual é o objetivo desse texto?</p> <p>Meta: Atribuir propósitos comunicativos ao texto e/ou a partes dele.</p>	<p>Falar sobre animais estranhos.</p>	<p>Falar sobre as cores do sangue.</p>	<p>Apresentar informações científicas sobre o sangue.</p>
<p>Para que servem as imagens presentes no texto?</p> <p>Meta: Associar recursos expressivos gráficos, sonoros e/ou rítmicos a uma intenção no texto.</p>	<p>Para deixar o texto mais bonito.</p> <p>Para deixar o texto mais colorido.</p>	<p>Para deixar o texto mais interessante.</p> <p>Para deixar o texto mais atraente.</p>	<p>Para ajudar a entender as informações apresentadas.</p> <p>Para mostrar exemplos dos animais citados nos textos.</p> <p>Para ilustrar as informações do texto.</p>
<p>Qual é a importância das legendas localizadas abaixo das fotos?</p> <p>Meta: Atribuir propósitos comunicativos ao texto e/ou a partes dele.</p>	<p>Qualquer resposta que seja uma paráfrase ou cópia das legendas.</p>	<p>Para mostrar a fonte da imagem (de onde a imagem foi tirada).</p>	<p>Elas ajudam a entender a imagem.</p> <p>Elas completam o texto.</p>

Pergunta	Resposta incorreta	Resposta parcialmente correta	Resposta correta
<p>O subtítulo do texto é: “Vermelho, azul, verde, violeta, transparente... Quem diria que o sangue pudesse ter tantas cores ou cor nenhuma?”.</p> <p>Responda: Qual é a função desse subtítulo?</p> <p>Meta: Atribuir propósitos comunicativos ao texto e/ou a partes dele.</p>	<p>Fazer uma pergunta para o leitor.</p> <p>Resumir o texto.</p>	<p>Responder a pergunta feita no título.</p>	<p>Trazer informações complementares ao título.</p> <p>Especificar as possibilidades de cores que o sangue pode ter.</p>

Exemplo 4

Seleção do texto

O texto *A coruja e a águia*, de autoria de Monteiro Lobato, é uma fábula, gênero textual escrito em verso ou em prosa e caracterizado por ser, em geral, de curta extensão, além de apresentar personagens do reino animal e trazer algum tipo de ensinamento ou moral, convidando o leitor a refletir sobre seu modo de agir e de sentir.

Quanto à temática, *A coruja e a águia* narra uma situação vivenciada por uma coruja e uma águia que decidem promover um acordo. A fábula traz o ensinamento de que a beleza é algo subjetivo, portanto, quando se gosta de alguém, independentemente do seu aspecto exterior, as qualidades internas tornam essa pessoa mais bela aos olhos de quem por ela nutre tal sentimento.

Ao promover a imersão em um mundo fantasioso e imaginativo, à medida que propõe reflexões sobre beleza, acontecimentos cotidianos, atitudes e comportamentos, o texto possibilita a ampliação de conhecimento de mundo e a mobilização de esquemas culturais dos alunos.

Quanto ao nível de compreensão, essa fábula pode ser considerada como de baixa complexidade. O texto, escrito em norma-padrão, apresenta vocabulário familiar, poucas figuras de linguagem, predomínio de discurso direto e é estruturado em períodos curtos, com recorrência de orações absolutas ou coordenadas e subordinadas simples, escritas, de modo geral, em ordem direta. Além disso, a fábula *A coruja e a águia* demanda para sua compreensão pouco co-

nhecimento prévio do leitor e apresenta informações explícitas, com grau baixo de inferências a serem realizadas durante a leitura.

Texto

A CORUJA E A ÁGUIA

Coruja e águia, depois de muita briga, resolveram fazer as pazes.

– Basta de guerra – disse a coruja.

– O mundo é grande, e tolice maior que o mundo é andarmos a comer os filhotes uma da outra.

– Perfeitamente – respondeu a águia.

– Também eu não quero outra coisa.

– Nesse caso, combinemos isso: de agora em diante não comerás nunca os meus filhotes.

– Muito bem. Mas como posso distinguir os teus filhotes?

– Coisa fácil. Sempre que encontrares uns borrachos lindos, bem-feitinhos de corpo, alegres, cheios de uma graça especial, que não existe em filhote de nenhuma outra ave, já sabes, são os meus.

– Está feito! – concluiu a águia.

Dias depois, andando à caça, a águia encontrou um ninho com três monstrenhos dentro, que piavam de bico muito aberto.

– Horríveis bichos! – disse ela. – Vê-se logo que não são os filhos da coruja. E comeu-os.

Mas eram os filhos da coruja. Ao regressar à toca, a triste mãe chorou amargamente o desastre e foi ajustar contas com a rainha das aves.

– Quê? – disse esta admirada. – Eram teus filhos aqueles monstrenguinhos? Pois, olha, não se pareciam nada com o retrato que deles me fizeste...

Moral da história: Para retrato de filho ninguém acredite em pintor pai. Já diz o ditado: quem ama o feio, bonito lhe parece.

LOBATO, Monteiro. A coruja e a águia. Disponível em: <https://contobrasileiro.com.br/a-coruja-e-a-aguia-fabula-de-monteiro-lobato/>. Acesso em: 3 jan. 2022.

Questões e rubricas

Pergunta/Meta	1. Não responde à pergunta	2. Responde parcialmente à pergunta	3. Responde totalmente à pergunta
<p>1. Por que a coruja e a águia brigavam?</p> <p>Meta: Localizar informação explícita no texto.</p>	A resposta não revela a localização da informação que apresenta o porquê de a coruja e a águia brigarem. Ex.: Queriam ter um ninho no espaço da outra; queriam ser as rainhas das aves.	A resposta revela a localização parcial do motivo de a coruja e a águia brigarem. Ex.: filhotes.	A resposta revela completamente a localização da informação explícita acerca do motivo de a coruja e a águia brigarem. A coruja e a águia brigavam porque uma comia o filhote da outra.
<p>2. Qual foi o acordo firmado entre a coruja e a águia?</p> <p>Meta: Localizar informação explícita no texto.</p>	A resposta não revela a localização da informação que apresenta o acordo firmado entre a coruja e a águia. Ex.: as duas resolveram dividir os ninhos.	A resposta revela parte da informação explícita presente no texto sobre o acordo firmado entre a coruja e a águia. Ex.: parar de comer filhotes. (Quais filhotes?)	A resposta traz a localização completa da informação explícita, que revela o que a coruja e a águia acordaram: “de agora em diante não comerás nunca os meus filhotes”.
<p>3. A águia perguntou como ela poderia distinguir os filhotes da coruja. O que a coruja respondeu?</p> <p>Meta: Localizar informação explícita no texto.</p>	A resposta não revela a localização do discurso direto proferido pela coruja. Há outra passagem do texto.	A resposta revela partes ou apenas algumas informações do discurso direto proferido pela coruja. Ex.: os filhotes bonitos são da coruja.	A resposta revela a localização total do discurso direto proferido pela coruja: “Coisa fácil. Sempre que encontrares uns borrachos lindos, bem-feitinhos de corpo, alegres, cheios de uma graça especial, que não existe em filhote de nenhuma outra ave, já sabes, são os meus.”
<p>4. A coruja caracteriza seus filhotes como “uns borrachos lindos”. O que significa “borrachos” nesse contexto?</p> <p>Meta: Inferir o significado de palavras, expressões.</p>	A resposta não traz o significado da palavra “borrachos” nesse contexto. Ex.: gordinhos.	A resposta não revela o significado da palavra “borrachos”, mas traz outros sentidos que se aproximam do campo semântico. Ex.: filhotes, recém-nascidos das aves.	A resposta revela a inferência do significado de “borrachos” nesse contexto. Ex.: “borrachos” são filhotes implumes (sem penas), que ainda não voam.
<p>5. Por que a águia não reconheceu os filhotes da coruja?</p> <p>Meta: Relacionar partes do texto.</p> <p>Inferir ideias ou informações do texto.</p>	A resposta não revela o motivo de a águia não ter reconhecido os filhotes da coruja. Ex.: A águia nunca tinha visto os filhotes da coruja.	A resposta revela apenas que a águia não sabia que os filhotes eram da coruja, sem citar a impressão que teve ao ver os três filhotes no ninho. Ex.: a águia achou que os filhotes não eram da coruja.	A resposta revela o motivo exato de a águia não ter reconhecido os filhotes e ter comido eles. A águia encontrou um ninho com três monstrenchos dentro, que piavam de bico muito aberto. Achou os bichos horríveis, por isso, não poderiam ser filhos da coruja. Sendo assim, os comeu.

Pergunta/Meta	1. Não responde à pergunta	2. Responde parcialmente à pergunta	3. Responde totalmente à pergunta
<p>6. Ao regressar à toca e não encontrar seus filhotes, o que a coruja fez?</p> <p>Meta: Localizar informação explícita no texto.</p>	<p>A resposta não localiza a informação explícita sobre o que a coruja fez ao regressar e não encontrar seus filhotes. Ex.: Ela foi procurá-los.</p>	<p>A resposta traz apenas uma das ações feitas pela coruja após retornar e não encontrar seus filhotes. 1. Chorar amargamente; 2. ajustar contas com a rainha das aves.</p>	<p>A resposta localiza a informação explícita completa acerca do que a coruja fez ao regressar e não encontrar seus filhotes. “Ao regressar à toca a triste mãe chorou amargamente o desastre e foi ajustar contas com a rainha das aves”.</p>
<p>7. No texto, a águia é retomada pela expressão “rainha das aves”. Porque esse animal é chamado de “rainha das aves”?</p> <p>Meta: Atribuir efeito de sentido ao uso de palavras e/ou recursos expressivos.</p>	<p>A resposta não indica o efeito de sentido gerado pela expressão rainha das aves para designar a águia. Ex.: ela mandava em todas as aves da floresta.</p>	<p>A resposta revela uma característica geral sobre a águia que a torna a “rainha das aves”. Ex.: É uma ave grande.</p>	<p>A resposta revela uma ou mais características específicas que possibilitam a associação das águias às rainhas das aves: soberania, beleza e imponência.</p>
<p>8. No final da fábula, a águia ficou surpresa. Por quê?</p> <p>Meta: Sintetizar informações do texto.</p>	<p>A resposta não revela uma síntese do texto que mostre o motivo de a águia ter ficado surpresa. Ex.: Porque a coruja comeu os filhotes da águia.</p>	<p>A resposta revela partes do último discurso direto da fábula, não trazendo uma síntese que justifique a incompreensão da águia. Ex.: A águia não sabia que os filhotes feios encontrados no ninho eram da coruja.</p>	<p>A resposta revela o motivo que levou a águia a se confundir e comer os filhotes da coruja, fazendo, assim, uma síntese da fábula.</p> <p>Ex.: A águia ficou surpresa porque encontrou três filhotes feios que não se pareciam com a descrição feita pela mãe coruja. Desse modo, os comeu achando que não estava quebrando o acordo feito entre ela e a coruja. Porém, os filhotes eram da coruja.</p>
<p>9. O que levou a coruja a caracterizar seus filhotes de uma forma que não condizia com a realidade? Justifique sua resposta.</p> <p>Meta: Avaliar forma e conteúdo de um texto.</p>	<p>A resposta não revela a avaliação do conteúdo da fábula sobre o que levou a coruja a caracterizar seus filhotes de uma forma não condizente com a realidade. Ex.: A coruja mentiu.</p>	<p>A resposta revela a avaliação parcial do texto, indicando que a coruja caracterizou seus filhotes como lindos em razão de ser mãe ou amar os seus filhotes. A resposta, assim, não apresenta uma justificativa consistente. Ex.: A mãe sempre acha seus filhos bonitos. A coruja era a mãe dos filhotes.</p>	<p>A resposta revela avaliação do conteúdo do texto, apresentando justificativa plausível e consistente do motivo de a coruja ter caracterizado seus filhotes como lindos. A beleza é algo subjetivo, portanto, quando se gosta de alguém, independentemente de sua aparência, as qualidades internas se sobressaem. A coruja amava seus filhotes, por isso, os via como belos.</p>

Pergunta/Meta	1. Não responde à pergunta	2. Responde parcialmente à pergunta	3. Responde totalmente à pergunta
<p>10. A moral “Para retrato de filho ninguém acredite em pintor pai” e o ditado popular “Quem ama o feio, bonito lhe parece” ensinam qual lição de vida?</p> <p>Meta: Avaliar forma e conteúdo de um texto.</p>	<p>A resposta não revela a avaliação do conteúdo da moral e do ditado. Ex: O pintor pai vai fazer uma bela pintura de seu filho.</p>	<p>A resposta revela uma leitura parcialmente denotativa e conotativa da moral e do ditado, não a avaliando de forma consistente. Ex.: O pai vai pintar o filho, mas a aparência do filho vai ser melhor do que realmente é, porque o pai o ama. O feio é bonito aos olhos de quem ama.</p>	<p>A resposta revela a avaliação completa do conteúdo da moral, apresentando uma leitura conotativa. Não se deve acreditar na descrição que um pai faz de seu filho, porque ele o vê de forma diferente (mais bela) das demais pessoas, já que ama seu filho. Quando a pessoa ama alguém, considera as qualidades e acaba por desconsiderar a aparência. Por isso, o feio pode parecer bonito aos olhos de quem ama.</p>

6.

AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO DE TEXTOS

INTRODUÇÃO

O objetivo central da educação básica é desenvolver nos estudantes a capacidade de compreensão de textos. O capítulo 1 foi dedicado à definição dessa competência, essencial nas sociedades grafocêntricas. Afinal, é necessária para o ensino e o aprendizado de todas as outras competências que caracterizam uma educação integral e o progresso e o sucesso pessoais, educacionais e profissionais.

Para alcançar níveis adequados para essa competência, o estudante precisa ser proficiente nos cinco processos do modelo conceitual, introduzido no capítulo 1 texto: processamento lexical, processamento sintático, construção da micro e macroestruturas do texto e, finalmente, associação do texto com os conhecimentos prévios do leitor. É preciso, no entanto, registrar que não há um completo acordo na literatura sobre o sentido e o escopo desses processos. Em particular, é preciso ter em mente que não são etapas estanques e que a transição entre elas é porosa.

No primeiro nível estão os processos linguísticos básicos, o processamento lexical e o processamento sintático. No processamento lexical as palavras são identificadas para ativar suas informações fonológicas, fonéticas, morfológicas e semânticas. No processamento sintático, as palavras são estruturadas sintaticamente, ou seja, é feita a identificação da função de cada palavra nas sentenças. O leitor proficiente realiza esses dois processos automaticamente, na maioria das situações. Na presença de palavras ou sentenças mais complexas, as decisões do leitor são tomadas de forma mais lenta, pois o processamento se torna consciente.

O segundo nível de processamento consiste nos processos de construção da base textual e do modelo situacional. A base textual consiste em uma representação mental do texto construída apenas com os elementos nele contidos. Para isso, inicialmente, o leitor, usando o resultado do processamento lexical e sintático das palavras, cria proposições que podem ser feitas por relações lógicas inferíveis ou marcadas no texto, pela construção de cadeias referenciais, pelo estabelecimento de redes causais, pelas correlações de tempos e espaços, entre outras. A macroestrutura envolve o reconhecimento ou a reconstrução dos temas gerais do texto e sua interpretação, bem como o esquema retórico proposto no texto. Títulos e subtítulos, assim como a recorrência de termos, conceitos e topicalizações, são importantes indicadores da macroestrutura.

Se o leitor apenas compreende o que está explicitamente expresso no texto, tem uma compreensão superficial. Para uma compreensão mais completa e profunda é preciso integrar o conteúdo com informações relevantes de seu conhecimento prévio. Isso é referido como o modelo da situação, quando o leitor integra e processa as informações apresentadas no texto com os seus conhecimentos prévios.

As operações mentais necessárias para a construção da representação mental do texto requerem, inevitavelmente, a produção de inferências. Elas, na verdade, são operações fundamentais para a construção de sentido em todos os processos envolvidos na leitura, seja o reconhecimento de palavras, a construção sintática das sentenças, da micro e da macroestruturas, bem como do modelo de situação, uma vez que os textos sempre trazem muitas lacunas a serem preenchidas pelo leitor. A leitura é, portanto, um processo inferencial.

ETAPAS DE UMA AVALIAÇÃO

O objetivo de avaliar a compreensão de textos é verificar se o estudante desenvolveu essa competência no nível esperado para o ano escolar em que está matriculado. É importante observar que a avaliação é, ao lado do currículo e do ensino, uma das três atividades fundantes no processo pedagógico, como registrado no chamado triângulo pedagógico, descrito por Biggs (1996), e no triângulo (núcleo da ação pedagógica) associado a Elmore e descrito em City, Elmore Fiarman e Teitel (2009).

A preparação de uma avaliação educacional tem, recentemente, se baseado no modelo *Evidence Centered Design* (ECD). Depois do *Common Core* estadunidense, ambos os consórcios formados para atender as demandas de avaliação dos estados dos EUA optaram por organizar seus processos com esse modelo. Além disso, os novos testes do Pisa e a profunda reformulação do Núcleo de Avaliação Educacional e Psicológica (Naep), que está em curso, também se basearam nesse modelo. Por isso, adotamos o ECD para organizar a avaliação da compreensão leitora.

No modelo do ECD, a avaliação é considerada um processo de raciocínio que usa evidências imperfeitas para apoiar as inferências necessárias para as decisões pedagógicas sobre o aprendizado dos estudantes. Em outras palavras, a partir das evidências fornecidas pelo que fazem ou produzem os estudantes em atividades avaliativas ou itens, constroem-se as inferências sobre o que sabem e não sabem fazer. No caso específico da competência leitora, a partir das evidências obtidas com o uso de textos específicos inferimos o nível de desenvolvimento dessa competência nos estudantes. Uma descrição particularmente clara do conceito pode ser encontrada em Zieky(2014).

Especificamente o ECD consiste em:

- definir a competência que se quer avaliar explicitando os respectivos conhecimentos e habilidades.
- definir as evidências que atestarão que o estudante desenvolveu a competência.
- construir situações – atividades e itens – que dão aos estudantes oportunidade adequada para produzirem as evidências.

No caso da avaliação da compreensão de textos, essas três etapas foram desenvolvidas nos capítulos anteriores e, por isso, são retomadas sucintamente na seção abaixo. Em uma situação específica, a descrição dessas etapas deve integrar um documento pedagógico referido como matriz de avaliação. Ele trata também de outras competências que devem ser avaliadas e que não são consideradas aqui. Em particular, a escrita, que é também uma competência fundamental, mas cuja avaliação exige procedimentos diferentes dos usados para a leitura, ainda que seja utilizada nas questões do tipo de resposta construída.

Definição da competência leitora

Introduzida pelo Pisa,³ essa competência estabelece o que uma pessoa que domina essa habilidade é capaz de fazer:

A competência leitora consiste na capacidade de compreender, usar, refletir sobre e envolver-se com os textos escritos, a fim de alcançar um objetivo, desenvolver conhecimento e potencial e participar da sociedade.

Para uso pedagógico, os conhecimentos e as habilidades latentes nessa definição devem ser especificados de forma mais clara e detalhada.

Definição das evidências

A segunda etapa consiste em explicitar o que os estudantes que desenvolveram a competência são capazes de fazer. Isso foi feito no capítulo 3, ao se descrever as várias habilidades de leitura em que se desdobra a competência.

Diferentes autores e testes internacionais agregam essas habilidades em diferentes categorias. Utilizamos a categorização adotada pelo Terce, que é praticamente igual à do Pisa e que divide as habilidades de leitura em três grandes grupos: compreensão literal: localizar e recuperar; compreensão inferencial: interpretar e integrar e compreensão analítica: analisar e avaliar. O PIRLS usa quatro grupos e o *Common Core* estadunidense agrega as habilidades em categorias que não são definidas apenas pelos seus processos cognitivos.

Há uma clara interseção epistemológica e pedagógica das habilidades quando usadas em atividades de ensino com as evidências de compreensão geradas pelas respostas dos estudantes às questões nos testes. Na avaliação, as habilidades mobilizadas para resolver cada um dos itens são referidas como as evidências de compreensão do texto. Em outras palavras, as evidências indicam o que os estudantes devem demonstrar para comprovar que, de fato, compreenderam o texto. Por outro lado, no ensino, o professor mostra como cada habilidade é exigida para compreender ou interpretar o texto, ação que, pela repetição, é incorporada pelo estudante. Isso significa que, no ensino, as habilidades guiam as atividades pedagógicas e são referidas como expectativas ou metas de aprendizagem, que descrevem as capacidades leitoras específicas a serem desenvolvidas pelos alunos.

Instrumentos: atividades e itens

³ OECD (2019), *PISA 2018 Reading Framework*, in **PISA 2018 Assessment and Analytical Framework**, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5c07e4f1-en>.

Deve-se distinguir os conceitos de atividade e tarefa. A atividade consiste em elaborar um produto completo que, naturalmente, exige um conjunto de ações de escopo mais específico. Na avaliação, portanto, uma atividade consiste em um conjunto de itens, questões específicas que exigem determinadas respostas dos estudantes. Na avaliação da leitura, a compreensão de um texto é a atividade, cuja qualidade será verificada por uma série de itens. Os textos e as respectivas questões ou itens são selecionados e desenvolvidos com o objetivo de produzir evidências sólidas e válidas de domínio dessa leitura.

O número de itens necessários para a avaliação de sua compreensão varia conforme a complexidade do texto. O instrumento do PIRLS contém apenas dois textos e fornece uma boa referência. Assume que o estudante gastará 40 minutos para cada texto com aproximadamente 15 questões, entre as de múltipla escolha e as de resposta construída.

Alguns aprendizados, sobretudo o desenvolvimento de algum conhecimento bem delimitado, podem ser verificados com o uso de itens isolados, sem referência a uma atividade específica. Isso é especialmente frequente na alfabetização, fase em que há conhecimentos a serem desenvolvidos pela criança e que devem ser verificados.

A avaliação da leitura é feita com estudantes de anos escolares específicos. Embora a competência deva ser definida da mesma maneira para todos, esperam-se expressões cada vez mais abrangentes em estudantes de anos escolares mais avançados, o que é viabilizado utilizando textos progressivamente mais complexos.

Rubricas

As rubricas são uma característica essencial dos itens a serem usados em uma avaliação. Elas indicam o que se espera que o estudante desempenhe em uma questão. Podem ser apresentadas por meio de um quadro em que as linhas especificam o item e as colunas, uma descrição do desempenho típico do estudante. Em cada célula desse quadro deve-se incluir uma descrição das principais características das respostas dos alunos no correspondente nível de aprendizagem.

Quadro 1: Especificação de rubricas para as respostas dos estudantes às questões do teste

Pergunta para verificar a compreensão do texto Evidência/Meta	Níveis		
	1. Não responde à pergunta	2. Responde parcialmente à pergunta	3. Responde totalmente à pergunta
1. Enunciado da pergunta	Respostas típicas que não revelam a compreensão do que foi perguntado.	Respostas típicas que revelam a compreensão parcial do que foi perguntado.	Respostas típicas que revelam a compreensão total do que foi perguntado. Explicação da resposta esperada.

As rubricas contribuem para embasar a interpretação dos professores sobre os dados coletados de seus alunos, tornando-a objetiva e pedagogicamente útil. São usadas intensamente nas devolutivas pedagógicas, culminância da avaliação formativa, a ser tratada em uma seção deste capítulo.

As rubricas são, portanto, formas de parametrizar as respostas dadas a perguntas relacionadas aos textos. Para elaborá-las, deve-se pensar no ponto de chegada do estudante ao responder cada questão, ou seja, qual resposta pode ser considerada adequada a uma pergunta. A elaboração de rubricas deve considerar fatores como o processo de compreensão a que a evidência/meta se associa, a complexidade da resposta, a possibilidade de a resposta ser retirada diretamente do texto, a complexidade da inferência ou da análise a ser realizada, etc. É especialmente importante rever as rubricas depois de o texto ter sido aplicado em estudantes reais. Com frequência, a categorização feita pelos docentes não capta o que foi, de fato, praticado pelos estudantes.

Logística

A organização da logística de preparação das bases, aplicação e coleta de dados é um trabalho exaustivo que consome quase todo o tempo de uma avaliação. O esforço de usar o computador para a aplicação dos testes é, portanto, essencial para que o tempo, a energia e os recursos hoje dedicados à logística possam ser usados para fornecer aos professores informações que permitam produzir devolutivas apropriadas para seus estudantes.

Nesse sentido, no âmbito deste projeto foi desenvolvida uma plataforma, ainda em versão piloto, que viabiliza a cooperação entre os docentes para a preparação dos textos e as respectivas perguntas da aplicação, da correção e da produção de devolutivas.

RESULTADOS

As avaliações são conduzidas com o propósito de ajudar os estudantes a melhorarem seu aprendizado, e as ações subsequentes dependem dos resultados. De fato, se nada de diferente pode acontecer após o registro do resultado de uma avaliação, não há sentido em realizá-la.

As respostas dos estudantes às questões sobre os textos, incluídos no teste usado para avaliar o desenvolvimento da leitura, devem ser sintetizadas para atender os diferentes atores escolares: estudantes, professores, gestores.

Isso começa com a produção de uma escala de proficiência para cada estudante, uma síntese numérica que mede o seu domínio geral sobre o texto. Esse processo envolve o uso de modelos da TRI, cuja descrição ultrapassa o escopo deste capítulo. Registre-se, apenas, que no Brasil produz-se uma síntese única para todos os estudantes, quando, em realidade, já há tecnologia para produzir medidas dos diferentes componentes de uma competência. Essas diferentes medidas têm potencialmente muitos usos pedagógicos.

As sínteses numéricas com os resultados da avaliação devem ser construídas utilizando-se como dado básico as categorias usadas nas rubricas. Esse cuidado facilita os usos pedagógicos posteriores, pois a classificação da resposta de um estudante em um dos níveis da rubrica já indica a ação pedagógica necessária, tema que será tratado na seção dedicada à avaliação formativa. Além disso, as sínteses numéricas têm especial importância para a gestão, como trataremos na seção dedicada à avaliação somativa.

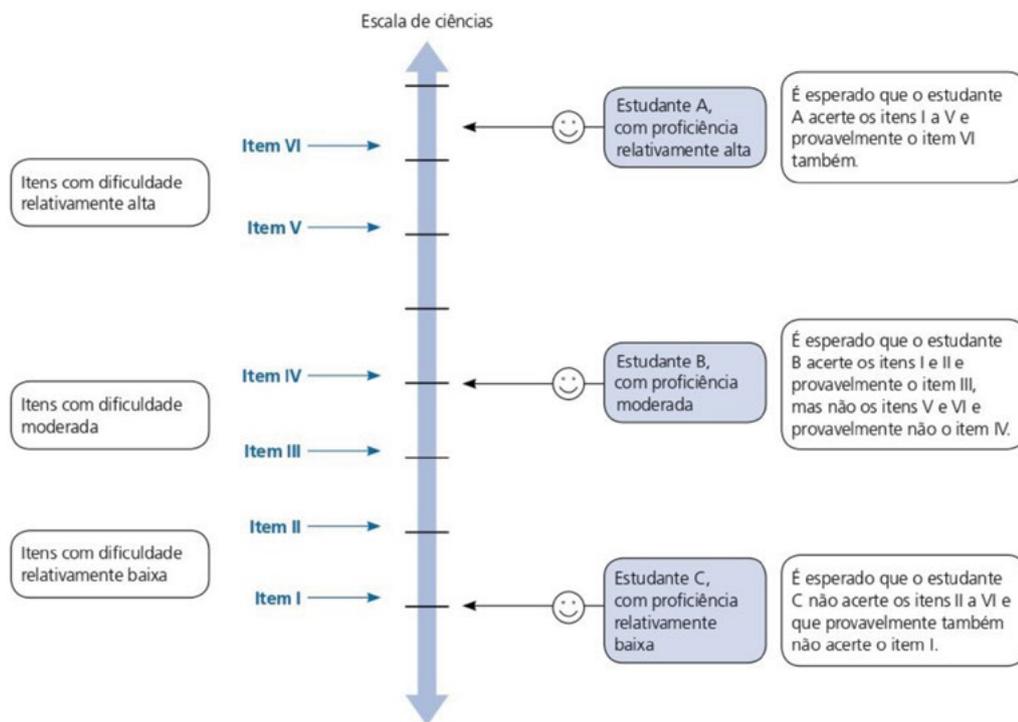
Uso pedagógico

As avaliações devem ter também uso pedagógico. Atualmente as avaliações externas têm usos prioritários na gestão do sistema. Minimamente todas as avaliações devem fornecer um mapa de itens, explicado na próxima seção.

Mapa de itens

As proficiências dos estudantes, obtidas em um teste, podem ser traduzidas em linguagem pedagógica por meio do chamado mapa de itens. A figura abaixo, retirada do relatório brasileiro sobre o Pisa, ilustra o conceito.

Relação entre as questões e o desempenho dos estudantes em uma escala de proficiência



Fonte: OCDE (2016), PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education.

Nesse infográfico, cada item é alocado a um ponto da mesma escala usada para medir as proficiências dos alunos. Isso permite saber qual é a proficiência necessária para que um estudante produza uma resposta adequada a cada item. Por exemplo, no infográfico acima, os alunos com proficiência moderada produzem respostas corretas

para os itens I e II, com alta probabilidade também para os itens III e IV, mas não acertam os itens V e VI.

O mapa de itens é usado como síntese padrão em muitas avaliações. O quadro abaixo reproduz uma informação do PIRLS no seu uso em Portugal. As questões estão ordenadas da mais difícil – no caso, a 13 – que foi acertada apenas por 15% dos estudantes, até a mais fácil (1, acertada por 88% dos estudantes). Além disso, o quadro fornece outras informações úteis pedagogicamente. Observe-se que as questões mais difíceis são as de resposta construída e que há itens associados a uma mesma habilidade que estão em posições muito diferentes. Por exemplo, a questão 12, associada à categoria de “interpretar e relacionar ideias e informação”, tipicamente com questões mais difíceis é, no entanto, bastante fácil, certamente pelo formato de múltipla escolha. As questões da categoria de “localizar e retirar informação explícita” estão em pontos muito diferentes da escala, mostrando que a mera reprodução de um descritor não descreve adequadamente os itens usados em um teste. Finalmente, a tabela mostra que questões de múltipla escolha têm, estruturalmente, porcentagens de acertos mais altas e, portanto, geram uma visão artificialmente positiva do nível de desenvolvimento da leitura.

Quadro 2: Mapa de itens – Questões sobre o texto *Marta e a Galinha Vermelha* PIRLS - 2016

Item	Tipo	Categoria da habilidade	Percentual de acerto
13	[construção]	Interpretar e relacionar ideias e informação	15
4	[construção]	Interpretar e relacionar ideias e informação	18
8	[construção]	Analisar e avaliar conteúdo e elementos textuais	20
16	[construção]	Analisar e avaliar conteúdo e elementos textuais	34
7	[seleção]	Localizar e retirar informação explícita	41
14	[construção]	Interpretar e relacionar ideias e informação	43
3	[construção]	Fazer inferências diretas	45
6	[construção]	Localizar e retirar informação explícita	49
9	[seleção]	Fazer inferências diretas	55
15	[construção]	Interpretar e relacionar ideias e informação	62
5	[seleção]	Fazer inferências diretas	63
10	[seleção]	Localizar e retirar informação explícita	70
12	[seleção]	Interpretar e relacionar ideias e informação	70
2	[seleção]	Analisar e avaliar conteúdo e elementos textuais	79
11	[seleção]	Fazer inferências diretas	79
1	[seleção]	Localizar e retirar informação explícita	88

Uma maneira mais completa de apresentar as informações do mapa de itens é a usada no Pisa. Como se vê no quadro abaixo, há não apenas uma síntese, mas o item com as diferentes classificações. Especialmente importante é a descrição das demandas cognitivas do item. Esse tipo de informação permite o completo entendimento da proficiência dos estudantes em cada ponto da escala.

O Pisa usa em seus relatórios uma versão especialmente completa do mapa de itens que, no entanto, exige a divulgação completa da questão. Observe que a descrição da demanda cognitiva não se reduz à mera reprodução de categorias das habilidades, como foi feito no PIRLS.

Quadro 3: Mapa de itens do Pisa

Código	Nome do item	Escala de pontos	Demandas do item	Formato do texto		Aspecto			Situação				
				Contínuo	Não contínuo	Múltiplo	Acessar e recuperar	Integrar e interpretar	Refletir e avaliar	Educacional	Ocupacional	Pessoal	Público
R452Q03	A PEÇA É A COISA	730	Localizar uma referência à ação que ocorre antes dos eventos de uma peça. A informação é expressa explicitamente, mas em um lugar inesperado, no meio de um longo texto. Informações fortemente distratoras aparecem mais cedo no texto e com muito mais destaque.	▪				▪				▪	
R414Q11	SEGURANÇA DO CELULAR	604	Reconhecer a relação entre uma declaração generalizada altamente abstrata, e externa ao texto, e um par de afirmativas em uma tabela que lida com resultados contraditórios de pesquisa. O tema descrito é cotidiano e familiar, mas os achados são expressos em linguagem acadêmica.		▪				▪				▪
R417Q03(2)	BALÃO (PASSO 2)	595	Localize duas informações em um infográfico, fazendo uma correspondência sinonímica entre uma categoria fornecida na pergunta e estruturas do texto.		▪		▪			▪			
R414Q02	SEGURANÇA DO CELULAR	561	Reconhecer a finalidade de uma seção (ou uma tabela) em um texto expositivo, distinguindo o que o conteúdo implica do que cada parte da seção afirma.		▪			▪					▪
R452Q07	A PEÇA É A COISA	556	Reconhecer o tema conceitual de uma seção de uma peça. O tema é literário e abstrato.	▪					▪				▪

Uma forma complementar de explicar o sentido pedagógico é a produção de comentários pedagógicos. Seu objetivo é contribuir para a interpretação pedagógica de cada ponto ou nível da escala que ajude a orientar os estudantes.

As avaliações externas praticadas no Brasil têm utilizado apenas itens de múltipla escolha baseados em recorte de textos, não em textos autênticos e completos. Embora essas características limitem a utilidade do que é produzido como resultado, conforme visto, é importante saber como retirar dessas avaliações o máximo possível de informações pedagógicas. Isso é feito por meio do comentário pedagógico do item, uma atividade que deveria ser padrão nas oficinas de divulgação dos resultados.

O tamanho típico de um comentário é de 200 palavras e deve contemplar as seguintes estruturas:

- 1. Classificação do item** na matriz de referência. Isso deve ser feito pela citação das categorias usadas para descrever os conhecimentos e as habilidades mobilizadas pelo item. Três categorias devem ser explicitadas: os processos cognitivos, os conhecimentos exigidos para a solução do item e o seu contexto:
 - **Processos cognitivos:** são usualmente definidos em três categorias. Para leitura, usam-se as categorias de recuperação de informações, compreensão e interpretação, e reflexão.
 - **Conhecimentos** específicos necessários. Característica do texto: literário ou informativo e respectivo nível de complexidade. O gênero textual, o tema, entre outros.
 - **Situação de uso:** familiaridade com a situação exigida pelo item. Dificuldades estruturais, adequação para os alunos que serão submetidos ao teste.
- 2. Habilidades e conhecimentos** necessários para escolha da opção correta. Cada item do teste pode ser visto como uma verificação de um aspecto específico da competência avaliada.
- 3. Comportamento empírico** do item, registrado nos seus indicadores. Sua localização na escala deve ser sempre explicitada e, quando conveniente, deve ser apresentado algum comentário sobre os percentuais de escolha de cada opção, assim como as curvas descritivas do item.
- 4. Elementos facilitadores ou dificultadores** do item. Detalhes das opções. Outras soluções possíveis para se chegar à resposta correta.

Com muita frequência, nessas avaliações os alunos são classificados em níveis. Naturalmente, são necessários vários itens para se construir o significado de pontos ou níveis da escala de desempenho. Essa informação será usada para organizar as intervenções pedagógicas. Diante disso, o comentário do item ajuda a descrever o que conhece e sabe fazer um conjunto de alunos, localizados em intervalos da escala. A principal função do item, nessa situação, é iluminar uma parte da escala, contribuindo, assim, para a construção do sentido pedagógico do resultado observado. Esse esforço interpretativo será usado para subsidiar intervenções pedagógicas destinadas ao conjunto de alunos.

O leitor típico de um comentário é alguém interessado no processo de instrução. Como em avaliações educacionais alunos diferentes respondem a itens diferentes, quem lê o comentário do item dificilmente está diante de um aluno que respondeu àquele item. Por isso, o foco deve ser a informação sobre o que sabem e conseguem fazer os alunos que acertaram o item.

Uso somativo

No debate pedagógico faz-se uma distinção entre dois usos da avaliação: o somativo, tratado nesta seção e o formativo, objeto da próxima.

O termo somativo remete à soma, ou seja, o que ocorre ao final de uma etapa, quando se busca saber como está o nível de desenvolvimento da leitura dos estudantes. Esse uso atende mais de perto às necessidades da gestão do que às necessidades pedagógicas dos estudantes.

Talvez o uso mais comum de uma avaliação somativa seja a decisão de quais estudantes serão aprovados ou quem deve frequentar um programa de recuperação. Essa decisão é tomada com base em testes feitos ao final das unidades em que o ensino é dividido, como no fim de bimestre, semestre ou ano escolar. Os testes são projetados para julgar a adequação do nível de desenvolvimento da competência dos estudantes para fins de classificação, certificação, avaliação de progresso ou mesmo para pesquisar a eficácia de um currículo. Os usos somativos dos resultados de uma avaliação levam naturalmente à produção de sínteses numéricas e à classificação entre os estudantes. Embora possa ser feita a interpretação pedagógica dos resultados (principalmente a construção do mapa de itens), não costuma ser a prioridade.

No próximo capítulo, que explica a plataforma piloto, há um exemplo de tabela com o aprendizado de cada estudante da turma, ao mesmo tempo em que é criado um quadro geral de desempenho, contribuindo para as tomadas de decisão somativas sobre os estudantes e a turma.

As críticas usuais aos usos somativos da avaliação referem-se não tanto ao conceito, mas a um tipo especial de avaliação, o mais prevalente, i.e., as avaliações externas organizadas pelas secretarias de educação. Os testes dessas avaliações têm usado apenas questões de múltipla escolha, baseados em recortes de textos pequenos e na justaposição de habilidades em vez da ênfase na competência. Os resultados muito frequentemente são usados para comparar escolas, mesmo quando essa comparação não é adequada, uma vez que atendem estudantes muito diferentes. Além disso, essas avaliações são feitas com pouco ou nenhum envolvimento dos professores das escolas ou redes, mesmo na preparação dos comentários pedagógicos. Tudo isso, que pode ser evitado, cria um ambiente às vezes hostil nas escolas e, assim, impede o uso dos resultados de formas pedagógicas mais relevantes.

Essas críticas não devem, entretanto, ser usadas para negar a importância e a utilidade da avaliação. Se os instrumentos são bons, as sínteses, mesmo genéricas, podem ser úteis e contribuir para a melhoria do ensino. No entanto, para estudantes específicos, a ava-

liação somativa é útil apenas de forma indireta, na medida em que informa a gestão para as ações necessárias para o conjunto dos estudantes. Daí a importância do uso formativo da avaliação, também referida como avaliação para a aprendizagem, em contraposição à avaliação somativa, que seria a avaliação da aprendizagem.

Uso formativo

O escopo desta seção é mostrar como os resultados de uma avaliação podem ter usos formativos para os estudantes. Para isso, no entanto, é preciso fixar melhor os conceitos de uso formativo de uma avaliação.

Primeiramente, é necessário enfatizar que este capítulo trata-se dos usos de testes organizados para verificar o desenvolvimento da leitura. Embora seja frequente associar o termo formativo às muitas outras atividades, como as perguntas feitas na sala de aula, elas não são consideradas aqui. Na realidade, esse tipo de ação pode ser visto não como avaliação, mas como uma estratégia pedagógica.

As funções somativa e formativa de uma avaliação podem ser caracterizadas como as extremidades de um *continuum* ao longo do qual a avaliação se localiza. No extremo formativo, são ignorados os problemas para a criação de significados para as atividades para além do cenário imediato, definido pelos estudantes que fizeram as questões. As avaliações são valorizadas porque aprimoram, em ação imediata, o aprendizado do estudante. No extremo somativo, os significados compartilhados são muito mais importantes, e as muitas distorções e as consequências indesejáveis que surgem são muitas vezes justificadas pelo apelo à necessidade de criar informações gerais para monitorar o sistema de educação básica ou da escola.

O sucesso de avaliação formativa é observado na medida em que as evidências sobre o desempenho do aluno são obtidas, interpretadas e usadas por professores, alunos ou seus colegas para tomar decisões sobre os próximos passos na instrução que, provavelmente, serão melhores ou mais fundamentados do que as decisões tomadas na ausência das informações geradas pelo teste.

Para cumprir uma função formativa, uma avaliação deve fornecer evidências que, com interpretações apropriadas referenciadas à competência, indiquem a existência de um hiato entre os níveis de desempenho real e o desejado e sugira ações que, se implementadas, podem diminuir essa lacuna. Informações sobre o hiato entre os níveis real e de referência são consideradas como *feedback* apenas quando são usadas para alterar essa diferença. Se a informação é simplesmente registrada, passada a um terceiro que não tem conhecimento ou poder de mudar o resultado ou é muito codificada (por exemplo, como uma nota resumida dada pelo professor), não leva a ações apropriadas.

Como o uso formativo tem cada um dos estudantes como foco, suas respostas às questões do teste são o insumo básico. O *feedback* consiste em analisar as respostas a cada pergunta e comentá-las com o aluno, bem como discutir o conjunto das suas respostas. Isso só é possível quando o texto é tomado como referência e as questões revelam evidências específicas da competência.

As palestras e as publicações de Dylan Wiliam, em particular, a síntese criada com parceiro de pesquisa Black em cinco “estratégias-chave”, tornaram-se a base para o estudo e a implementação de uma avaliação formativa eficaz em muitos lugares⁴ e de muitas apresentações⁵.

As cinco estratégias são sintetizadas como:

- esclarecer, compreender e compartilhar os objetivos de aprendizagem, ou seja, as competências que o estudante deve adquirir.
- elaborar tarefas e atividades eficazes em sala de aula que permitam verificar o desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem estabelecidos.
- fornecer devolutivas que permitam aos estudantes melhorar o nível de seu domínio das competências colocadas como objetivos do ensino.
- ativar os colegas como recursos de aprendizagem para os estudantes.
- ativar nos estudantes a possibilidade de contribuírem para sua própria aprendizagem.

Wiliam apresenta essas ideias em um quadro que ajuda na comunicação.

	Onde o estudante deve chegar?	Onde o estudante está?	Como o estudante pode progredir
Professor	Compreender e compartilhar os objetivos de aprendizagem e as evidências de aprendizado	Preparar discussões, tarefas e atividades que evidenciam o aprendizado	Fornecer devolutivas que promovam a melhoria do aprendizado dos estudantes
Turma		Cada estudante deve ser fonte de aprendizado para seus colegas	
Estudante		Cada estudante é também responsável pelo seu próprio aprendizado	

A primeira estratégia da avaliação formativa consiste em fixar com clareza os objetivos de aprendizagem. Isso implica basicamente em especificar o que os estudantes devem saber e são capazes de fazer se desenvolverem a competência. Ou seja, quais conhecimentos e habilidades os estudantes devem desenvolver. Em outras palavras, consiste em especificar o que é entendido como excelência no projeto pedagógico da escola ou da rede. No caso da leitura, é preciso ter claro o que o estudante aprendeu com a leitura do texto: como

⁴ Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Assessment and classroom learning*. **Assessment in Education: principles, policy & practice**, 5(1), 7-74.

⁵ https://www.dylanwiliam.org/Dylan_Wiliams_website/Presentations.html

enriqueceu o seu conhecimento prévio sobre o tema, seu vocabulário? Como melhorou o seu conhecimento sobre o tema e os recursos de linguagem?

A segunda estratégia consiste em definir as evidências que serão aceitas como demonstração de domínio da competência, ou seja, que afirmativas genéricas contidas nos comandos descritivos das habilidades devem ganhar concretude. Esse foi o tema do capítulo 4.

A devolutiva é o ponto culminante do processo de avaliação formativa. Para se qualificar como devolutiva, além de indicar a existência de um hiato, a informação deve realmente ser útil para fechá-lo entre os níveis de desempenho real e desejado. A informação deve, portanto, conter algum grau de prescrição sobre o que deve ser feito. O tema da devolutiva é especialmente importante e, por isso, será elaborado na próxima seção.

Se os docentes desenvolverem rotinas que permitam aos estudantes apoiar o aprendizado uns dos outros de maneira séria e estruturada, a velocidade de desenvolvimento da competência será maior para todos. O professor não pode interagir com todos os seus alunos ao mesmo tempo, mas todos podem estar envolvidos em diálogos significativos uns com os outros. Em particular, o uso de grupos colaborativos é especialmente eficaz, quando bem implementado.

A quinta estratégia prevê dar ao estudante formas de se envolver com o seu próprio aprendizado. Isso pode ser obtido: dando a eles acesso ao planejamento pedagógico a ser usado durante toda a etapa, mostrando a visão geral antes de mergulhar nos detalhes; estabelecendo marcos de progresso para que os alunos possam se orientar e planejar seus próximos passos por meio de ações práticas; fornecendo exemplos de desempenho em vários níveis de sucesso até um nível alto/excepcional para que os alunos possam comparar seu próprio trabalho com uma escala e ver por si mesmos onde estão e quais objetivos de aprendizado de curto prazo precisam alcançar para avançar.

Devolutivas

A devolutiva é o ponto culminante do processo de avaliação formativa. É um tema importante e vasto. Uma descrição geral dessa temática pode ser encontrada em Brookhart (2017) e Hattie, e Timperley. (2007). Esta seção concentra-se em descrever a preparação de devolutivas para uma avaliação formativa da compreensão leitora, elaborada sobre a metodologia dos capítulos anteriores.

Duas definições especialmente influentes no conceito de devolutiva são:

A devolutiva é uma informação fornecida por um agente (por exemplo, professor, colega, livro, pai, auto experiência) em relação a aspectos de um trabalho que capta o desempenho ou compreensão de algo.⁶

⁶ Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. Review of educational research, 77(1), 81-112.

Devolutiva é a informação com a qual um aluno pode confirmar, adicionar, substituir, ajustar ou reestruturar informações armazenadas na sua memória de longo prazo, seja essa informação conhecimento do domínio, conhecimento metacognitivo, crenças sobre si mesmo ou mesmo táticas e estratégias cognitivas⁷.

As devolutivas se desenvolvem dentro do processo de ensino e incluem tanto ações intencionais (na perspectiva do conhecimento em jogo) quanto espontâneas, a partir de situações emergentes. Seu objetivo é ajudar os estudantes a avançar por conta própria a partir de onde estão. Propõe-se que cada aluno progrida em sua reflexão e em seu aprendizado a partir do que já conquistou, de acordo com suas possibilidades pessoais. Além disso, promove a reflexão do educando, dando-lhe oportunidades de regressar ao que foi feito em diferentes momentos e podendo recorrer a outros apoios, para além do professor em aula. Em termos práticos, concentra-se nos aspectos específicos do trabalho realizado pelo estudante, sem fazer avaliações que possam atrapalhar o processo de desenvolvimento pessoal do aluno. Por isso, não dá nota para o trabalho, mas oferece comentários diretamente ligados ao desempenho da tarefa e dá uma ênfase construtiva aos erros dos estudantes, usando-os para mostrar como o aluno pode melhorar.

Características de qualidade de uma devolutiva

Para a devolutiva ser eficaz, não é suficiente dizer que a resposta do estudante está errada. É fundamental que sejam dadas orientações para ações futuras que ajudem o aluno a melhorar seu aprendizado.

A devolutiva é uma ação pedagógica muito poderosa, se for bem-feita. Ela deve considerar, conjuntamente, fatores cognitivos e motivacionais. Uma boa devolutiva fornece aos alunos as informações necessárias para que entendam onde estão em seu aprendizado e o que devem fazer em seguida – o fator cognitivo. Ao entender o que fazer e o porquê, a maioria dos estudantes desenvolve a sensação de que eles têm controle sobre seu próprio aprendizado – o fator motivacional, fundamental para o aprendizado.

Susan Brookhart, no livro referenciado anteriormente, lista a seguir as categorias de pergunta que o planejamento da devolutiva deve responder:

- **Tempo:**
É preciso definir quando e com que frequência a devolutiva ocorrerá. Em alguns casos, ela consiste em uma interação rápida, quando o estudante recebe uma avaliação de seu trabalho em certo e errado. É útil quando a tarefa consiste em verificar o conhecimento sobre fatos.

No entanto, a devolutiva deve ser feita quando a diferença é significativa para o aprendizado dos estudantes. Todos os testes aplicados devem ter devolutivas associadas. Isso é particularmente importante nas avaliações periódicas feitas nas escolas.

⁷ Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). *Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis*. **Review of educational research**, 65(3), 245-281.

- **Volume**

O segundo aspecto a ser definido é quantas observações devem ser feitas e qual o volume de informação sobre cada ponto. Aqui a recomendação é clara: priorize e escolha alguns poucos pontos importantes e se atenha a eles. Esses pontos devem estar relacionados ao objetivo de aprendizagem da tarefa e, naturalmente, é preciso dosar as observações considerando o nível de desenvolvimento dos estudantes.
- **Formato**

Muitos formatos são possíveis: oral, por escrito, demonstração visual, diálogo interativo. Organizar a devolutiva na forma de um diálogo interativo é uma boa maneira e deve ser usada sempre que possível, pois demanda muito tempo do professor e do estudante. Se o aluno entregou o trabalho por escrito, é razoável esperar que a devolutiva também seja feita por esse meio. Os comentários e as sugestões do professor nesse caso deveriam ser feitos por escrito o que, infelizmente, não é viável na maioria das situações das escolas brasileiras. Mostrar a solução correta ou adequada da questão é sempre uma boa prática, especialmente se o objeto da devolutiva é verificar se o estudante aprendeu a fazer um procedimento.
- **Audiência**

A devolutiva pode ser feita individualmente ou em grupo. Quando o estudante faz sozinho, pode se sentir valorizado com a atenção que lhe é dada pelo professor. No entanto, quando a correção dos trabalhos identifica que a maioria da turma não incorporou um conceito, é preciso usar a oportunidade da devolutiva para voltar ao tema, tratando de reapresentá-lo.
- **Foco**

A devolutiva deve se concentrar no trabalho do estudante e no processo utilizado por ele para produzir as respostas. É importante que não haja comentários pessoais. A devolutiva para qualquer aluno deve enfatizar as qualidades particulares do trabalho, com sugestões sobre o que o estudante pode fazer para melhorá-lo, e deve evitar comparações com outras pessoas da turma.
- **Comparações**

A devolutiva deve se basear principalmente nas rubricas que foram construídas no momento de preparação das questões e não no desempenho de outros estudantes. No entanto, quando existir a informação sobre o estágio de desenvolvimento do aluno em momento anterior, essa informação deve ser considerada. A comparação entre estudantes pode ser necessária para uso interno do professor, mas não deve ser objeto da devolutiva. Ela deve descrever o trabalho e não julgar o estudante.
- **Linguagem**

Deve-se usar comentários positivos, realçando o que foi feito e o que é preciso mudar para que a resposta seja completamente adequada. As observações sobre limitações das respostas devem estar junto com indicações de como o aluno pode melhorar. Devem ser usados vocabulário e conceitos que o estudante é capaz de entender. O volume e o conteúdo dos comentários

devem estar ajustados ao estágio de desenvolvimento do aluno. Palavras que comuniquem respeito pelo trabalho do estudante devem ser usadas, assim como devem ser buscadas as que enfatizem a posição dele como proprietário da resposta. Devem ser usadas também palavras que levem o aluno a observar e refletir. Uma boa devolutiva contém informações que o estudante pode usar, portanto, deve ser organizada de forma que ele seja capaz de entender. Os estudantes não compreendem algo que está além de sua capacidade e não sentem que aquilo é inútil. Como os sentimentos de controle e autoeficácia dos estudantes estão envolvidos, mesmo a devolutiva bem-intencionada pode ser destrutiva. (Por exemplo: “Viu? Eu sabia que era estúpido!”).

- **Especificidade**

Ajuste o grau de especificidade dos comentários ao estudante e à tarefa. Identifique os erros ou tipos de erros, mas não se concentre em corrigir tudo. O estudante deve revisar sua resposta depois da devolutiva. Há trabalho posterior e isso deve ficar claro para ele.

A devolutiva para quem não respondeu à pergunta é diferente daquela para quem respondeu parcialmente. É mais poderosa quando aborda interpretações errôneas, e não a falta de compreensão.

7.

ESTUDO DE CASO

INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta um relato da implementação piloto do projeto *Avaliação formativa de compreensão de textos*, realizada entre março e dezembro de 2021, em nove escolas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Em particular, descreve-se a plataforma digital *Leituras em conexão: compreensão de textos*, criada para uso do professor como ferramenta de avaliação formativa e como um banco de dados que visa a armazenar as respostas dos estudantes, de modo que possam ser usadas para a aprendizagem.

ETAPAS

O projeto de compreensão de textos foi organizado em sete etapas, descritas sinteticamente na próxima seção. São elas: 1. Formação teórica da equipe da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH); 2. Seleção de textos; 3. Elaboração de questões; 4. Aplicação de questões; 5. Construção da plataforma digital/banco de dados; 6. Produção de rubricas; 7. Formação de professores para a produção de avaliação formativa.

Para a definição dos conteúdos linguísticos e avaliativos dessas etapas – visando, principalmente, à produção de avaliações formativas de compreensão de textos que assegurem evidências sólidas e a formação de professores –, foi inicialmente realizada a formação da equipe gestora, com encontros formativos virtuais com o professor José Francisco Soares e a professora Tamiris Lalesca da Rocha.

Os encontros propiciaram a formação teórica da equipe central da secretaria, a seleção e a organização de textos; a elaboração de questões; a associação das perguntas às evidências e a construção das rubricas de respostas. Após a etapa inicial de formação, houve o acompanhamento do contato da equipe central com nove escolas. Esse contato e o encaminhamento das avaliações produzidas pela equipe ocorreram concomitantemente ao desenvolvimento da plataforma/banco de dados para o registro do repertório das respostas dos estudantes.

Formação teórica da equipe da RME-BH

O que é compreensão de texto? Quais são as dimensões dessa compreensão? Como selecionar textos informativos, literários e acadêmicos? Como construir perguntas adequadas para avaliar a compreensão? Como associá-las às evidências? Essas perguntas guiaram as discussões nos encontros semanais. A formação, nesse sentido, concretizou-se como um convite para reflexões acerca da avaliação formativa, da importância de usarmos ferramentas adequadas que possibilitem aos alunos se tornarem leitores proficientes, da necessidade de selecionar e fazer a curadoria de textos e da elaboração de perguntas que imprimem progressão no trabalho realizado em sala de aula.

Seleção de textos

A partir da progressão de textos previamente escolhidos pelos gestores, foi possível elaborar perguntas para verificar o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes. Foram estabelecidos critérios como diversidade de gêneros textuais, temas e complexidades. Para além da função de motivar ou compor uma situação-problema a ser resolvida, partimos da ideia de que o texto possibilita o contato do aluno com diferentes discursos, situações comunicativas, conhecimentos. É a partir desse contato que o estudante irá processar significados, mobilizar seus conhecimentos para propósitos específicos, realizar processamentos para localizar, inferir ou analisar informações. O eixo central de uma questão é o texto: ele é a base para a produção de perguntas que evidenciam a compreensão dos alunos. Os critérios serviram para orientar a escolha de diferentes gêneros, temas, complexidades, autores e fontes, buscando respeitar as distintas finalidades de leitura: (I) a experiência literária; (II) a leitura como meio de adquirir informações e (III) a leitura para usar informações na solução de problemas.

Elaboração de questões

A formação, nessa etapa, contribuiu para a elaboração de questões de respostas construídas que possibilitam verificar a compreensão do texto. As questões contemplaram distintas evidências que mobilizam processos cognitivos de três categorias: localizar e recuperar informações explícitas; interpretar e integrar ideias e informações presentes no texto; analisar e avaliar conteúdo e elementos textuais.

Foram elaboradas cerca de 15 perguntas para cada um dos textos selecionados pelos gestores. As evidências foram associadas a essas questões, que seguiram critérios que possibilitaram aferir se o aluno compreendeu ou não o texto lido, como o uso de palavras “explicar” ou “descrever”, por exemplo, para focar os alunos na tarefa em vez de expressões genéricas; a indicação, quando apropriado, da extensão ou do nível de detalhe da resposta esperada; a iniciação de perguntas fáceis antes de fazer perguntas mais difíceis; a criação de perguntas na mesma sequência textual, ou seja, organizadas de acordo com os parágrafos, são algumas das diretrizes para garantir um material adequado. Ao elaborar as perguntas buscou-se verificar as compreensões literal, inferencial e analítica e a reflexão sobre a seguinte questão: “Quais são as perguntas a serem feitas para assegurar que o aluno compreendeu esse texto?”.

O material produzido durante a formação teórica da equipe foi disponibilizado aos professores por meios digitais.

Aplicação de questões

Antes de as avaliações serem encaminhadas às escolas, foi feito um pré-teste com nove estagiários do curso de Pedagogia atuantes na SMED-BH. Após alguns ajustes, as avaliações foram encaminhadas aos estudantes para serem respondidas.

Os textos e as perguntas organizados pela equipe gestora do projeto na SMED chegaram às escolas por meio de um repositório em nuvem (Google Drive), no formato de formulário eletrônico, para que fossem enviados pelos professores por meio de links de acesso aos alunos. As respostas dadas pelos estudantes alimentam automaticamente planilhas eletrônicas. Uma equipe de estagiários da SMED recebia, por e-mail ou via malote, versões digitalizadas ou físicas das provas para lançamento manual na mesma planilha em que chegavam as respostas via formulário eletrônico, resolvendo, assim, problemas de conexão de rede apresentados por algumas escolas.

Após a consolidação do sistema, os textos passaram a ser acessados pelos professores por meio da plataforma digital. Em alguns casos, foi necessário que as escolas imprimissem as avaliações, porque muitos alunos não tinham acesso à rede de computadores e estavam em atendimento remoto devido à pandemia de Covid-19.

Os seis textos trabalhados em 2021 variavam em relação ao gênero, à temática e à progressão do nível de complexidade. Na primeira etapa, foram trabalhados dois textos, disponibilizados para as escolas no Google Drive: 1. Dicas para uso consciente da energia e 2. Criado para espalhar coragem, Zé Gotinha nasceu há 35 anos. O primeiro é um texto informativo do gênero infográfico que aborda o tema economia. Quanto ao grau de complexidade, mediante análise, foi considerado levemente complexo. As questões formuladas permitiram a análise de oito evidências de compreensão textual. O texto 2 trata-se de um texto informativo do gênero reportagem e aborda o tema saúde. Quanto ao grau de complexidade, mediante análise, foi considerado moderadamente complexo. As questões formuladas permitiram a análise de 11 evidências de compreensão textual.

Na segunda etapa, foram trabalhados dois textos, disponibilizados também pelo Google Drive para as escolas: 3. O roubo e 4. Fotógrafo cego faz registros surpreendentes de paisagens e esportes. “O primeiro é um texto literário do gênero anedota que explora o humor em uma situação cotidiana. Quanto ao grau de complexidade, mediante análise, foi considerado moderadamente complexo. As questões formuladas permitem a análise de 10 evidências de compreensão textual. Já o 4, trata-se de um texto informativo do gênero reportagem, que aborda um exemplo da superação por parte de uma pessoa com deficiência visual severa. Quanto ao grau de complexidade, mediante análise, foi considerado moderadamente complexo. As questões formuladas permitem a análise de seis evidências de compreensão textual.

Por fim, na última etapa, foram trabalhados mais dois textos, disponibilizados na plataforma digital Leituras em conexão: compreensão de textos para as escolas: 5. Mais um dino com penas e 6. Frevo. O

texto 5 é de divulgação científica. Ele informa o leitor sobre uma pesquisa feita por cientistas chineses e canadenses que encontraram um pedaço de cauda com penas de um dinossauro em um âmbar. Quanto ao grau de complexidade, mediante análise, foi considerado moderadamente complexo. As questões formuladas permitem a análise de sete evidências de compreensão textual. Já o texto 6 é classificado como acadêmico e aborda a origem do frevo, expressão artística original do Brasil reconhecida como Patrimônio Cultural Imaterial. O texto foi considerado, mediante análise, como muito complexo, uma vez que exige conhecimento de assuntos de várias áreas (Música, Dança, História, Cultura), apresenta vocabulários não familiares, estrutura de frases com várias orações coordenadas e subordinadas em um período, entre outros aspectos. As questões formuladas permitem a análise de sete evidências de compreensão textual.

A participação de alunos foi dificultada pelo momento pandêmico que, em muitos casos, impedia o acesso tanto do estudante quanto de sua família à avaliação. Houve empenho da equipe da Secretaria Municipal de Educação em fazer uma busca ativa, mas o número de estudantes respondentes ficou, ainda assim, abaixo do número de alunos matriculados nas turmas. O quadro a seguir apresenta uma síntese das escolas participantes.

Regional	Escola Municipal	Quant. de turmas	Turmas	Total de alunos 5º ano	Quant. de alunos que responderam às perguntas dos textos					
					Texto 1	Texto 2	Texto 3	Texto 4	Texto 5	Texto 6
Barreiro	Vinícius de Moraes	2- manhã	FRCPA2MA FRCPA2MB	62	50	52	50	51	49	50
Centro Sul	Maria das Neves	2- tarde	FRCPA2TA FRCPA2TB	39	19	22	14	14	32	27
Leste	Padre Francisco Carvalho Moreira	2- tarde	FRCPA2TA FRCPA2TB	35	24	24	20	20	11	7
Nordeste	Governador Carlos Lacerda	2- tarde	FRCPA2TA FRCPA2TB	60	27	16	21	15	29	29
Noroeste	Monsenhor Arthur Oliveira	2- tarde	FRCPA2TA FRCPA2TB	63	39	39	32	32	47	48
Norte	Minervina Augusta	1- manhã 1- tarde	FRCPA2MA FRCPA2TA	56	0	0	23	30	14	29
Oeste	Mestre Ataíde	2- tarde	FRCPA2TA FRCPA2TB	74	23	36	22	27	-	-

Regional	Escola Municipal	Quant. de turmas	Turmas	Total de alunos 5º ano	Quant. de alunos que responderam às perguntas dos textos					
					Texto 1	Texto 2	Texto 3	Texto 4	Texto 5	Texto 6
Pampulha	José Madureira Horta	4 - manhã	FRCPA2MA FRCPA2MB FRCPA2MC FRCPA2MD	118	37	57	17	45	-	-
Venda Nova	Cônego Raimundo Trindade	5 - manhã	FRCPA2MA FRCPA2MB FRCPA2MC FRCPA2MD FRCPA2ME	127	41	18	56	52	104	111
TOTAL		23 turmas		634	260	264	255	286	286	301

Construção da plataforma digital/banco de dados

Após a aplicação das avaliações, as respostas dos alunos foram encaminhadas para a Secretaria, digitadas pelos estagiários, avaliadas pela equipe gestora e analisadas para servirem como fonte na reformulação das rubricas. Paralelamente à aplicação das avaliações e à reformulação das rubricas, desenvolveu-se, com base nas orientações dadas pela equipe gestora do projeto, um sistema digital, disponibilizado na internet, por meio do qual o trabalho assumiu um formato mais organizado e funcional, reduzindo o número de ações que precisavam ser realizadas (desde a disponibilização das avaliações até a construção dos instrumentos de devolutiva). Mais adiante neste capítulo, iremos caracterizar e detalhar as funcionalidades do sistema que possibilitam levar as avaliações aos alunos e armazenar dados que possam ser usados no processo de ensino-aprendizagem.

Reformulação das rubricas

As rubricas das respostas foram adaptadas após a aplicação das questões em um número adequado de estudantes, cujas respostas podem ser classificadas em três níveis, descritos adiante. As respostas nos serviram também como feedback para o aprimoramento das perguntas elaboradas. Ao recebê-las, foram feitos encontros diários, estabelecidos critérios e níveis para a classificação das respostas analisadas pelos gestores. As respostas classificadas como nível I evidenciavam total incompreensão acerca do que era perguntado; II, a compreensão parcial; e III, a compreensão total do que foi perguntado. As rubricas constituíram parte de um relatório enriquecedor para análise dos professores das escolas piloto e para o acompanhamento de suas turmas.

Formação de professores para a produção de avaliação formativa

A formação ocorreu por meio de encontros virtuais síncronos. Em agosto de 2021, foi realizado o primeiro encontro personalizado para apresentar os textos e as perguntas, além de oferecer orientações quanto à aplicação da avaliação. Os gestores fizeram esse encontro individualizado com cada uma das escolas. Em setembro, foi realizado o segundo encontro formativo em dois turnos: manhã, das 9h às 11h, e tarde, das 14h às 16h. O encontro buscou tratar dos conceitos de avaliação formativa; o que é compreensão de textos; e qual é a importância da compreensão de textos. Ademais, buscou-se problematizar o uso exclusivo de fragmentos de textos, a utilização de apenas questões de múltipla escolha e a exploração de somente um nível de compreensão em um determinado texto. Também foram apresentados os níveis de compreensão de texto: literal (localizar e recuperar), inferencial (interpretar e integrar) e analítico (analisar e avaliar). O contato com as escolas foi constante, tendo dois momentos fundamentais: (I) encaminhamento das avaliações formativas para serem respondidas pelos estudantes e (II) entrega das rubricas. Esses dois momentos foram essencialmente compostos por formação de professores para o estabelecimento de um diálogo construtivo e colaborativo, bem como a contribuição para aprimorar a construção de avaliações formativas de compreensão de textos. Nos encontros personalizados com as escolas, objetivava-se apresentar os resultados das turmas, contribuindo para a construção de feedbacks para o progresso na aprendizagem dos estudantes.⁸

⁸ Referências usadas na formação dos professores:

Anderson, Lorin W., and Benjamin Samuel Bloom. *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman, 2001.

PIRLS e ePIRLS 2016 – Portugal (IAVE, 2017b); e PIRLS e ePIRLS 2016 Literacia de Leitura & Literacia de Leitura Online: Unidades de Avaliação (IAVE, 2018).

RAVELA, Pedro; PICARONI, Beatriz; LOUREIRO; Graciele. ¿ Como mejorar la evaluacion en el aula?. **Colección aprendizajes Clave para la educacion integral**, 2017

Research Supporting Key Elements of the Standards, Common Core State Standards for English Language Arts and Literacy in History/Social Studies and Science and Technical Subjects (2010).

8.

PLATAFORMA DIGITAL

O desenvolvimento tecnológico alcançado pela sociedade contemporânea possibilita diversos benefícios para a educação, dentre eles, o uso de ferramentas inovadoras na construção do conhecimento. As escolas percebem a importância das tecnologias para a aprendizagem, e pensar no processo de ensino e aprendizagem no século XXI envolve, necessariamente, os diversos instrumentos tecnológicos que acompanham a evolução da humanidade. Hoje, por exemplo, pensa-se em educação à distância, livros digitais, videoconferências, correio eletrônico etc.

Uma educação que vai além do modelo convencional, distanciando-se da lógica do giz e lousa, contribui para estimular a juventude a aprender. A implementação de soluções inovadoras para os currículos escolares tem resultados benéficos, tornando, por exemplo, o ensino e a aprendizagem mais prazerosos, atrativos e até significativos para os alunos, além de mais dinâmico para os professores.

A plataforma digital Leituras em conexão: compreensão de textos foi projetada como um ambiente tecnológico cooperativo para o compartilhamento de textos e perguntas para a avaliação formativa da compreensão de textos, o armazenamento e a análise de respostas e o feedback.

Para facilitar o acesso de todos os professores participantes do projeto, pensou-se em uma plataforma conectada à internet. Nesse sentido, esse ambiente virtual considera a necessidade de acesso por meio de um endereço de e-mail institucional, para a participação de pessoas que fazem parte da Rede Municipal de Educação, ou não institucional, para o cadastro de pessoas com os e-mails do Google, reconhecidos pelo domínio @gmail.com.

A imagem a seguir revela a página inicial da plataforma digital do projeto Leituras em conexão: compreensão de textos. A página já indica os campos para o cadastro de novos professores e para o acesso daqueles que já possuem login e senha.



Ao clicar em “Faça seu cadastro clicando aqui”, o usuário é direcionado a uma página para a inserção de dados pessoais para o cadastro.



Ao clicar, na página inicial, em “Faça seu acesso autenticado clicando aqui”, o usuário irá inserir seu e-mail e senha para acessar a plataforma.



Perfis

Há diferentes níveis de acesso à plataforma: administrador, professor, colaborador e avaliador. Cada um dos quatro tem acesso a áreas distintas e pode usar ferramentas adequadas às suas funções. Os administradores do sistema têm acesso amplo a todas as áreas dos demais perfis, tendo liberdade para inserir, editar e disponibilizar textos e perguntas para os professores, além de aceitar ou recusar textos e perguntas dos colaboradores, avaliar respostas dos alunos; etc. O perfil de administrador, em suma, pode fazer quaisquer alterações no sistema para a gestão do programa. Os gestores do projeto foram alocados na plataforma com esse perfil.

O perfil do professor tem acesso aos textos e às perguntas disponibilizados após a curadoria da equipe de gestores da SMED-BH. Os professores podem acessar as respostas e os resultados dos estudantes para análise. Nesse perfil, visualiza-se uma área com as atividades de leitura e compreensão agendadas para a turma, acompanhando o progresso de cada aluno, turma e escola. Os docentes das nove instituições de ensino participantes foram alocados na plataforma com o perfil de professor.

O perfil de colaborador possibilita, após a formação com os gestores, a indicação de textos e perguntas, os quais serão avaliados pelos administrados e disponibilizados ou não para os professores aplicarem nas turmas.

Por fim, o perfil de avaliador tem acesso aos textos e às perguntas aplicados pelos professores e às respostas dos alunos, podendo analisá-las e classificá-las em nível I (não responde à pergunta), II (responde parcialmente à pergunta) ou III (responde totalmente à pergunta). O grupo de apoio, formado por estagiárias de Pedagogia, foi alocado como avaliador.

Textos e perguntas

Os gestores do projeto podem acompanhar os textos e as perguntas em diferentes estágios pelo perfil do administrador. O sistema apresenta uma interface gráfica em que avaliações podem ser inseridas e editadas. Essa interface contém funcionalidades que permitem trabalhar os textos e as perguntas, inserindo, por exemplo, imagens estáticas ou em movimento. A finalidade das ferramentas de edição é permitir a inserção e a disponibilização de textos que se aproximam de sua versão autêntica e integral, com todos os seus recursos verbais e não verbais. Desse modo, é possível ter obras em sua versão original, ou o mais próximo disso, considerando-se a variedade de gêneros e suportes.

No espaço de edição do texto, há campos que permitem agregar a ele informações pertinentes, como autor, fonte, nível de complexidade, grupo (informativo, literário ou acadêmico), ano de escolaridade indicado etc. Depois de discussões, análises, edições, enfim, após a finalização da curadoria dos textos e das perguntas, o administrador pode optar por disponibilizá-los para os professores, selecionando o status “finalizado”. Antes de o processo de análise ser concluído e visualizado pelos professores, o texto apresenta o status “em desenvolvimento”.

Projeto Leituras em Conexão: Compreensão de Textos

22 registros encontrados

Título	Grupo	Gênero Textual	Complexidade	Ensino	Autoria	Status				
O alfaiate valente	LITERÁRIOS	Conto de fadas	Muito complexo	6º ANO	Irmãos Grimm	FINALIZADO				
Mais um dino com penas	INFORMATIVOS	Divulgação científica	Moderadamente Complexo	5º ANO	Revista Ciência Hoje das Crianças	FINALIZADO				
Navio Negroiro	LITERÁRIOS	Poema	Muito complexo		Solano Trindade	EM DESENVOLVIMENTO				
Os cadernos de meu avô	LITERÁRIOS	Crônica	Muito complexo		Karina Kristiane Vicelli	EM DESENVOLVIMENTO				
Frevo	ACADÊMICOS	Acadêmico	Muito complexo	5º ANO	Grupo Oré Anacã	FINALIZADO				
Que arte é essa? Grafites na América Latina	ACADÊMICOS	Texto didático	Moderadamente Complexo		None	EM DESENVOLVIMENTO				
O corvo e a raposa	LITERÁRIOS	Fábula	Muito complexo	6º ANO	Esopo	FINALIZADO				

No sistema, ao clicar no ícone de lixeira, é possível excluir o texto e/ou as perguntas. Ao clicar no lápis, tem-se acesso aos campos para editar o texto e inserir as demais informações paratextuais.

Projeto Leituras em Conexão: Compreensão de Textos

Textos

Abzir Professor Estudante Respostas

Grupo: LITERÁRIOS

Título: O alfaiate valente

Texto:

Certa vez, existiu um alfaiate modesto e trabalhador que fazia ternos muito bem e que tinha muitas encomendas feitas pelos mais exigentes habitantes da região. Era verão, e havia uma grande quantidade de moscas que zumbiam ao seu redor, molestando e interrompendo, a todo momento, o seu trabalho.

O alfaiate não aguentou a amolação e sua irritação foi tanta que, sem pensar, deu-lhes um tremendo golpe com uma das finas telas que usava na preparação de um traje. Foi tão certeiro o golpe que eliminou sete moscas de uma vez.

Autoria: Irmãos Grimm

Fonte: GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. O alfaiate valente. São Paulo: Paulinas, 1993. p. 5-12

Gênero Textual: Conto de fadas

Complexidade: Muito complexo

Ensino: 6º ANO

Status: FINALIZADO

Marque para apagar

Enviar

Ao clicar na aba “abrir”, o usuário é levado a uma interface que indica quem são os colaboradores do texto. Além disso, há outras abas que levam o administrador ou o colaborador aos campos para a inserção de glossário, perguntas, rubricas, complexidade e outros atributos.

Colaboradores

No espaço destinado à lista de colaboradores, o sistema mostra os nomes das pessoas envolvidas no processo de escolha e classificação do texto, bem como das envolvidas na elaboração das questões e de suas respectivas rubricas.

The screenshot shows the 'Colaboradores' section of the 'O alfaiate valente' interface. The header includes navigation links: 'Ver texto' and 'Editar texto'. Below the header, there are tabs for 'Colaboradores', 'Glossário', 'Atributos', 'Perguntas', 'Rubricas', and 'Complexidade'. The main content area displays '16 registros encontrados' and a table with the following data:

Colaborador	Coordenador
Aline Maia	 
CHRISLEY FÉLIX	 
Daniella Dias Chaves	 
Diego de Oliveira	 
ELAIR DIAS	 
Maria das Mercês Vieira da Cunha	 
REBECA CRISTINA NUNES GONÇALVES	 

Glossário

No espaço destinado ao glossário, é possível inserir verbetes que esclarecem algumas palavras menos comuns, cujos significados não possam ser inferidos a partir de pistas deixadas no texto.

The screenshot shows the 'Glossário' section of the 'O alfaiate valente' interface. The header includes navigation links: 'Ver texto' and 'Editar texto'. Below the header, there are tabs for 'Colaboradores', 'Glossário', 'Atributos', 'Perguntas', 'Rubricas', and 'Complexidade'. The main content area displays '4 registros encontrados' and a table with the following data:

Termo	Significado	
Modesto	humilde, simples	 
Tela	tecido formado por fios	 
Fulminados	abatidos, aniquilados, derrubados	 
Proeza	feito, aventura, façanha	 

Atributos

Na aba “atributos”, há espaços para inserção de dados como autor, etapa de ensino (em que o estudante está matriculado), fonte e classificação do gênero textual.

The screenshot shows the 'Atributos' tab of the 'O alfaiate valente' interface. The top navigation bar includes 'Projeto Leituras em Conexão: Compreensão de Textos' and various user roles. The main content area features a table with 4 records found. The table has columns for 'Atributo', 'Valor', and 'Status'. The records are: Autor(a) 'Irmãos Grimm' (Status: EM ANÁLISE), Etapa de Ensino '5º ano' (Status: EM ANÁLISE), Fonte 'GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. O alfaiate valente. São Paulo: Paulinas, 1993. p. 5-12' (Status: EM ANÁLISE), and Gênero Textual 'Conto de fadas' (Status: EM ANÁLISE). To the right, there is a 'Discussões' section with a text input field and a 'Tópicos' section with a green button labeled 'Adicionar Tópicos'.

Atributo	Valor	Status
Autor(a)	Irmãos Grimm	EM ANÁLISE
Etapa de Ensino	5º ano	EM ANÁLISE
Fonte	GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. O alfaiate valente. São Paulo: Paulinas, 1993. p. 5-12	EM ANÁLISE
Gênero Textual	Conto de fadas	EM ANÁLISE

Perguntas e evidências

A aba “perguntas” permite inserir as questões elaboradas para a avaliação da compreensão do texto, bem como relacioná-las às evidências. Nesse campo, é necessário que, após a inserção e a revisão, cada pergunta seja classificada como “aceita”, caso não esteja mais “em análise”, ou seja, “rejeitada”.

The screenshot shows the 'Perguntas' tab of the 'O alfaiate valente' interface. The top navigation bar is the same as in the previous screenshot. The main content area features a table with 15 records found. The table has columns for 'Posição da Pergunta', 'Pergunta', 'Evidencias', and 'Status'. The records are: 1. Pergunta: 'O que é um alfaiate?' (Evidencias: 'Fazer inferências a partir de informações do texto', Status: ACEITA); 2. Pergunta: 'Por que o alfaiate ficou irritado?' (Evidencias: 'Localizar informação explícita no texto', Status: ACEITA). To the right, there is a 'Discussões' section with a text input field and a 'Tópicos' section with a green button labeled 'Adicionar Tópicos'.

Posição da Pergunta	Pergunta	Evidencias	Status
1	O que é um alfaiate?	Fazer inferências a partir de informações do texto	ACEITA
2	Por que o alfaiate ficou irritado?	Localizar informação explícita no texto	ACEITA

Rubricas

A aba “rubrica” permite acrescentar as rubricas referentes a cada questão, considerando os níveis 1, 2 e 3.

Pergunta	Nivel de Resposta	Rubrica	Status
Quem é Zé Gotinha?	1 - Não responde à pergunta	A resposta não relaciona as informações presentes no texto sobre quem é Zé Gotinha.	EM ANÁLISE
Quem é Zé Gotinha?	2 - Responde parcialmente à pergunta	A resposta traz apenas uma informação sobre o Zé Gotinha, não estabelecendo uma relação com outras informações.	EM ANÁLISE
Quem é Zé Gotinha?	3 - Responde totalmente à pergunta	A resposta relaciona duas ou mais informações que dizem respeito a quem é Zé Gotinha, como o fato de ele ser um personagem criado	EM ANÁLISE

Complexidade

Por fim, a última aba permite inserir a análise da complexidade do texto: levemente complexo, moderadamente complexo, muito complexo ou extremamente complexo, apresentando o nível de complexidade de cada aspecto do texto (sentido ou finalidade, vocabulário, estrutura da frase, convencionalidade, experiência de vida, intertextualidade e conhecimento cultural, uso de imagens e organização).

Atributo Complexidade	Valor
LITERÁRIOS SENTIDO Sentido	Muito complexo
LITERÁRIOS CARACTERÍSTICA DA LINGUAGEM Vocabulário	Muito complexo
LITERÁRIOS CARACTERÍSTICA DA LINGUAGEM Estrutura da frase	Extremamente complexo
LITERÁRIOS CARACTERÍSTICA DA LINGUAGEM Convencionalidade	Muito complexo
LITERÁRIOS CONHECIMENTO PRÉVIO Experiências de vida	Muito complexo
LITERÁRIOS CONHECIMENTO PRÉVIO Intertextualidade e conhecimento cultural	Muito complexo
LITERÁRIOS ESTRUTURA DO TEXTO Uso de imagens	Levemente Complexo
LITERÁRIOS ESTRUTURA DO TEXTO Organização	Muito complexo

Além das abas, há um campo para discussões sobre diferentes temas relacionados à avaliação formativa. Geralmente são questionamentos e reflexões sobre a elaboração ou a edição dos textos e das perguntas. Podem participar administradores e colaboradores. Nesse sentido, o espaço é útil para debates, compartilhamento de opiniões e conhecimento. Um usuário propõe um tema a ser debatido ou insere uma pergunta que pode ser respondida pelos demais usuários.

ESPAÇOS E USOS DA PLATAFORMA

Espaço do professor e agendamento de avaliações

O espaço do professor apresenta uma aba em que são encontrados os textos finalizados pelos administradores e colaboradores, com possibilidade de download em formato PDF na versão do professor, que apresenta, além do texto e das perguntas, a evidência com que cada questão se relaciona e a versão do estudante, com o texto, as perguntas e os espaços para inserção de respostas, além de um cabeçalho. Há também um ícone usado para o agendamento de atividades e outra aba em que o professor pode localizar as atividades que ele agenda para suas turmas.

Área do professor

The screenshot shows the 'Professor(a) Admin Sistema' interface. At the top, there is a navigation bar with options like 'Projeto Leituras em Conexão: Compreensão de Textos', 'Textos', 'Configurações', 'Administrar', 'Área do Professor', 'Área do Avaliador', and 'Admin'. Below this, there are two tabs: 'Textos Disponíveis' and 'Atividades de Leitura e Compreensão Agendadas'. The main content area displays a table with 17 records found. The table has columns for 'Título', 'Gênero Textual', 'Ensino', and 'Agendar Atividade'. Each row includes a title, genre, grade level, and buttons for 'Professor' and 'Estudante' to view the text, along with a blue calendar icon to schedule the activity.

Título	Gênero Textual	Ensino	Agendar Atividade
A flauta do tatu	Conto	4º ANO	[Professor] [Estudante] [Calendar]
Brincar para aprender	Crônica	4º ANO	[Professor] [Estudante] [Calendar]
Cadê a água?	Experiência científica	4º ANO	[Professor] [Estudante] [Calendar]
Carta de Ronreroso: Minha bruxa não quer ser bruxa	Carta	4º ANO	[Professor] [Estudante] [Calendar]
Criado para espalhar coragem, Zé Gotinha nasceu há 35 anos	Reportagem	5º ANO	[Professor] [Estudante] [Calendar]
Dicas para uso consciente da energia	Infográfico	5º ANO	[Professor] [Estudante] [Calendar]
Existem gírias em libras?	None	6º ANO	[Professor] [Estudante] [Calendar]
Fotógrafo cego faz registros surpreendentes de paisagens a esportes olímpicos	Reportagem	5º ANO	[Professor] [Estudante] [Calendar]

Para agendar uma atividade de avaliação formativa, o professor deve escolher o texto a ser trabalhado e clicar em um ícone azul, à direita do título. Ao fazê-lo, o professor será direcionado para uma página em que deverá informar a turma, o ano e a etapa de ensino, além do turno, da escola, das datas de início e término do prazo para entrega da avaliação. Após esse passo, o professor deverá clicar no ícone “salvar”, no final da página, para efetivamente criar o link para a atividade. Em seguida, ele voltará à página de agendamento e clicará na aba “Atividades de leitura e compreensão agendadas”. Depois, deverá clicar no ícone na coluna “endereço da atividade”, abrindo uma nova página, cujo link na barra de endereços do navegador da internet deverá ser enviado a seus alunos por e-mail ou por uma rede

social usada pela escola. Os alunos, ao acessarem o link, conseguem ler o texto e responder às questões. Após o término da avaliação, o estudante envia as respostas de volta à plataforma clicando no ícone “enviar respostas”.

Área para preenchimento de dados e agendamento de atividade

Projeto Leituras em Conexão: Compreensão de Textos

← Voltar

Agendar Atividade

Texto: A flauta do tatu

Descrição	Texto 1
Turma	22B
Ano	2022
Etapa/Ensino	5º ANO
Turno	Manhã
Escola	Escola Municipal Adauto Lúcio Cardoso

Área com atividades agendadas

Projeto Leituras em Conexão: Compreensão de Textos

Professor(a) Admin Sistema

Textos Disponíveis | Atividades de Leitura e Compreensão Agendadas

36 registros encontrados

Turma	Etapa/Ensino	Turno	Escola	Texto	Início do período de realização da atividade	Fim do período de realização da atividade	Endereço da Atividade	Corrigir	Resultados
509	5º ANO	Manhã	Escola Municipal Monsenhor Artur de Oliveira	Dicas para uso consciente da energia	18/05/2022 00:00:00	30/05/2022 00:00:00			
510	5º ANO	Manhã	Escola Municipal Monsenhor Artur de Oliveira	Dicas para uso consciente da energia	18/05/2022 00:00:00	30/05/2022 00:00:00			
510	5º ANO	Manhã	Escola Municipal Monsenhor Artur de Oliveira	Criado para espalhar coragem, Zé Goinha nasceu há 35 anos	18/05/2022 00:00:00	30/05/2022 00:00:00			
509	5º ANO	Manhã	Escola Municipal Monsenhor Artur de Oliveira	Criado para espalhar coragem, Zé Goinha nasceu há 35 anos	18/05/2022 00:00:00	30/05/2022 00:00:00			

Espaço do avaliador

O espaço do avaliador é o ambiente da plataforma em que se avaliam as respostas enviadas pelos estudantes. Ele pode ser visualizado por meio do perfil de administrador, avaliador ou professor, clicando no ícone “corrigir”. Durante a implementação do projeto na SMED-BH, esse espaço foi acessado exclusivamente pelos gestores (perfil administrador) e pelos estagiários (perfil avaliador). Os ges-

tores realizaram a avaliação das respostas, apontando o nível da rubrica relacionado ao fato de o aluno ter respondido ou não ao que lhe era perguntado.

Área do Avaliador

Turma	Etapa/Ensino	Turno	Escola	Texto	Professor(a)	Início	Fim	Endereço da Atividade	Importar Respostas	Exportar Respostas	Corrigir	Resultados
6ªA e 6ªB	6º ANO	Tarde	Escola Municipal Maria das Neves	O menino que mentia	Jaqueline Sudário	02/06/2022 13:00:00	22/06/2022 13:00:00					
1TA	4º ANO	Tarde	Escola Municipal Maria das Neves	O Gato Curioso	Carla Cristina Marino de Sousa Caldas	02/06/2022 13:00:00	16/06/2022 13:00:00					
2TA	5º ANO	Tarde	Escola Municipal Maria das Neves	Dicas para uso consciente da energia	Carla Cristina Marino de Sousa Caldas	02/06/2022 13:00:00	16/06/2022 13:00:00					
2TB	5º ANO	Tarde	Escola Municipal Maria das Neves	Dicas para uso consciente da energia	Carla Cristina Marino de Sousa Caldas	02/06/2022 13:00:00	16/06/2022 13:00:00					
1MA	4º ANO	Manhã	Escola Municipal Cônego Raimundo Trindade	O Gato Curioso	Edite Pereira	30/05/2022 07:00:00	03/06/2022 11:00:00					

Ao clicar no ícone “corrigir”, o administrador, o avaliador ou o professor é levado para a atividade da turma.

Pergunta	Corrigir Questão
No texto, qual é a função do pastor?	
Para onde o pastor levava o rebanho?	
Nesse texto, o que significa “pregar uma peça”?	
Como o pastor pregou uma peça nos vizinhos?	
Justifique o uso de ponto de exclamação nas falas do pastor.	

O administrador, o avaliador ou o professor deve clicar no ícone à direita de cada pergunta, em “corrigir questão”, para visualizar as respostas dadas por todos os alunos àquela específica. Ao lado das respostas de cada aluno, ele pode, após análise, atribuir um nível à resposta. Também é possível escrever um feedback personalizado, com orientações específicas para o aluno.

Projeto Leituras em Conexão: Compreensão de Textos

← Voltar

Correção de Pergunta

Professor(a) Jaqueline Sudário
Escola Municipal Maria das Neves | Início: 02/06/22 - 13:00 - Fim: 22/06/22 - 13:00

Texto:
O menino que mentia

Pergunta 1:
No texto, qual é a função do pastor?

Evidências:

- Fazer inferências a partir de informações do texto
- Relacionar partes do texto

Rubricas:

1 - Não responde à pergunta	Não se aplica
2 - Responde parcialmente à pergunta	Não se aplica
3 - Responde totalmente à pergunta	Não se aplica

Resposta	Correção	Feedback
No texto, a função do pastor é cuidar das ovelhas.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
No texto a função do pastor é cuidar das ovelhas	<ul style="list-style-type: none"> 1 - Não responde à pergunta 2 - Responde parcialmente à pergunta 3 - Responde totalmente à pergunta 	<input type="text"/>
A função do pastor erra levar o rebanho para fora da aldeia	<input type="text"/>	<input type="text"/>
A função do pastor conduzir as ovelhas	<input type="text"/>	<input type="text"/>
No texto, a função do pastor é cuidar do rebanho, proteger o rebanho e etc.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
A função do pastor era levar seu rebanho para da aldeia.	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Durante a implementação do piloto do projeto, desenvolveu-se um algoritmo que possibilita à máquina aprender e simular a correção humana, atingindo-se margens de erro aceitáveis. A partir daí, implementou-se, na plataforma, uma funcionalidade que, em vez de criar um espaço para um grupo de professores atribuir um nível para cada resposta dada pelos alunos, apresenta-se para cada resposta a probabilidade de ela estar classificada dentro de um dos três níveis. Nesse espaço, o professor interage com a máquina, indicando se concorda com a probabilidade apresentada ou se atribuiria à resposta outro nível, que a máquina considerou menos provável. Essa interação se fez necessária porque a máquina trabalha com o levantamento de palavras-chave que indicam os níveis, tentando, dessa forma, copiar o que é feito pelo ser humano, mas podendo incorrer em erros que só seriam percebidos pelo professor.

Espaço com a devolutiva para a escola

Nesse espaço, os professores acessam dados quantitativos que retratam os níveis de compreensão de texto dos alunos em cada processo cognitivo envolvido, ou seja, visualizam como foram as respostas dadas a perguntas de nível literal, inferencial e analítico. Há duas planilhas nessa interface: uma apenas numérica, apresentando os níveis das respostas apresentadas nos três processos cognitivos, e outra que traduz esses valores em conceitos, indicando os estudantes que se encontram nos níveis iniciante, intermediário e avançado de cada processo cognitivo, além de um conceito médio do aluno, considerando o somatório dos três níveis.

A planilha a seguir foi inspirada no quadro disponibilizado pela professora Magda Soares no livro *Alfabetrar*. O quadro, apresentado no capítulo “Acompanhamento no processo ensino-aprendizagem: diagnósticos”, foi construído por professores de uma turma do 1º ano de uma escola municipal de Lagoa Santa, no final de outubro de 2017, a partir de respostas de uma avaliação diagnóstica para sintetizar os resultados dos alunos em relação aos componentes da alfabetização.⁹ A planilha é uma adaptação desse quadro para avaliações formativas de compreensão de texto, que mostra o nível atribuído a cada resposta dada pelos estudantes, agrupando-as conforme o processo cognitivo em que se inserem. Assim, por exemplo, no caso de as respostas de três perguntas cujas evidências de compreensão de textos sejam referentes ao processo “localizar e recuperar” terem atingido o nível 3, na coluna referente ao processo cognitivo aparecerá o número 9, condizente com a operação $3 + 3 + 3 = 9$. No caso de uma das respostas ter atingido um nível diferente de 3, como 1 e 2, por exemplo, a operação mudaria os valores das respectivas parcelas, como em $1 + 2 + 3 = 6$. Ou seja, a primeira resposta teria sido considerada de nível 1 (não respondeu à pergunta), a segunda, de nível 2 (respondeu parcialmente à pergunta) e a terceira, de nível 3 (respondeu totalmente à pergunta).

ANÁLISES Texto 1 - Dicas para o uso consciente de energia															Compartilhar						
Arquivo Editar Ver Inserir Formatar Dados Ferramentas Complementos Ajuda A última edição foi feita h...																					
LEITURAS EM CONEXÃO: COMPREENÇÃO DE TEXTOS - AVALIAÇÃO FORMATIVA DA COMPREENÇÃO LEITORA - RUBRICA																					
REGIONAL BARREIRO																					
Complexidade do texto: Levemente complexo															Grupo: Informativo						
QUESTÃO / RUBRICA															Nº de alunos participantes: 26						
E01 Evidência: Interpretar e integrar: Sintetizar informações do texto Relacionar partes do texto															PROCESSO DE COMPREENÇÃO						
E08 E09 E10 E11															1. Localizar e recuperar		2. Interpretar e integrar		3. Analisar e avaliar		NÍVEL GERAL DE COMPREENSA DO TEXTO
Q06 Q09 Q10 Q11															TOTAL						
1	1																23	8	9	6	INTERMEDIÁRIO
2	2	1	1	1	3	1	2	2	1	2	2						18	4	8	6	INICIANTE
3	3	3	2	3	2	3	3	2	2	3	2						28	7	14	7	INTERMEDIÁRIO
4	4	2	2	3	2	3	1	1	2	3	3	2					24	7	10	7	INTERMEDIÁRIO
5	5	2	3	3	1	3	1	3	2	3	2	3					26	8	11	7	INTERMEDIÁRIO
6	6	3	1	3	2	2	1	3	3	3	2	3					26	7	12	7	INTERMEDIÁRIO
7	7	2	1	3	1	3	3	1	2	3	2	2					23	6	11	6	INTERMEDIÁRIO
8	8	3	1	3	2	2	3	3	2	2	3	2					26	5	15	6	INTERMEDIÁRIO
9	9	3	3	3	1	1	1	2	3	2	2	2					23	8	11	4	INTERMEDIÁRIO
10	10	3	3	3	2	1	1	2	3	3	3	2					26	9	12	5	INTERMEDIÁRIO

Legenda: Planilha com os níveis atribuídos às respostas de cada estudante.

Enquanto a imagem acima mostra o nível atribuído a cada resposta dada pelos estudantes, agrupando-as conforme o processo cognitivo em que se inserem, a imagem a seguir apresenta um gráfico e uma planilha que traduzem os valores para uma linguagem mais acessível. Dessa maneira, os dados quantitativos são transformados em conceitos como “iniciante”, “intermediário” e “avançado”.

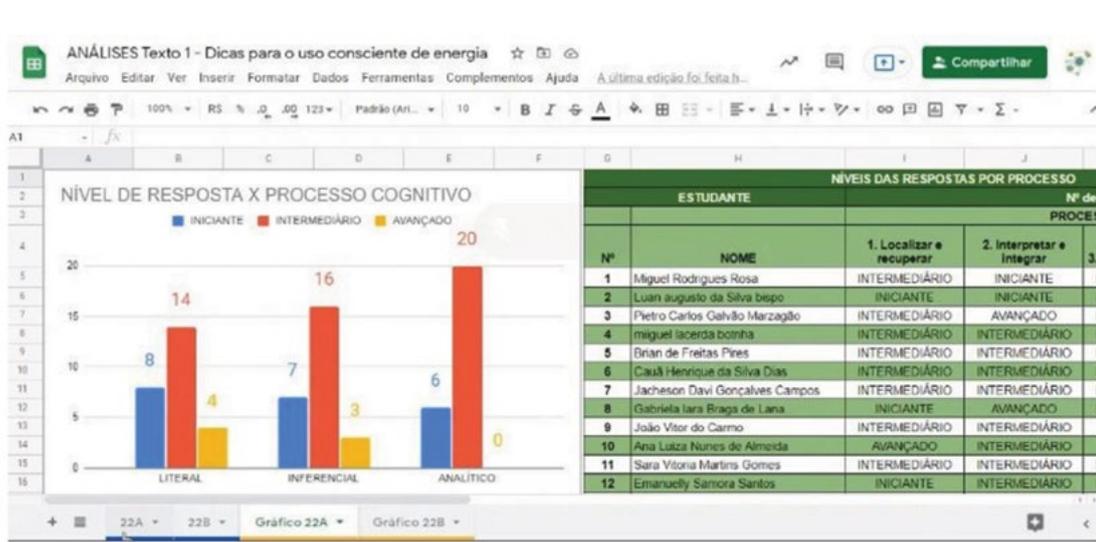
O estudante é considerado iniciante, intermediário ou avançado em cada um dos processos cognitivos avaliados, que levam em conta o número resultante da soma dos níveis nos quais suas respostas foram alocadas. Por exemplo, um estudante que atingiu o nível 3 em três respostas do processo “localizar e recuperar” (caso a avaliação

⁹ SOARES, Magda. *Alfabetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2020. p. 312.

tivesse apenas três perguntas associadas a esse processo), somaria 9 (100%), classificando sua compreensão literal como avançada. Caso ele não atingisse o nível 3 em uma, duas ou todas as questões, o nível de compreensão nesse processo poderia ser considerado iniciante ou intermediário, proporcionalmente.

Na imagem a seguir é possível ver um gráfico em barras coloridas. Cada bloco de três barras corresponde a um dos processos cognitivos (literal, inferencial e analítico) e o comprimento da barra (acompanhado de um número) corresponde ao quantitativo de estudantes da turma naquela situação. As cores representam os níveis iniciante (azul), intermediário (vermelho) e avançado (amarelo).

Gráfico de nível de resposta X processo cognitivo da turma e planilha com a apresentação dos conceitos “iniciante”, “intermediário” e “avançado” de cada estudante



Espaço com as respostas e as devolutivas para alunos

As planilhas com os dados da avaliação das respostas foram transpostas para o sistema digital, possibilitando ao professor acessar o resultado da turma ao clicar no ícone da coluna “resultados”.

Turma	Etapa/Ensino	Turno	Escola	Texto	Início do período de realização da atividade	Fim do período de realização da atividade	Endereço da Atividade	Corrigir	Resultados
509	5º ANO	Manhã	Escola Municipal Monsenhor Artur de Oliveira	Dicas para uso consciente da energia	18/05/2022 00:00:00	30/05/2022 00:00:00	[Ícone]	[Ícone]	[Ícone]
510	5º ANO	Manhã	Escola Municipal Monsenhor Artur de Oliveira	Dicas para uso consciente da energia	18/05/2022 00:00:00	30/05/2022 00:00:00	[Ícone]	[Ícone]	[Ícone]
510	5º ANO	Manhã	Escola Municipal Monsenhor Artur de Oliveira	Criado para espalhar coragem, Zé Gotinha nasceu há 35 anos	18/05/2022 00:00:00	30/05/2022 00:00:00	[Ícone]	[Ícone]	[Ícone]
509	5º ANO	Manhã	Escola Municipal Monsenhor Artur de Oliveira	Criado para espalhar coragem, Zé Gotinha nasceu há 35 anos	18/05/2022 00:00:00	30/05/2022 00:00:00	[Ícone]	[Ícone]	[Ícone]

← Voltar

Tabela 1

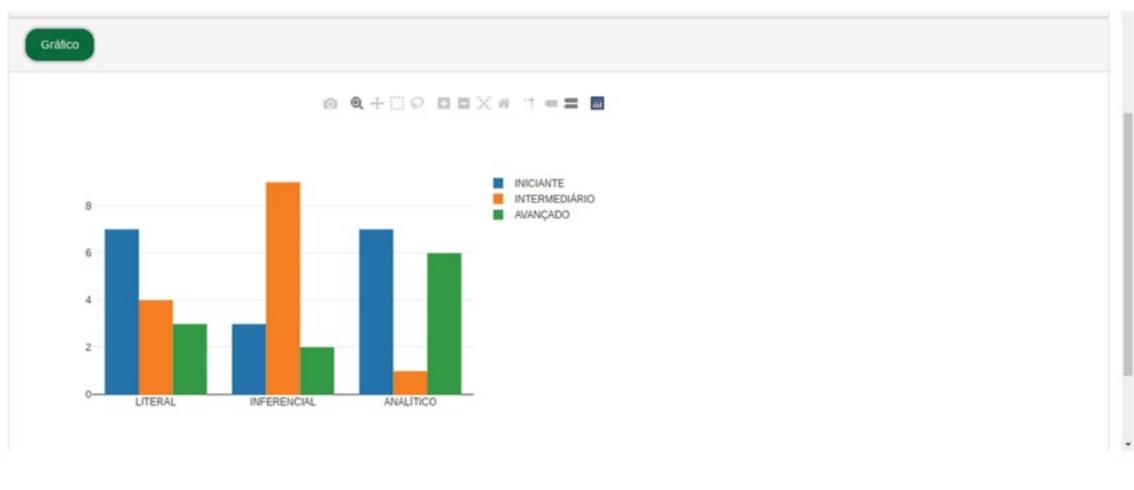
Total de Alunos 14

#	Estudante	Total	PROCESSO DE COMPREENSÃO			NÍVEL GERAL DE COMPREENSÃO DO TEXTO	Respostas
			1. Localizar e recuperar (7)	2. Interpretar e integrar (3)	3. Analisar e avaliar (4)		
1	ANA JULIA PEREIRA MARQUES	37	18	7	12	INTERMEDIÁRIO	☰
2	DANIEL AMADO PINHEIRO DIAS	37	17	9	11	INTERMEDIÁRIO	☰
3	FRANCISCO LUCIO BARROS DA CONCEICAO	35	19	8	8	INTERMEDIÁRIO	☰

Tabela 2

Total de Alunos 14

#	Estudante	PROCESSO DE COMPREENSÃO			NÍVEL GERAL DE COMPREENSÃO DO TEXTO
		1. Localizar e recuperar (7)	2. Interpretar e integrar (3)	3. Analisar e avaliar (4)	
1	ANA JULIA PEREIRA MARQUES	INTERMEDIÁRIO	INTERMEDIÁRIO	AVANÇADO	INTERMEDIÁRIO
2	DANIEL AMADO PINHEIRO DIAS	INTERMEDIÁRIO	AVANÇADO	AVANÇADO	INTERMEDIÁRIO
3	FRANCISCO LUCIO BARROS DA CONCEICAO	AVANÇADO	INTERMEDIÁRIO	INTERMEDIÁRIO	INTERMEDIÁRIO



Além disso, ao acessar a primeira tabela, o professor pode clicar no ícone da coluna “respostas”, à direita dos dados de cada aluno, para visualizar o relatório individual do estudante. Esse relatório mostra dados como nome do aluno, turma, professor, escola, texto, pergunta, evidência, respostas do aluno, descrição dos níveis atribuídos durante a análise e o feedback, quando inseridos.

Correção da atividade da turma 509 - 5º ANO Tarde do(a) estudante "ARTHUR LOPES TORRES"

Texto: Frevo

Professor(a) Vanessa Bazzoni

Escola Municipal Monsenhor Artur de Oliveira | Início: 25/11/21 - 13:50 - Fim: 15/12/21 - 00:00

[← Voltar](#)

#	Pergunta	Resposta	Correção	Feedback
1	<p>Onde e quando surgiu o Frevo?</p> <p>Evidências:</p> <ul style="list-style-type: none"> Localizar elementos espaciais ou temporais em um texto 	No Recife. No final do século XIX, e é considerada uma das criações mais originadas da população da classe media baixa	Responde totalmente à pergunta	
2	<p>Como a capoeira influenciou na origem do Frevo?</p> <p>Evidências:</p> <ul style="list-style-type: none"> Relacionar partes do texto 	Os golpes de capoeira inspirou a dança do frevo	Responde parcialmente à pergunta	

CONCLUSÃO

A experiência que este estudo de caso possibilitou foi fundamental para o desenvolvimento do projeto. Por um lado, mostrando que a seleção de textos e a preparação de perguntas se constitui em uma ótima oportunidade de formação dos professores. Por outro, mostrou que questões abertas podem ser corrigidas com o uso de modelos computacionais, reproduzindo com alto grau de confiabilidade a respostas que corretores humanos dariam.

A pandemia não permitiu que o projeto piloto tivesse uma dimensão maior e, infelizmente, os tablets distribuídos aos estudantes chegaram às escolas depois do fim do projeto.

No entanto, este projeto mostrou que é possível fazer avaliação dos estudantes com textos autênticos, o que, de fato, ajuda no seu aprendizado, além de simplesmente fornecer uma medida do nível de aprendizado dos estudantes da rede.

9. APÊNDICE

Para a implementação da metodologia sistematizada neste relatório foi necessário desenvolver algumas atividades, brevemente relatadas neste apêndice: construção do léxico, capacitação de professores e seleção de textos.

CONSTRUÇÃO DO LÉXICO

O processo que constrói a medida de dificuldade do texto começa com a complexidade das palavras, tomada como um agregado da frequência de uso de cada palavra, silabação e concretude. O uso desses três elementos exige a produção de um léxico que disponibilize essas informações para cada palavra. A construção desse léxico foi especialmente difícil por exigir enorme trabalho artesanal, já que a base inicial disponível é fruto de sistematização de palavras em arquivos que incluem uma enorme quantidade de erros e imprecisões que tiveram de ser corrigidos manualmente. O léxico construído neste projeto poderá ser aperfeiçoado com o seu uso.

CAPACITAÇÃO DE DOCENTES

Embora não planejada quando da proposição do projeto, um tempo considerável dos membros da equipe foi usado na interação com professores da Secretaria Estadual do Ceará, que trabalham no grupo coordenado pelo Prof. Jorge Lira, cientista chefe da Funcap naquela secretaria. Importante observar que esse contato foi fundamental para o aperfeiçoamento da metodologia que estava sendo sistematizada. No entanto, esse esforço foi feito para, em etapa posterior, ser realizada uma prova de conceito da metodologia sistematizada neste projeto no âmbito da rede estadual do Ceará, o que deve ocorrer no mês de outubro de 2022.

Essa capacitação foi feita por meio de reuniões entre trios de profissionais: dois dos membros do Ceará e um do grupo do projeto. Um relato das atividades é apresentado abaixo.

RELATO DOS TRIOS NA INTERAÇÃO COM O CENPE – UFC

Trio 1: Tamiris Lalesca

Os encontros virtuais do trio composto por Tamiris Lalesca, Gleici Santos e Tarcila Barboza ocorreram nas quartas e sextas-feiras, das 19 às 20 horas, nos meses de fevereiro, março e abril de 2022, totalizando 20 encontros. Os textos selecionados foram *A coruja e a águia*, *Por que sentimos raiva*, *Xote ecológico*, *O bom Juiz*, *Como surgiram os nomes dos países da América*, *Como lavar as mãos* e *A natureza está gritando, pedindo ajuda. Precisamos ouvir*. Tivemos dificuldades para elaborar as perguntas de compreensão durante as reuniões, em razão do tempo curto de 2h semanais. Gostaríamos que todo o trabalho tivesse sido realizado nos momentos de encontro, o que não foi possível. Nossa estratégia foi nos reunir para analisar os textos e revisar as perguntas que foram construídas por cada uma ao longo da semana em um documento colaborativo. Ao revisar as questões nas reuniões, tivemos a oportunidade de refletir sobre o trabalho de cada uma e aprimorá-lo. Em alguns encontros, conseguimos elaborar perguntas de maneira coletiva, o que foi enriquecedor.

Relato da Gleici Santos

As discussões e os estudos realizados no trio proporcionaram uma visão maior “das realidades” em que estamos inseridos como educadores no Brasil. Ao buscarmos caminhos para a compreensão de como a aprendizagem ocorre e se apresenta nos estudantes, por pertencermos a contextos iguais e, ao mesmo tempo, bem diferentes, as discussões em grupo nos possibilitaram um enriquecimento do olhar, uma maior sensibilidade a possíveis visões e conceitos que os estudantes trazem para as escolas. Conhecimento que pode ser chave para aproximar o sistema de ensino do mecanismo de aprendizagem do aluno e, muitas vezes, passa despercebido. Muito rica essa busca por uma avaliação que nos permita um real conhecimento do que foi aprendido e aponte caminhos para o ensino.

Relato da Tarcila Barboza

Primeiramente, quero ressaltar a importância da partilha entre nós durante as reuniões, pois, geralmente, essa missão de elaboração de itens é muito solitária. Poder compartilhar conhecimentos sobre os textos e sobre o processo de criação das avaliações me rendeu um aprendizado muito significativo. Ressalto também a oportunidade de aprender mais sobre avaliação formativa e rubricas de avaliação, pois eu não tinha conhecimentos sobre essa forma de avaliar que tanto contribui para o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, por isso, foi bem desafiador. Ainda tenho muito o que aprender sobre esse assunto, mas sinto que o pouco que consegui aprender já fez muita diferença no meu fazer de elaboradora de material didático – desde a escolha do texto adequado quanto à complexidade e à forma de abordá-lo nas atividades em diferentes níveis de dificuldade, até o suporte pedagógico ao professor por meio das rubricas.

Trio 2: Luciana Mazur

Os encontros virtuais do trio composto por Luciana Mazur, Francisco Walisson Ferreira e Lívia Pereira Chaves ocorreram ao longo dos meses de fevereiro, março e abril de 2022. Os textos com que a equipe trabalhou, em sua maioria narrativas, foram: *O monstro do lago Ness*, *Açaí faz bem para a cabeça*, *A boneca*, *Você faz ideia de como o oceano influencia a sua vida e de que forma as suas ações influenciam o oceano?*, *Dona Vassoura* e *Resgatando as brincadeiras antigas*.

Nos encontros iniciais, o grupo dedicou-se à análise do nível de complexidade dos textos. Em paralelo, cada membro do trio ficou responsável por elaborar questões sobre os textos para, em reuniões posteriores, compartilhá-las, a fim de chegar a um consenso sobre a versão final. A construção das rubricas de avaliação foi também elaborada e compartilhada em um documento coletivo. O trabalho desempenhado pelo grupo oportunizou trocas muito significativas e reflexões produtivas acerca do processo de compreensão de textos.

Trio 3: Marcos Celório

Os encontros virtuais do trio composto por Marcos Celório dos Santos, Samya Semião Freitas e Cíntia Rodrigues Araújo Coelho ocorreram às terças, quartas e quintas-feiras, das 19 às 20h30, nos meses de fevereiro, março e abril de 2022, totalizando 23 encontros. Durante o processo de discussões, a professora Cíntia foi substituída pelo professor Gênesson Johnny Lima Santos. Essa mudança provocou a necessidade de reorganizarmos os horários de encontros para que o novo integrante pudesse participar e compreender o trabalho que estava sendo realizado pelo trio.

Durante as reuniões, selecionamos os seguintes textos: *O sangue não é só vermelho?*, *Menino debaixo de chuva*; *Cinco curiosidades enormes que as crianças vão adorar saber sobre as girafas*, *Como as pererecas grudam na parede?* e *Picolé é coisa de criança*.

Ainda nos encontros, descartamos três textos que haviam sido pré-selecionados por professores do Ceará por considerarmos inadequados para uma avaliação formativa de compreensão de textos. Foram excluídos os textos: *Laços de família*, *Identifique os sintomas* e *Macaco vai à feira*. Dentre os motivos que nos levaram a descartá-los, citam-se: complexidade e tamanho inadequado de dois textos, que não possibilitavam a proposição de perguntas com diferentes metas de aprendizagem, e um texto com temática e complexidade inadequadas para estudantes do Ensino Fundamental.

Inicialmente, lemos os textos e analisamos a complexidade de cada um deles. Em seguida, agendamos as reuniões para elaboração coletiva de questões e rubricas. No primeiro encontro para esse fim, observamos que não seria possível realizar o trabalho conforme o planejado, pois as discussões se estendiam e tivemos dificuldades para elaborar coletivamente as perguntas de compreensão durante as sessões. Sendo assim, nos organizamos de modo que cada componente trabalhasse ao longo do dia em um texto, propondo questões e, nas reuniões, discutíamos e revisávamos as perguntas uns dos outros. O processo de revisão das perguntas foi muito produtivo,

pois percebemos a necessidade de reescrever diversas questões, fazer adequações no vocabulário, observar as metas e manter o foco em perguntas que avaliem se o estudante compreendeu o texto e se o levou a analisar e a entender o que foi lido. Dessa forma, perguntas inicialmente feitas sobre questões gramaticais, linguísticas e sobre o gênero dos textos foram substituídas por outras que, de fato, medem a compreensão da leitura. Durante essas revisões, tivemos a oportunidade de reelaborar perguntas e rubricas de forma coletiva e observamos que esses momentos foram muito produtivos. As discussões demonstraram que encontros como esses são de grande potencial formativo para professores de Língua Portuguesa, levando-os a discutir, a propor e a analisar que perguntas auxiliam os leitores e permitem que seja avaliada a compreensão de textos.

Trio 4: Lauren Barbosa

O trabalho do trio composto por Gustavo Henrique Lopes, Lauren Barbosa e Lilian Kelly não foi desenvolvido como o planejado, pois apenas três encontros virtuais foram realizados com a participação de todos os integrantes. As demais “conversas” ocorreram apenas por um grupo de WhatsApp, no período de 1º de fevereiro a 23 de março de 2022. Entretanto, foi possível perceber que os dois colegas do Ceará conversaram sobre o trabalho com os textos em outros momentos.

Os textos selecionados para o trio foram: 1. *Aula de Matemática*, 2. *A vitória-régia*, 3. *Cadê a água?*, 4. *Furto de flor*, 5. *Cientistas usam truques de mágica para investigar a mente dos pássaros*, 6. *A hora do descanso: 7 curiosidades sobre os sonhos*, 7. *Higiene das mãos* e 8. *O ciclo de vida do mosquito*.

No primeiro encontro, dividimos os textos que ficaríamos sob responsabilidade de cada participante, para que cada um desenvolvesse o trabalho dentro de suas possibilidades de tempo. Ao final do período, as planilhas de complexidade de cinco textos (1, 2, 4, 6 e 7) foram feitas pelos integrantes do trio, e as questões e as rubricas de três destes foram elaboradas (1, 2 e 4). Porém, apenas as questões e as rubricas de um dos textos (*A vitória-régia*) foram analisadas em um dos encontros. As demais complementações e observações foram registradas no *Google Drive*.

Um dos textos que ficou sob minha responsabilidade, *O ciclo de vida do mosquito*, tinha problemas de elaboração, incluindo erros de redação, e, por esse motivo, foi excluído. As questões sobre os textos *A vitória-régia* (lenda) e *Aula de Matemática* (piada) foram elaboradas, porém, considero que o segundo tem limitações e poderia ser substituído. A falta de encontros dificultou a continuidade desse trabalho.

Posteriormente, a partir de uma nova divisão dos textos entre os integrantes do projeto, foi possível colaborar com a análise e a elaboração de questões de mais dois textos do trio *O furto da flor* e *A hora do descanso: 7 curiosidades sobre os sonhos*.

Elaborar perguntas e rubricas de respostas possibilita a análise das metas de leitura e, conseqüentemente, uma maior compreensão do conteúdo que elas trazem. Além disso, propor questões levando em

conta a descrição de cada meta permite que níveis de complexidade distintos possam ser abordados. Novas oportunidades de análise e avaliação das rubricas poderiam trazer maiores contribuições para a intervenção do professor no processo de avaliação formativa.

Trio 5: Karine Roncete

O trio composto por Karine Roncete, Lyssandra Torres e Janicleide Maia realizou, entre fevereiro e abril de 2022, 15 encontros virtuais. Os textos selecionados foram: *Verbete felicidade*; *Papel pelicano*; *Receita culinária*; *Regras do jogo da vida*; *O nascimento do Rio Amazonas*; *Janeiro branco: conheça e entenda*; *Antes de querer salvar, temos de nos conscientizar* e *Medo da eternidade*. A princípio, tentamos, juntas, ler os textos, analisá-los e pensar nas perguntas e em suas respectivas rubricas, mas percebemos que não conseguiríamos fazer isso em tempo hábil. Assim, separamos os textos, pensamos individualmente em perguntas e usamos nossos encontros para discuti-las e revisá-las. Esse processo nos mostrou o quão é complexa a natureza de elaboração de itens, mesmo para professoras experientes.

PRÉ-TESTE DOS TEXTOS

Os textos, preparados no exercício de formação docente, foram aplicados em escolas públicas da região metropolitana de Belo Horizonte, com a finalidade de verificar sua adequação.

Anos	Professoras	Escolas	Turmas
6º	Debora Ruth Mendes	Escola Municipal Francisco Sales da Silva Diniz	2 turmas
7º	Debora Ruth Mendes	Escola Municipal Francisco Sales da Silva Diniz	3 turmas
6º	Ana Paula	Escola Municipal Sobral Pinto	1 turma
7º	Ana Paula	Escola Municipal Sobral Pinto	2 turmas
8º	Ana Paula	Escola Estadual Maria da Glória Assunção	3 turmas
9º	Ana Paula	Escola Estadual Maria da Glória Assunção	1 turma
8º	Heloísa Braga	Escola Municipal Fausto Figueiredo de Oliveira	2 turmas
9º	Heloísa Braga	Escola Municipal Fausto Figueiredo de Oliveira	2 turmas
9º	Lais Silva	Escola Municipal Rita Carmelinda Rocha	3 turmas

As respostas dos estudantes aos diferentes textos estão no *link*:

<https://drive.google.com/drive/folders/1Uwlc6ICQU6ecTVKxlgFdj64L3KXN1gaL>

A análise das respostas dos estudantes é uma etapa essencial para verificar a adequação da escolha do texto, e da formulação das questões. Em particular, é importante observar a diversidade das

respostas dadas pelos diferentes estudantes. No caso do texto O bom juiz, a pergunta “As atitudes dos personagens e o desfecho da história revelam um caráter educativo. Qual o principal ensinamento do texto?” recebeu as seguintes respostas, listadas no quadro abaixo. Observa-se na diversidade das respostas os muitos erros de ortografia. Há estudantes que listam apenas a honestidade e outros que mencionam a ganância também, embora a questão peça apenas a principal.

ilegível.

Resposta em branco.

“A honestidade das pessoas do texto”

“Não mentir porque a verdade sempre aparece, falar a verdade e sempre bom”.

“Quem tudo quer, tudo perde”

“Não se deve ficar com alguma coisa que não é seu, e não se deve acusar os outros sem prova”

“em ser honesto a vida toda”

“ensina a ser honesto a vida toda”

“não ser desonesto”

“Que é melhor ser honesto, e não desonesto”

“que você deve ser onesto e educado”

“ser honesto”

“ser honesto sempre”

“Ser justo, honesto com os outras pessoas”

“está explicando que é para ser mais honesto com as pessoas”

“Sim, que se você contribuir por uma ação de honestidade, logo a bondade irá lhe devolver sua honestidade”

“Que você tem que ser honestos não impor o que você faz”

“Seja honesto pois seguir o caminho errado gera consequências”

“Bom, seja honesto, leal e verdadeiro assim você não ficará por baixo”

“A honestidade te levar para coisas boas e a ganancia se faz você perde”

“não se deve ficar com alguma coisa que não é seu”

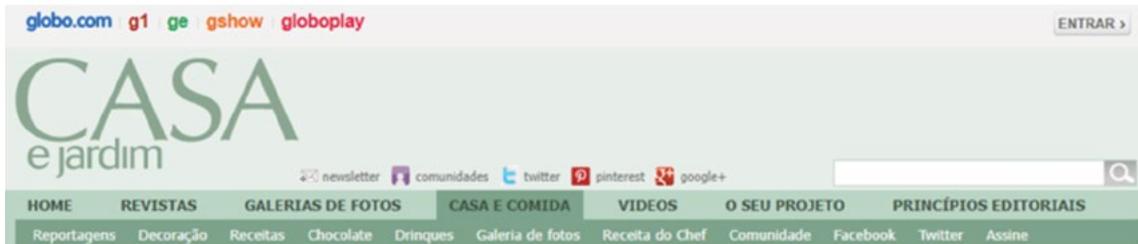
“que devemos sempre ser educados, honestos e nunca julgar as pessoas sem ela ter feito nada”

“tem que ser honesto, se você for miserável no final você paga as contas”

“Que não adianta você mentir pois a verdade sempre vem a tona de uma forma ou de outra e que é melhor você ser onesto”.

EXEMPLOS DE TEXTOS E PERGUNTAS

TEXTO 1: Picolé é coisa de criança



Inventado por um garoto de 11 anos, o picolé segue imbatível no topo da lista de doces preferidos da garotada. E de muitos adultos também. Veja receita.

Reportagem Raquel Temistocles | Fotos Rogério Voltan | Produção Cláudia Pixu

Guloseima com sabor de infância, amado por crianças do mundo inteiro, o picolé foi inventado justamente por... uma criança. O americano Frank Epperson (1894-1983) tinha 11 anos quando esqueceu um copo de suco com uma colher no quintal de casa, numa noite excepcionalmente fria em São Francisco, em 1905. “Quando ele acordou, na manhã seguinte, descobriu que o suco tinha congelado junto com a colher, que havia ficado presa, criando gelo com sabor de frutas, ou seja, o picolé”, conta a nutricionista Mariana Jacob, da Universidade Federal de São Paulo.



O suco espetado num talher agradou aos amigos do menino, mas Epperson não seguiu carreira como sorveteiro. Entrou para o ramo imobiliário e só voltou a pensar no assunto em 1923, quando apresentou a receita numa festa. Foi uma sensação. Vendo o sucesso do invento, Epperson decidiu explorar seu potencial comercial. O geladinho foi batizado de “eppsicle”, um trocadilho com o sobrenome do seu criador e a palavra icicle (pingente de gelo). Posteriormente, o nome foi mudado por influência dos filhos de Epperson, que chamavam o picolé de “pop’s sicle” (gelinho do papai, numa tradução livre). Epperson patenteou o Popsicle em 1924. Um ano depois, no entanto, enfrentando dificuldades financeiras, acabou vendendo os direitos sobre o nome para uma companhia novaiorquina. Nesses 85 anos, a marca Popsicle mudou de dono outras vezes, mas continua a ser uma das mais populares no ramo, nos

Estados Unidos e no Canadá.

Por aqui, o sorvete de massa – invenção chinesa com mais de 3 mil anos de história – era produzido de forma artesanal em cafés e confeitarias desde o século 19. Já o picolé só ganhou o mercado depois da instalação, em 1941, da primeira fábrica de sorvetes no país, a U.S. Harkson (que mais tarde mudaria seu nome para Kibon).

▶ Naquela época, o refrigerador era um luxo para poucos, mas hoje todo mundo pode preparar picolés em casa – basta misturar suco de fruta, açúcar e leite ou água. Para acertar nas medidas, a chef Gabriela Martinoli, da Escola Wilma Kövesi de Cozinha, dá a dica: “Prepare um suco de fruta com bastante polpa, bem grosso, e mais doce do que você faria para tomar”. Algumas frutas, como banana e abacate, deixam o sorvete mais cremoso, assim como o creme de leite e o leite condensado, diz Gabriela. Você também pode acrescentar iogurte. É só misturar os ingredientes, calcular cinco ou seis horas de congelamento e curtir a invenção do garoto Frank.

TEMISTOCLES, Raquel. Picolé é coisa de criança. **Revista Casa**. Disponível em: <https://revistacasa Jardim.globo.com/Revista/Common/0,,EMI213257-16777,00-PICOLE+E+COISA+DE+CRIANCA.html>. Acesso em: 2 fev. 2022.

1. Qual é o nome do inventor do picolé?

Meta: Localizar informação explícita no texto.

2. Conte como o picolé foi inventado.

Meta: Sintetizar informações do texto.

3. Explique o significado da frase: “a noite foi excepcionalmente fria”.

Meta: Inferir o significado de palavras, expressões.

4. Releia o título do texto “Picolé é coisa de criança”. Qual o significado desse título, de acordo com as informações apresentadas no texto?

Meta: Atribuir efeito de sentido ao uso de palavras e/ou recursos expressivo.

5. Releia o início do texto: “Guloseima com sabor de infância, amado por crianças do mundo inteiro, o picolé foi inventado justamente por... uma criança”. Escreva uma informação desse trecho que pode ser considerada fato e uma que expressa opinião.

Meta: Diferenciar fatos de opiniões expressos no texto.

6. Qual foi a primeira profissão da pessoa que inventou o picolé?

Meta: Localizar informação explícita no texto.

7. Que acontecimento mostrou ao inventor do picolé que esse seria um bom produto a ser comercializado?

Meta: Relacionar partes do texto.

8. Antes de ser patenteado como Popsicle, o picolé teve outros nomes. Escreva-os e explique os significados.

Meta: Localizar informação explícita no texto.

9. Por que, em 1925, o inventor do picolé vendeu os direitos de sua criação?

Meta: Localizar informação explícita no texto.

10. Que acontecimento trouxe o picolé para o mercado brasileiro?

Meta: Relacionar partes do texto.

11. Como podemos fazer picolé em casa? Escreva os ingredientes e o modo de preparo, de acordo com o texto.

Meta: Sintetizar informações do texto.

12. No texto há citações de duas profissionais: uma nutricionista e uma chef de cozinha. Qual é a importância de citar a fala dessas especialistas no texto?

Meta: Atribuir propósitos comunicativos ao texto e/ou a partes dele.

13. Como podemos deixar o picolé caseiro mais cremoso?

Meta: Localizar informação explícita no texto.

14. Qual é o objetivo do texto?

Meta: Atribuir propósitos comunicativos ao texto e/ou a partes dele.

TEXTO 2: Açáí faz bem para a cabeça

ALIMENTAÇÃO

Pesquisadores brasileiros e canadenses testam o potencial do fruto contra doenças neuropsiquiátricas, como a bipolaridade
Por Thaís Manarini 5 abr 2017, 09h30



Uma iguaria paraense que faz sucesso no Brasil todo, o açaí já foi associado ao melhor controle do colesterol e à prevenção do câncer. Agora, pesquisadores da Universidade Federal de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, e da Universidade de Toronto, no Canadá, adicionam outra façanha à lista: a possível melhora no quadro de transtorno bipolar.

É que o extrato do fruto reverteu, em laboratório, uma disfunção nas mitocôndrias, organelas que produzem energia para as células – na doença, elas acabam liberando os perigosos radicais livres. “Além disso, houve redução na inflamação”, conta o biomédico Alencar Kolinski Machado, um dos brasileiros envolvidos no projeto. “Sabemos que indivíduos bipolares têm uma ativação inflamatória crônica”, informa.

Como tirar proveito

De acordo com Machado, é provável que o consumo do fruto (e não só do extrato) já traga vantagens. Um estudo demonstrou, por exemplo, que 120 mililitros do suco por dia promoveram um efeito anti-inflamatório capaz de amenizar a dor. O açaí na tigela caíria igualmente bem, pois contém a polpa do alimento. Basta evitar certos acompanhamentos, como xarope de guaraná e leite condensado. Prefira frutas naturais e um pouco de mel – e não abuse da granola.

MANARINI, Thaís. Açáí faz bem para a cabeça. **Veja**. Disponível em: <https://bit.ly/3NNZ5hZ>. Acesso em: 6 jul. 2022.

1. Qual é a manchete do texto?

Meta: Localizar informações explícitas no texto.

2. Qual é o fato central do texto?

Meta: Diferenciar as ideias principais das secundárias de um texto.

3. Quem são os envolvidos?

Meta: Localizar informações explícitas no texto.

4. Quando esse fato foi noticiado?

Meta: Localizar informações explícitas no texto.

5. Onde aconteceu?

Meta: Localizar informações explícitas no texto.

6. Qual o seu propósito comunicativo?

Meta: Atribuir propósitos comunicativos ao texto e/ou a partes dele.

7. Quanto à linguagem utilizada no texto, a autora faz uso de uma linguagem pessoal ou impessoal? Justifique.

Meta: Julgar a adequação da linguagem usada no texto.

8. Qual a variação linguística predominante usada no texto?

Meta: Identificar marcas de variação linguística no texto.

9. A que gênero esse texto pertence? Por quê?

Meta: Categorizar gêneros textuais.

10. O que é o açaí?

Meta: Localizar informações explícitas no texto.

11. A autora nos informa que já era sabido que o açaí contém muitos benefícios. Que benefícios têm o açaí?

Meta: Localizar informações explícitas no texto.

12. No trecho, a autora transcreve a fala de um dos pesquisadores envolvidos na pesquisa. Com qual possível finalidade a autora decidiu colocar em seu texto a fala do pesquisador?

Meta: Julgar a adequação dos argumentos usados no texto.

Conectar argumentos a teses no texto.

13. Considerando o último parágrafo do texto, a autora é a favor ou contra ao consumo do açaí? Por quê?

Meta: Inferir ideias ou informações do texto.

Relacionar partes do texto.

TEXTO 3: Por que sentimos raiva?



O texto informativo “Por que sentimos raiva” oportuniza o desenvolvimento de habilidades de leitura, por meio das informações didaticamente organizadas, com alguns termos científicos acompanhados de significados explícitos ou de fácil inferência pelo contexto, possibilitando expansão de vocabulário. Apresenta, de forma descontraída, um tema familiar aos leitores - a raiva, com informações relevantes para desenvolver o conhecimento de como funcionam algumas reações do corpo humano. O texto trata de um assunto importante em qualquer contexto cultural, possibilitando ao leitor um mergulho no autoconhecimento em relação a sentimentos e comportamentos, ao mesmo tempo que discute ciências.

Por que sentimos raiva?

Sabe aquele momento em que seu irmão tira você do sério? Ou quando seu time perde e você sente a fúria chegando? É a raiva! Entenda por que esse sentimento causa reações físicas e descubra como controlá-lo.



Lucas Vasconcellos Publicado em 01/12/2021, às 15h46 - Atualizado às 15h48

Cena da animação *Divertidamente* (2015) - Divulgação/Pixar

1, 2, 3... Atacar?

A raiva é uma reação importante para a sobrevivência dos animais. Entre os seres humanos, ela pode ter sido fundamental para a continuação da espécie ao longo da evolução. No cérebro, esse sentimento vem de uma série de regiões, em especial, do hipotálamo, da amígdala e dos lobos frontais.

Essas regiões do cérebro trabalham em conjunto quando sentimos raiva. O hipotálamo é como um centro de reações dos sentimentos. Para que a fúria não seja incontrolável ou apareça em situações inadequadas, outras áreas, como a amígdala e os lobos frontais, regulam o hipotálamo (elas atuam como se fossem o acelerador ou o freio de um carro).

Corpo em ação

Repare bem: quando você fica nervoso, tem a sensação de estar mais forte! Isso acontece por causa da liberação de hormônios, principalmente a adrenalina, que preparam o corpo para situações de luta ou fuga. Essas substâncias também têm efeito analgésico. Assim, se você se machuca no meio de uma briga, talvez não perceba a dor na hora.

A cor da fúria!

Algumas pessoas ficam com o rosto vermelho quando sentem raiva – isso também acontece nos momentos de vergonha. A coloração é resultado de uma descarga hormonal, que faz os vasos sanguíneos aumentarem de volume, recebendo mais sangue. Essa também é uma adaptação do corpo para uma possível briga: a chegada de mais sangue oxigenado protege os órgãos.

Buá, buá!

Durante um acesso de fúria, você pode ter vontade de chorar. Isso é normal e indica que você chegou ao limite da situação. O choro também está ligado a situações parecidas que você já viveu.

Mudança visual

Embora não sejam exclusivas dos momentos em que sentimos raiva, algumas alterações no rosto demonstram um momento de extrema insatisfação. Por exemplo: as narinas se abrem e as sobrancelhas ficam mais levantadas. Com esses sinais, as outras pessoas notam rapidamente que algo está deixando você furioso!

Conte até dez!

Não se deixe levar pela raiva! Siga nossas dicas e evite uma situação que pode ser muito ruim:

1. Começou a sentir a raiva tomar conta de você? Respire fundo e reflita se vale a pena ficar assim. Se precisar, conte (de verdade) até dez. Você vai se sentir melhor!
2. Converse com seus pais sobre o que está aborrecendo você. Eles poderão ajudar a resolver os problemas.
3. Entenda que desentendimentos são comuns na vida. E que não vale a pena guardar rancor sobre coisas bobas.
4. Pare e pense: você pode estar errado quando uma situação gera raiva. Por exemplo: do que adianta ficar irritado porque tirou uma nota ruim se você não estudou?

VASCONCELLOS, Lucas. Por que sentimos raiva? **Recreio**. 1 dez. 2021. Disponível em: <https://recreio.uol.com.br/corpo-humano/por-que-sentimos-raiva.phtml>. Acesso em 16 dez. 2021.

1. Qual o principal assunto do texto?

Meta: Inferir tema/assunto do texto.

2. Qual a finalidade desse texto?

Meta: Atribuir propósitos comunicativos ao texto e/ou a partes dele.

3. Para que serve a imagem apresentada no texto?

Meta: Relacionar partes do texto.

4. Cite as três principais regiões do cérebro envolvidas no processo do sentimento de raiva.

Meta: Localizar informação explícita no texto.

5. Que região do cérebro atua como centro de reações dos sentimentos?

Meta: Localizar informação explícita no texto.

6. Por que é possível que, ao se machucar numa briga, você não perceba a dor na hora?

Meta: Localizar informação explícita no texto.

7. A que se refere o subtítulo “a cor da fúria”?

Meta: Inferir o significado de palavras ou partes do texto.

8. Como ocorre, no momento da raiva, a adaptação do corpo para uma possível briga?

Meta: Relacionar partes do texto.

9. A chegada de mais sangue oxigenado protege os órgãos. Por que isso é importante em uma situação de raiva?

Meta: Formular hipóteses sobre aspectos do texto.

10. Qual é o significado da expressão “buá, buá” usada nesse texto?

Meta: Atribuir efeito de sentido ao uso de palavras e/ou recursos expressivos.

11. Além de ficar vermelho, há outras duas mudanças no rosto no momento de raiva. Quais?

Meta: Localizar informação explícita no texto.

12. Releia:
“Se precisar, conte (de verdade) até dez”.
Para que serve a expressão usada entre parênteses?

Meta: Atribuir efeito de sentido ao uso de palavras e/ou recursos expressivos.

13. Escreva, resumidamente, as dicas que podem ser seguidas para não se deixar levar pela raiva.

Meta: Sintetizar informações do texto.

14. As dicas dadas para não se deixar levar pela raiva são eficientes? Explique.

Meta: Avaliar forma e/ou conteúdo de um texto.

TEXTO 4: A hora do descanso: 7 curiosidades sobre os sonhos



VIVA A HISTÓRIA CORPO HUMANO CIÊNCIA ENTRETENIMENTO ESCOLA NATUREZA PLANET

← Anúncios Google
Não exibir mais este anúncio Anúncio? Por quê? ⓘ

CORPO HUMANO / SONHOS

A hora do descanso: 7 curiosidades sobre os sonhos

Você sabe o que acontece em nossa mente enquanto dormimos? A gente te conta!



Imagem ilustrativa de uma criança dormindo - Pixabay

Apesar de ser um momento de descanso, durante o sono o cérebro continua em atividade. Um dos sinais disso são os sonhos. E você sabe por que às vezes não nos lembramos deles? Ou se dá para controlar o que vamos sonhar? A gente conta essas e outras curiosidades.

1. Por que sonhamos?

Ninguém sabe direito o porquê, mas começamos a sonhar antes mesmo de nascer! Dentro da barriga da mãe, isso estimula as transmissões entre os neurônios – que fazem com que a inteligência do bebê se desenvolva no

futuro. Em crianças e adultos, os sonhos ajudam a gravar acontecimentos e aprendizados no cérebro.

2. É verdade que dá para controlar os sonhos?

Não. O que acontece é que algumas pessoas têm a capacidade de levar elementos do mundo exterior para dentro dos sonhos. Por exemplo: se você está dormindo e alguém tenta conversar no meio do seu sono, o diálogo pode ir para dentro de um sonho.

3. É possível não sonhar?

Sim! Algumas pessoas têm o sono muito agitado (como as que possuem problemas respiratórios). Aí, não entram na fase REM do sono e não sonham.

4. Esse fenômeno ajuda a fixar algo que aprendemos?

Ele dá sinais de algo que se fixou na sua mente. É durante o sono que os elementos que formam a memória de curto prazo são incorporados na de longo prazo. Se você está aprendendo um idioma e sonhar que está conversando na nova língua, é porque o cérebro gravou o que você aprendeu!

5. Quantas vezes sonhamos por noite?

Entre três e seis vezes. Os mais intensos vêm no sono REM – Rapid EyeMovement Sleep, ou movimento rápido dos olhos. O REM acontece logo depois da fase do sono profundo e dura entre uma hora e uma hora e meia.

6. Por que os sonhos se repetem?

Provavelmente é porque uma situação marcou a sua vida. Isso também pode acontecer por causa de um trauma que se transforma num pesadelo e vem perturbar o seu sono. Se esse for o caso, converse com seus pais e peça para ir ao médico.

7. Por que, às vezes, não nos lembramos de nada?

É comum lembrarmos quando acordamos até dez minutos depois do fim do sonho – período em que o cérebro consegue ativar a memória para que a lembrança venha. Mas, se entramos em sono profundo, sem acordar, acabamos nos esquecendo.

A hora do descanso: 7 curiosidades sobre os sonhos. **Recreio**. Disponível em: <https://recreio.uol.com.br/corpo-humano/7-fatos-sobre-os-sonhos.phtml>. Acesso em: 14 dez. 2021.

1. O autor apresenta as curiosidades sobre os sonhos por meio de perguntas e respostas. Por que essa forma de organizar as informações é adequada para esse texto?

Meta: Avaliar forma e conteúdo de um texto.

2. Por que sonhar é importante para os bebês em gestação, crianças e adultos?

Meta: Localizar informação explícita no texto.

3. Recupere do texto um exemplo de como levar elementos do mundo exterior para os sonhos.

Meta: Localizar informação explícita no texto.

4. Por que algumas pessoas não sonham?

Meta: Relacionar partes do texto.

5. Releia:
“Ele dá sinais de algo que se fixou na sua mente”
Qual o significado da expressão destacada?

Meta: Inferir o significado de palavras, expressões.

6. Responda às perguntas sobre o sono REM:
a) Qual o significado em português da sigla REM?

Meta: Inferir o significado de palavras, expressões.

b) Quanto tempo dura o sono REM?

Meta: Localizar informação explícita no texto.

c) Qual a importância da fase do sono REM para a ocorrência dos sonhos?

Meta: Inferir ideias ou informações do texto.

7. Por que alguns sonhos se repetem?

Meta: Localizar informação explícita no texto.

8. Quando os sonhos podem indicar que a pessoa precisa procurar ajuda médica?

Meta: Localizar informação explícita no texto.

9. Por que nos esquecemos de alguns sonhos?

Meta: Localizar informação explícita no texto.

10. Quais são as sete curiosidades sobre os sonhos apresentadas no texto?

Meta: Sintetizar informações do texto.

TEXTO 5: Janeiro Branco: Conheça e entenda

JANEIRO BRANCO: CONHEÇA E ENTENDA

O Janeiro Branco é uma campanha, ainda nova, que merece muita atenção. A campanha objetiva mobilizar a sociedade em favor da saúde mental, mudando a compreensão cercada de tabus sobre a saúde mental e promovendo mais possibilidade de saúde mental a todos os indivíduos e a sociedade como um todo.

JANEIRO BRANCO

O Janeiro Branco é uma campanha que pretende mobilizar a sociedade em favor da saúde mental. O assunto ainda é pouco discutido pela sociedade e ainda há muito tabu em volta do tema. É preciso compreendermos o conceito de saúde mental de forma ampliada, como um estado de equilíbrio que proporciona bem-estar ao indivíduo e a sociedade como um todo. Com essa ideia em mente, o Janeiro Branco pretende colocar o tema da saúde mental ao máximo em evidência durante esse primeiro mês do ano, fazendo com que as pessoas reflitam, discutam e atualizem suas ideias sobre o que é a saúde mental na verdade.

Temos um número que cresce cada vez mais de casos de depressão, ansiedade, fobias, pânico e até agressividade e desrespeito. Isso mostra que as pessoas precisam começar a cuidar também de aspectos mentais e emocionais de sua vida. Por isso, nós psicólogos, pretendemos falar muito sobre o assunto durante esse mês e esclarecer todas as dúvidas que vocês possam vir a ter.

COMO COMEÇOU E ONDE ESTÁ HOJE

A campanha ainda é nova, começou em 2014 em Minas Gerais. Já em 2014 foram realizadas em Uberlândia palestras em diversos espaços da cidade e uma ampla divulgação do tema online.

Hoje a campanha já conta com colaboradores em diversas cidades do Brasil e cada ano mais pessoas aderem e ajudam na campanha. Em muitas cidades, é possível participar de palestras ou mesas de debate sobre o assunto.

Aqui em Campinas, em Setembro de 2016, o prefeito Jonas Donizette instituiu como lei a partir da lei nº 15.303 de 23 de Setembro de 2016, o mês Janeiro Branco, dedicado a realização de ações educativas para a difusão da saúde mental.

POR QUE JANEIRO E POR QUE BRANCO?

O mês de janeiro foi escolhido a dedo para a campanha. Por alguns motivos. O primeiro é que em janeiro, as pessoas têm a sensação de um novo começo, novos planos e novo estilo de vida. Os criadores da campanha quiseram aproveitar esse clima para que as pessoas comecem o ano pensando também em sua saúde mental. Além disso, muitas pessoas passam pela melancolia de fim de ano, e janeiro é um momento em que muitas pessoas estão fragilizadas por isso, sendo esse o momento ideal para buscar ajuda profissional e começar a cuidar da mente.

Já a cor branca representa o quadro em branco, o papel em branco, no qual escreveremos ou desenharemos uma nova história da saúde mental, sem os tabus e preconceitos que a cercam.

Disponível em: <https://www.seuamigofarmaceutico.com.br/eventos-congressos-e-campanhas/janeiro-branco-conheca-e-entenda/41>. Acesso em: 14 de dez. de 2021.

1. Qual é o objetivo da campanha “Janeiro Branco”?

Meta: Atribuir propósitos comunicativos ao texto e/ou a partes dele.

2. Como essa campanha será realizada?

Meta: Localizar informação explícita no texto.

3. Releia o trecho a seguir:

“O assunto ainda é pouco discutido pela sociedade e ainda há muito tabu em volta do assunto”.

Qual é o significado da palavra em destaque?

Meta: Inferir o significado de palavras, expressões.

4. Segundo o texto, qual é o conceito amplo de saúde mental?

Meta: Localizar informação explícita no texto.

5. Quais fatores motivaram a iniciativa dessa campanha?

Meta: Inferir ideias ou informações do texto.

6. Esse texto foi escrito por quem?

Meta: Determinar as condições de produção do texto.

7. Em que ano essa campanha começou?

Meta: Determinar as condições de produção do texto.

8. Em que lugar do Brasil essa campanha foi lançada?

Meta: Determinar as condições de produção do texto.

9. Por que o mês de janeiro foi escolhido para essa campanha?

Meta: Localizar informações explícitas.

10. Por que a cor branca foi a escolhida para a campanha?

Meta: Localizar informações explícitas.

11. Em que site esse texto foi publicado?

Meta: Determinar as condições de produção do texto.

12. Explique a relação de sentido entre o tema do texto e o endereço do site no qual o texto foi publicado.

Meta: Relacionar partes do texto.

13. O texto apresenta palavras em caixa-alta (letra maiúscula). Qual objetivo dessa diferenciação?

Meta: Atribuir propósitos comunicativos ao texto e/ou a partes do texto.

14. Essa campanha apresenta semelhanças com alguma outra já realizada no Brasil? Cite exemplos.

Meta: Contrastar o conteúdo de múltiplos textos.

TEXTO 6: Menino debaixo de chuva

MENINO DEBAIXO DE CHUVA

Por Jéssica Welma

Dia de chuva é dia de conversa boa no Ceará. Começa logo com um: “o céu tá bonito pra chover”. Minha avó materna, que mora em um pé de serra entre Caucaia e Maracanaú, olhava para o horizonte e dizia: “A barra da serra tá azul, é bem capaz de chover”. Ela aprendeu isso com os mais antigos e com o olhar diário para a natureza. Não tinha erro, lá se vinha a chuva.

Lá na Taquara, o tal pé de serra, era bonito ver a chuva chegando, às vezes de Fortaleza, às vezes do Maranguape...

– “Maracanaú já tá todo branco”, alguém dizia, em pé na calçada alta, olhando para o tempo.

Não estranhe, lá da Taquara dá para ver o mundo todo.

– Vó, posso tomar banho na chuva? – Eu corria para perguntar.

– Vai não que tá relampiando, é perigoso!

– Ô, vó, mas os meninos já foram! – Eu tentava levar a vantagem dos primos que já viviam no meio da rua.

– Pois vai, menina!

Era bom demais. Corrida de biqueira em biqueira – era assim que chamávamos as bicas d’águas que aparavam as chuvas dos telhados. Bastava esperar caírem as primeiras águas para limpar as calhas, depois era só festa. As melhores ficavam na igreja, bem no meio da praça. Saía um menino, entrava outro. A chuva nas bicas caía com força no chão e se abria quase em flor de água.

– Vamo tomar banho na pedreira! – alguém dizia.

E lá se ia uma ruma de menino subir a serra para tomar banho nas cachoeiras que hoje nem existem mais. Uma obra de armazenamento do Governo do Estado destruiu tudo por lá.

Menino de chuva que se preze só acha o caminho de casa quando a chuva para. E digo mais, depois de botar cacareco para descer nas corredeiras de água que se formam nas ruas.

Voltando para casa, alguém soltava:

– Tu sabe a história do pintinho que se chamava Relão?

– Não.

– Quando chovia, Relão piava.

– Ô besteira! – E todo mundo caía no riso.

Acabava a chuva.

– Agora que vocês voltaram?! Chega tão roxo e engilhado! – dizia minha vó, olhando para os netos com os queixos batendo de frio.

Corria para o quarto, trocava de roupa, sentava no sofá pra ver TV e ia comer biscoito com leite. Banho de chuva dá uma fome danada em menino!

Hoje, quando cai desses torós na Capital, eu ando com olhos atentos em busca de meninos e de biqueiras d'água nas ruas. A vontade mesmo é de sair correndo na chuva, de casa em casa, até a praça da igreja, sentindo a água cair com força na cabeça. Tempo bom.

WELMA, Jéssica. **Menino debaixo de chuva**. Disponível em: <https://www.somosvos.com.br/menino-debaixo-de-chuva/>. Acesso em: 7 jan. 2022.

1. Qual é o tema central do texto?

Meta: Inferir tema/assunto do texto.

2. Explique o sentido da frase: “O céu tá bonito pra chover”.

Meta: Inferir o significado de palavras, expressões.

3. Onde aconteceram os fatos narrados no texto?

Meta: Localizar informação explícita no texto.

4. Com quem a avó da narradora aprendeu a prever as condições do tempo?

Meta: Localizar informação explícita no texto.

5. Qual é o sentido da frase “Maracanaú já tá todo branco”?

Meta: Inferir o significado de palavras, expressões.

6. O que eram as biqueiras a que a narradora se refere?

Meta: Localizar informação explícita no texto.

7. Por que as cachoeiras que ficavam na serra não existem mais?

Meta: Localizar informação explícita no texto.

8. Qual é o significado da expressão “Menino de chuva que se preze”?

Meta: Inferir o significado de palavras, expressões.

9. Releia

“– Agora que vocês voltaram?! Chega tão roxo e engilhado! – dizia minha vó, olhando para os netos com os queixos batendo de frio.”

Qual o sentido do trecho em destaque?

Meta: Inferir o significado de palavras, expressões

10. Releia:

“Hoje, quando cai desses torós na Capital, eu ando com olhos atentos em busca de meninos e de biqueiras d’água nas ruas. A vontade mesmo é de sair correndo na chuva, de casa em casa, até a praça da igreja, sentindo a água cair com força na cabeça. Tempo bom.”

Que sentimentos são transmitidos nesse trecho?

Meta: Inferir ideias ou informações do texto

11. Por que a narradora afirma que, quando chove, ela observa atentamente em busca de meninos e biqueiras?

Meta: Inferir ideias ou informações do texto.

12. Indique duas características da narradora do texto.

Meta: Relacionar partes do texto.

13. Dê outro título para o texto.

Meta: Sintetizar informações do texto.

14. Explique por que a história do pintinho Relão apresenta humor.

Meta: Atribuir efeito de sentido ao uso de palavras e/ou recursos expressivos.

15. Por que a narradora afirma que “banho de chuva dá uma fome danada em menino”?

Meta: Inferir ideias ou informações do texto.

TEXTO 7: A coruja e a águia

A CORUJA E A ÁGUIA

Coruja e águia, depois de muita briga, resolveram fazer as pazes.

– Basta de guerra – disse a coruja. – O mundo é grande, e tolice maior que o mundo é andarmos a comer os filhotes uma da outra.

– Perfeitamente – respondeu a águia. – Também eu não quero outra coisa.

– Nesse caso combinemos isso: de agora em diante não comerás nunca os meus filhotes.

– Muito bem. Mas como posso distinguir os teus filhotes?

– Coisa fácil. Sempre que encontrares uns borrachos lindos, bem feitinhos de corpo, alegres, cheios de uma graça especial, que não existe em filhote de nenhuma outra ave, já sabes, são os meus.

– Está feito! – concluiu a águia.

Dias depois, andando à caça, a águia encontrou um ninho com três monstrenços dentro, que piavam de bico muito aberto.

– Horríveis bichos! – disse ela. – Vê-se logo que não são os filhos da coruja. E comeu-os.

Mas eram os filhos da coruja. Ao regressar à toca, a triste mãe chorou amargamente o desastre e foi ajustar contas com a rainha das aves.

– Quê? – disse esta admirada. – Eram teus filhos aqueles monstrenguinhos? Pois, olha, não se pareciam nada com o retrato que deles me fizeste...

Moral da história: *Para retrato de filho ninguém acredite em pintor pai. Já diz o ditado: quem ama o feio, bonito lhe parece.*

LOBATO, Monteiro. **A coruja e a águia.** Disponível em: <https://contobrasileiro.com.br/a-coruja-e-a-aguia-fabula-de-monteiro-lobato/>. Acesso em: 3 jan. 2022.

1. Por que a coruja e a águia brigavam?

Meta: Localizar informação explícita no texto.

2. Qual foi o acordo firmado entre a coruja e a águia?

Meta: Localizar informação explícita no texto.

3. O que a coruja respondeu quando a águia perguntou como poderia distinguir os filhotes?

Meta: Localizar informação explícita no texto.

4. O que significa a expressão “borrachos”, usada pela coruja para caracterizar seus filhotes?

Meta: Inferir o significado de palavras, expressões.

5. Por que a águia não reconheceu os filhotes da coruja?

Meta: Relacionar partes do texto.

Inferir ideias ou informações do texto.

6. O que a coruja fez quando regressou à toca e não encontrou seus filhotes?

Meta: Localizar informação explícita no texto.

7. Por que a águia é chamada de “rainha das aves”?

Meta: Atribuir efeito de sentido ao uso de palavras e/ou recursos expressivos.

8. Por que a águia ficou surpresa ao final da história?

Meta: Sintetizar informações do texto.

9. Explique por que a coruja caracterizou seus filhotes de uma forma que não condizia com a realidade.

Meta: Avaliar forma e/ou conteúdo de um texto.

10. Qual lição de vida pode ser apreendida a partir da moral “Para retrato de filho ninguém acredite em pintor pai” e do ditado popular “Quem ama o feio, bonito lhe parece”?

Meta: Avaliar forma e/ou conteúdo de um texto.

TEXTO 8: *O bom juiz*

O gênero deste texto é conto popular, uma narrativa caracterizada por passar de geração em geração por meio da oralidade, com a finalidade de trazer entendimento sobre alguma questão humana. No caso desse texto, está em discussão a temática da honestidade, por meio das personagens Zenóbio e do negociante, e do senso de justiça do juiz. O tema é importante para a formação socioemocional dos estudantes, bem como cognitiva, em relação aos conhecimentos pertinentes à área do Direito, da qual o texto faz uso durante o julgamento de Zenóbio. Por ser um texto da tradição oral, ele traz aspectos linguísticos que demandam certa maturidade de leitura dos estudantes, como inversões sintáticas, e, devido ao espaço da narrativa, usa palavras que fazem parte do contexto jurídico. Quanto às suas informações, estão, em sua maioria, no nível literal, porém, tem um grande potencial analítico. Assim, o texto apresenta grande relevância para a cidadania, no tocante à formação humana dos estudantes, mas exige deles um maior conhecimento sintático e semântico para compreendê-lo e chegar às reflexões suscitadas pelo texto.

O BOM JUIZ

Zenóbio era empregado da Limpeza Pública. Exercia tão baixo cargo porque não encontrara de pronto outra colocação e necessitava sustentar uma numerosa família. Trabalhava alegremente, sem se importar com os tolos preconceitos sociais, porque era um desses homens sensatos que pensam, com justa razão, que é o homem que nobilita o emprego, e não o emprego que nobilita o homem. Há varredores honrados, do mesmo modo que há ministros desonestos.

Um dia em que estava varrendo uma rua pouco frequentada, achou uma bolsa contendo cem mil-réis. Em vez de ficar com o achado, como era honesto, procurou o dono, e tanto fez que o encontrou.

Mas esse homem, que era um negociante, sovina, avaro e miserável em vez de ficar agradecido, retirou de dentro dez mil-réis, e acusou o varredor de ter roubado.

Foram à justiça.

O juiz, um bom, honrado e digno magistrado, ouviu a acusação, e depois a defesa. Em seguida sentenciou da seguinte forma:

– O comerciante diz que perdeu uma bolsa com cem mil-réis, e que o varredor Zenóbio a achou. Ele, pelo seu lado, diz que a entregou sem conferir, tal como a havia encontrado. Ora, como a bolsa contém noventa e não cem mil-réis, que o negociante alega, claro está que não é esta. Assim, mando que entregue a bolsa ao varredor, e deverá pagar ainda por cima as custas.

Zenóbio ficou muito satisfeito, ao passo que o outro ainda teve que gastar mais dinheiro, para castigo de sua ganância e perversidade.

PIMENTEL, Figueiredo. **Histórias da avozinha**. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bn000137.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2021.

1. Qual era o cargo exercido por Zenóbio?

Meta: Localizar informação explícita no texto.

2. Por que Zenóbio exercia esse cargo?

Meta: Localizar informação explícita no texto.

3. Como Zenóbio se sentia em relação ao seu trabalho?

Meta: Inferir ideias ou informações do texto.

4. De acordo com a situação apresentada no primeiro parágrafo do texto, o que significa “O homem que nobilita o emprego, e não o emprego que nobilita o homem”?

Meta: Inferir ideias ou informações do texto. Inferir o significado de palavras ou partes do texto.

5. O que Zenóbio fez com a bolsa encontrada?

Meta: Inferir ideias ou informações no texto.
Relacionar partes do texto.

6. Releia o trecho:
“Em vez de ficar com o achado, como era honesto, procurou o dono, e tanto fez que o encontrou.”
A que palavra se refere o pronome em destaque?

Meta: Relacionar mecanismos de coesão textual.

7. Qual comportamento do comerciante demonstra aspectos negativos de seu caráter?

Meta: Avaliar forma e/ou conteúdo de um texto.

8. Identifique uma característica do caráter do comerciante que é oposta ao caráter de Zenóbio.

Meta: Inferir ideias ou informações no texto.
Relacionar partes do texto.

9. O negociante é descrito como **sovina, avaro e miserável**. Qual é o sentido gerado pelo uso desses três sinônimos para caracterizar o comerciante?

Meta: Atribuir efeito de sentido ao uso de palavras e/ou recursos expressivos.

10. Que características são atribuídas ao juiz?

Meta: Localizar informação explícita no texto.

11. Cite três palavras do texto que estão relacionadas à área jurídica.

Meta: Identificar marcas de variação linguística no texto.

12. Escreva um resumo sobre a decisão do juiz.

Meta: Sintetizar informações do texto.

13. Quem pagou as despesas do processo?

Meta: Inferir ideias ou informações no texto.
Inferir o significado de palavras ou expressões.

14. As atitudes dos personagens e o desfecho da história revelam um caráter educativo. Qual o principal ensinamento do texto?

Meta: Diferenciar as ideias principais das secundárias de um texto.

TEXTO 9: Furto de flor

FURTO DE FLOR

Furtei uma flor daquele jardim. O porteiro do edifício cochilava e eu furtei a flor. Trouxe-a para casa e coloquei-a no copo com água. Logo senti que ela não estava feliz. O copo destina-se a beber, e flor não é para ser bebida.

Passei-a para o vaso, e notei que ela me agradecia, revelando melhor sua delicada composição. Quantas novidades há numa flor, se a contemplarmos bem. Sendo autor do furto, eu assumira a obrigação de conservá-la. Renovei a água do vaso, mas a flor empalidecia. Temi por sua vida. Não adiantava restituí-la ao jardim. Nem apelar para o médico das flores. Eu a furtara, eu a via morrer.

Já murcha, e com a cor particular da morte, peguei-a docemente e fui depositá-la no jardim onde desabrochava. O porteiro estava atento e repreendeu-me:

– Que ideia a sua, vir jogar lixo de sua casa neste jardim!

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Furto de flor**. Disponível em: <https://www.culturagenial.com/cronicas-curtas-com-interpretacao/>. Acesso em 14 dez.2021.

1. Quais são os personagens dessa crônica?

Meta: Classificar os elementos da narrativa.

2. Em que lugar se passa a maior parte da história?

Meta: Classificar os elementos da narrativa.

3. Qual ação foi a responsável por iniciar os acontecimentos da história?

Meta: Classificar os elementos da narrativa.

4. Releia:
“Trouxe-a para casa e coloquei-a no copo com água.”
A quem os termos em destaque se referem no texto?

Meta: Relacionar mecanismos de coesão textual.

5. O narrador sentiu que a flor estava triste. Para o narrador, o que estava causando esse sentimento nela?

Meta: Relacionar partes do texto.

6. O que o narrador fez para que a flor não ficasse mais triste?

Meta: Inferir ideias ou informações do texto.

7. Por que o narrador se sentia na obrigação de conservar a flor?

Meta: Localizar informação explícita no texto.

8. Depois que a flor começou a ficar pálida, por que o narrador disse que não adiantaria mais tentar ajudá-la?

Meta: Relacionar partes do texto.

9. Releia:
“Temi por sua vida.”
Qual o significado dessa frase do texto?

Meta: Inferir o significado de palavras, expressões.

10. Na frase “Não adiantava restituí-la ao jardim”, a expressão em destaque poderia ser substituída por qual palavra, sem alterar o sentido?

Meta: Inferir o significado de palavras, expressões.

11. O narrador afirma que a flor ficou “com a cor particular da morte”. Qual seria essa cor?

Meta: Atribuir efeito de sentido ao uso de palavras e/ou recursos expressivos.

12. Ao ver que a flor estava morrendo, para onde o narrador decidiu levá-la?

Meta: Localizar informação explícita no texto.

13. Por que o porteiro repreendeu o narrador?

Meta: Localizar informação explícita no texto.

14. A crônica pode ser considerada uma metáfora para tratar da efemeridade da vida. Explique essa conclusão.

Meta: Avaliar forma e conteúdo de um texto.

15. Com base na crônica, explique o que motivou o narrador a furtar a flor.

Meta: Inferir ideias ou informações do texto.

TEXTO 10: *Dona Vassoura*

DONA VASSOURA

Eu trabalho o dia todo,
Todo dia sem falhar.
Não conheço feriado
Nem sei o que é repousar

Sempre em pé, sempre pronta!
Pensam que eu sou de aço?
Sei que sou uma vassoura
Mas durmo em pé de cansaço.

Se a visita é muito chata
E com a hora não se importa
Me viram de cabeça pra baixo
E fico tonta atrás da porta

E as bruxas quando viajam
Fazem de mim seu cavalo.
Sequer me perguntam se quero
Porque não sabem que eu falo.

Detergente e sabão
Ardem meus olhos pra valer.
E sabão em pó então?
Ai, como é difícil viver.

Minha maior inimiga
É aquela sujeira teimosa
Que gruda no chão feito cola
E comigo se faz de gostosa.

Quando o dia é de festa
Me escondem com certeza.
Mas, quando a festa termina
Lembram de mim pra limpeza.

Enquanto há música e gente,
Sentem vergonha de mim.
Eu fico tão chateada
De só ser lembrada no fim...

De madrugada todos dormem,
Menos eu e o lixeiro
Que varremos a sujeira
Das ruas do mundo inteiro.

As praias são tão grandes,
Morro de tanto trabalhar.
Se todos sujassem menos,
Menos tinha pra limpar.
Quanto mais velha eu fico
Bem mais eu quero ficar,
Pois só depois de bem velha
Me deixam em paz pra brincar.

PAIVA, Guiomar; *Dona Vassoura*.
Disponível em: <https://bit.ly/3bOgk5v>.
Acesso em: 20 jun. 2022.

1. Quem é a narradora desse poema?

Meta: Classificar os elementos da narrativa.

2. Qual é a principal queixa da narradora?

Meta: Diferenciar as ideias principais das secundárias de um texto.

3. Releia:
“[...] pensam que eu sou de aço?”
O que significa a expressão “sou de aço”?

Meta: Inferir o significado de palavras, expressões.

4. Releia:
“Sei que sou uma vassoura
Mas durmo em pé de cansaço.”
O que significa a expressão “durmo em pé de cansaço”?

Meta: Inferir o significado de palavras, expressões.

5. Por que a vassoura é virada de cabeça para baixo atrás da porta quando a visita é muito chata?

Meta: Relacionar partes do texto.

6. O poema traz contextos ficcionais e reais em que a vassoura é usada. Cite um contexto ficcional e um contexto real presentes no poema em que ela é utilizada.

Meta: Localizar informação explícita no texto.

7. Releia:
Detergente e sabão
Ardem meus olhos pra valer.
E sabão em pó então?
Ai, como é difícil viver.
Com qual objetivo a narradora usou a palavra “então”?

Meta: Atribuir efeito de sentido ao uso de palavras e/ou recursos expressivos.

8. Quem é a maior inimiga da vassoura no poema?

Meta: Localizar informação explícita no texto.

9. Por que nos dias de festa a vassoura é escondida?

Meta: Relacionar partes do texto.

10. Por que a vassoura só é lembrada no final da festa?

Meta: Relacionar partes do texto.

11. Segundo o poema, de madrugada todos dormem, menos a vassoura e o lixeiro. Por quê?

Meta: Relacionar partes do texto.

12. Releia esta estrofe para responder às questões 13, 14 e 15:
“As praias são tão grandes,
Morro de tanto trabalhar.
Se todos sujassem menos,
Menos tinha pra limpar.”
Qual é a ideia que o verbo “morro” reforça no verso?

Meta: Atribuir efeito de sentido ao uso de palavras e/ou recursos expressivos.

13. Qual o sentido da palavra “se”?

Meta: Atribuir efeito de sentido ao uso de palavras e/ou recursos expressivos.

14. Qual é a principal crítica à sociedade trazida nessa estrofe?

Meta: Avaliar forma e conteúdo de um texto.

15. Por que a narradora deseja envelhecer?

Meta: Relacionar partes do texto.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, Leila Rachel Barbosa. **Letramento digital e letramento acadêmico [manuscrito]: estratégias de navegação e leitura de graduandos em Letras**. 2019.

ALMOND, R. G.; MISLEVY, R. J.; STEINBERG, L. S.; YAN, D.; WILLIAMSON, D. M. **Bayesian networks in educational assessment**. Springer, 2015.

ANDERSON, Lorin W.; KRATHWOHL, David R. A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. Longman, 2001.

ATKINSON, R. C.; SHIFFRIN, R. M. **Human memory: A proposed system and its control processes**. *Psychology of learning and motivation*, 2, p. 89-195, 1968.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Ática, 2003.

BARBOSA, Lauren Ângela Maria Nogueira. **Descrição e medida da competência leitora no ensino fundamental**. 2020. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2020. Disponível em: <https://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/12494> Acesso em 31 mai 22.

BARRETT, T. **Taxonomy of reading comprehension**. In: SMITH, R.; BARRETT, T. (Eds.). *Teaching reading in the middle class*. Boston, MA: Addison-Wesley, 1976. p. 51-58.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. **Brasil no PISA 2018**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020[MC1].

BRYSSBAERT, Marc; WARRINER, Amy Beth; KUPERMAN, Victor. **Concreteness ratings for 40 thousand generally known English word lemmas**. *Behaviour Research Methods*, v. 46, p. 904-911, out. 2013. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.3758/s13428-013-0403-5>. Acesso em: 14 maio 2022.

CAFIERO, Delaine. **Leitura como processo: caderno do formador**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 68 p. - (Coleção Alfabetização e Letramento) ISBN: 85-99372-13-0

- CATALÀ, G.; CATALÀ, M.; MOLINA, E.; MONCLÚS, R. **Evaluación de la comprensión lectora: pruebas ACL (1º – 6º de primaria)**. Barcelona: Editorial Graó, 2001.
- CATTS, H. W. **The simple view of reading: Advancements and false impressions**. *Remedial and Special Education*, 39(5), p. 317-323, 2018.
- COELHO, Braz José. **Antônimos – mais do que palavras de sentidos contrários**. *Linguagem - Estudos e Pesquisas, Catalão*, vols. 8-9, p. 42-83, 2006.
- COSCARELLI, C. V. **Em busca de um modelo de leitura**. *Revista de Estudos da Linguagem*. Belo Horizonte: FALE / UFMG. Março, 2003.
- COSCARELLI, Carla Viana. **Entendendo a leitura**. *Revista de Estudos da Linguagem - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte*, v. 10, nº 01, p. 7-27, jan./jun. 2002. Disponível em: file:///C:/Users/upcell/Downloads/2329-7087-1-SM.pdf. Acesso em: 13 out./2021.
- COSCARELLI, Carla. **Entendendo a leitura**. *Revista de estudos da linguagem*, 10(1), p. 7-27, 2002.
- COSCARELLI, Carla. **Entendendo a leitura**. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 10, n. 1, p. 7-27, 2002. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2329/2278>
- COSCARELLI, Carla. **Leitura em ambiente multimídia e a produção de inferências**. Dissertação (doutorado). Faculdade de Letras da UFMG, 1999.
- COSTA, Cleucydia Lima. **Dificuldades de leitura e memória de trabalho: um estudo correlacional**. 2011. Tese - Programa de Pós-Graduação em Ciências do Comportamento, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.
- DAVIES, Mark; PRETO-BAY, Ana. **A Frequency Dictionary of Portuguese: core vocabulary for learners**. Nova York: Routledge, 2008.
- DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Leitura: inferência e contexto socio-cultural**. Belo Horizonte: Formato/Saraiva, 1988.
- ECO, Umberto. **Os limites da interpretação**. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- ERICSSON, K. A.; DELANEY, P. F. **Long-term working memory as an alternative to capacity models of working memory in everyday skilled performance**. 1999. ERICSSON, K. A.; KINTSCH, W. **Long-term working memory**. *Psychological review*, 102(2), 211, 1995.
- ESTIVALET, Gustavo; MEUNIER, Fanny. **Corpus psicolinguístico Léxico do Português Brasileiro**. *Soletas*, n. 33, p. 212-229, 2017.
- FLOTTS, M. Paulina; MANZI, Jorge; POLLONI, María del Pilar et al. **Aportes para la enseñanza de la lectura**. Disponível em: <https://bit.ly/2LuveAG>. Acesso em: 13 dez. 2020.
- FRANCO, Marcella. Criado para espalhar coragem, Zé Gotinha nasceu há 35 anos. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 5 fev. 2021. Disponível em:

<https://www1.folha.uol.com.br/folhinha/2021/02/criado-para-espalhar-coragem-ze-gotinha-nasceu-ha-35-anos.shtml>. Acesso em: 25 ago. 2022.

HOOVER, W. A.; GOUGH, P. B. **The simple view of reading**. *Reading and writing*, 2(2), p.127-160, 1990. <http://www.corestandards.org/>

JANCZURA, Gerson et. al. **Normas de Concretude para 909 Palavras da Língua Portuguesa**. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 23, n. 2, p. 195-204, abr-jun 2007.

JORGE-BOTANA, Guillermo; OLMOS, Ricardo; Luzón, José. **Word maturity indices with latent semantic analysis: why, when, and where is Procrustes rotation applied?** *WIREs Cogn Sci*, e1457, 2017. DOI: 10.1002/wcs.1457

KENEDY, Eduardo. **Curso Básico de Linguística Gerativa**. São Paulo: Contexto, 2013.

KIM, Y. S. G. **Why the simple view of reading is not simplistic: Unpacking component skills of reading using a direct and indirect effect model of reading (DIER)**. *Scientific Studies of Reading*, 21(4), p. 310-333, 2017.

KINTSCH, Walter. **Comprehension: A paradigm for cognition**. Cambridge University Press, 1998.

KIRSHNER, P. A.; SWELLER, J.; CLARK, R. E. **Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experimental, and Inquiry-Based Teaching**. *Educational Psychologist*, 42(2), p. 75-86, 2006.

MAZIERO, Erick; PARDO, Thiago. **Interface de Acesso ao TeP 2.0 – Thesaurus para o Português do Brasil**. Série de Relatórios do Núcleo Interinstitucional de Linguística Computacional, jun. 2008.

MCGREW, K. S. **The Cattell-Horn-Carroll theory of cognitive abilities: Past, present, and future**. 2005.

MCNAMARA, D. S.; MAGLIANO, J. **Toward a comprehensive model of comprehension**. *Psychology of learning and motivation*, 51, p. 297-384, 2009.

MENEGASSI, R. J. **Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor**. UNIMAR – Maringá, v. 17(1): 1995, p. 85-94.

MO, J. **How does PISA define and measure reading literacy?** *PISA in Focus*, No. 101, OECD Publishing, Paris, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1787/efc4d0fe-en>.

MONTEIRO, Sara; SOARES, Magda. **Processos cognitivos na leitura inicial: relação entre estratégias de reconhecimento de palavras e alfabetização**. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 40, n. 2, p.449-466, abr./jun. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022014005000006>

OECD. **PISA 2018 Assessment and Analytical Framework**. Paris: OECD, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>.

Organisation de coopération et de développement économiques. **PISA 2018 assessment and analytical framework**. OECD publishing, p. 31, 2019.

PERFETTI, C. A.; LANDI, N.; OAKHILL, J. **The Acquisition of Reading Comprehension Skill**. In SNOWLING, M. J.; HULME, C. (Eds.). *The science of reading: A handbook*. Blackwell Publishing, p. 227-247, 2005.

PERFETTI, Charles; LANDI, Nicole; OAKHILL, Jane. **The Acquisition of Reading Comprehension Skill**. In: SNOWLING; M. J.; HULME, C. (Eds.). *The science of reading: A handbook*, Blackwell Publishing, p. 227-247, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1002/9780470757642.ch13>.

PERRENOUD, Ph. **Construir as Competências desde a Escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

POSSENTI, S. **A leitura errada existe**. *Leitura: teoria e prática*, v. 9, n. 15, p. 12-16, 1992.

RAND Reading Study Group; SNOW, Catherine. **Defining Comprehension**. In: *Reading for Understanding: Toward an R&D Program in Reading Comprehension*, p. 11-18. RAND Corporation, 2002. <http://www.jstor.org/stable/10.7249/mr1465oeri.10>.

RICKARDS, D.; HAWES, S. Connecting reading and writing through author's craft. *The Reading Teacher*, 60(4), p. 370-373, 2006.

RYCHEN, Dominique S.; SALGANIK, Laura H. **Key competencies for a successful life and well-functioning society**. Hogrefe Publishing, 2003.

SANTOS, Leandro dos et. al.; **A Lightweight Regression Method to Infer Psycholinguistic Properties for Brazilian Portuguese**. ArXiv, [arXiv:1705.07008](https://arxiv.org/abs/1705.07008), maio 2017. Disponível em: <https://arxiv.org/abs/1705.07008>. Acesso em: 12 maio 2022.

SCHWANENFLUGEL, Paula; HARNISHFEGER, Katherine; STOWE, Randall. **Context availability and lexical decisions for abstract and concrete words**. *Journal of Memory and Language*, v. 27, p. 499-520, 1988. DOI: [https://doi.org/10.1016/0749-596X\(88\)90022-8](https://doi.org/10.1016/0749-596X(88)90022-8).

SNOW, Catherine. **Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension**. Rand Corporation, 2002.

SOARES, Magda. **Alfabetização**. In: FRADE, I. C. A.; VAL, M. G. F. C.; BREGUNCI, M. G. C. *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao>

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998/2009.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

UNESCO. **Aportes para la Enseñanza de la Lectura**. Chile: UNESCO, 2016.

WOOLEY, G. (2011). **Reading Comprehension**. In: SPRINGER, Dordrecht. Reading Comprehension. DOI: https://doi.org/10.1007/978-94-007-1174-7_2

