

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS**

DISSERTAÇÃO

**Ensino e avaliação em leitura: O uso de estratégias metacognitivas para a
compreensão do tema do texto**

Lilian de Oliveira Silva Rosa

2017



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

**ENSINO E AVALIAÇÃO EM LEITURA: O USO DE ESTRATÉGIAS
METACOGNITIVAS PARA A COMPREENSÃO DO TEMA DO TEXTO**

LILIAN DE OLIVEIRA SILVA ROSA

Sob a Orientação da
Prof^a Dr^a Maria do Rosário da Silva Roxo

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, do Programa de Pós-Graduação do mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, área de concentração em Linguagens e Letramentos.

Seropédica, RJ
Agosto de 2017

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

R788e Rosa, Lilian de Oliveira Silva, 1982-
Ensino e avaliação em leitura: O uso de estratégias metacognitivas para a compreensão do tema do texto / Lilian de Oliveira Silva Rosa. - 2017.
132 f.

Orientadora: Maria do Rosário da Silva Roxo.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, 2017.

1. metacognição. 2. estratégias metacognitivas. 3. ensino e avaliação em leitura. 4. identificação do tema do texto. 5. compreensão do tema do texto. I. Roxo, Maria do Rosário da Silva, 1961-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

LILIAN DE OLIVEIRA SILVA ROSA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no Programa de Mestrado Profissional em Letras, área de concentração em Linguagens e Letramentos.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 23/08/2017.

Prof^a Dr^a Maria do Rosário da Silva Roxo – UFRRJ
Orientadora

Prof^a. Dr^a Marli Hermenegilda. – UFRRJ
Avaliador Interno

Prof^a Dr^a Ana Flávia Lopes Magela Gerhardt . – UFRJ
Avaliador Externo

DEDICATÓRIA

Às minhas filhas Maria Luísa e Beatriz, por serem
o motivo maior de eu sempre querer ir além.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser o dono da minha vida, em quem eu creio acima de todas as coisas e reconheço como sendo minha fortaleza, a quem recorri e me fez levantar nos momentos de dor e seguir em frente. Por ter colocado as pessoas certas em meu caminho para me ajudar a não desistir.

À minha mãe Maria da Conceição, por tudo que sempre foi em minha vida, mas principalmente pelo apoio durante todo o curso, me incentivando e cuidando da minha casa e da minha filha nos momentos em que eu precisava me concentrar para escrever e pesquisar.

Ao meu esposo Luiz Fernando, parceiro de vida, por acreditar em mim e ser meu apoio, minha base, meu ombro, meu tudo. Por estar ao meu lado em todos os momentos sem esmorecer e fortalecendo cada vez mais nosso vínculo.

À minha afilhada Beatriz Soares, que se tornou minha filha de coração, que entrou em minha vida para renovar minhas forças e alegria, vibrando a cada página escrita e me fazendo acreditar em mim mesma todas as vezes que me dizia: “*vai dinda, você consegue!*”.

À minha orientadora Prof^a Dr^a Maria do Rosário, por aceitar minha idéia, compreendê-la e mostrar-me, com seus conhecimentos, o caminho para desenvolver esta pesquisa, além dos demais professores que contribuíram em minha trajetória acadêmica.

Aos meus alunos, que foram fundamentais para a conclusão desta pesquisa, em especial ao aluno José Mikael, que ao término das atividades, por problemas cardíacos, partiu desta vida, deixando sua contribuição e lembrança a colegas e professores.

À CAPES, pelo financiamento desta pesquisa.

Aos amigos e parceiros de caminhada do curso do mestrado, pois foram verdadeiros mestres, compartilhando seus saberes e experiências, fortalecendo laços de amizade e mostrando que juntos somos muito mais fortes.

A todos os amigos e familiares que de alguma forma torceram para que eu chegasse até aqui.

Gratidão.

RESUMO

ROSA, Lilian de Oliveira Silva. **Ensino e Avaliação em leitura: O uso de estratégias metacognitivas para a compreensão do tema do texto**. 2017. 132p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, Rio de Janeiro, 2017.

O ensino de leitura dentro das perspectivas de um ensino de Língua Portuguesa voltado para a formação integral do indivíduo e para sua atuação como sujeito social que se conecta ao mundo ao seu redor através da linguagem é um desafio a ser superado pelo sistema educacional vigente e também pelos docentes que o integram e assumem o papel de desenvolver uma prática responsável e competente. No âmbito das competências que abrange o ensino de Língua Portuguesa, a compreensão leitora sempre ocupou lugar em muitos estudos. Tais estudos buscam conceituar as diversas concepções de leitura possíveis e, subjacentes a isto, discorrem também concepções acerca de práticas pedagógicas voltadas para o seu ensino e métodos avaliativos que possam mensurar o domínio da competência leitora e de suas diversas habilidades. Considerando este contexto e a necessidade de oferecer um ensino de qualidade, o atual sistema de educação propõe diretrizes para o ensino de Língua Portuguesa, além de propor descritores específicos por habilidades em cada área de conhecimento. Foi a partir do disposto, que se iniciaram os questionamentos propulsores da presente pesquisa, no intuito de compreender e refletir acerca das possibilidades de práticas pedagógicas voltadas para o ensino e aprendizagem de leitura, especificamente no que se refere ao domínio da habilidade de identificação do tema de textos diversos, considerando que esta habilidade seja de extrema relevância para a compreensão e construção do sentido global do texto. A investigação de que trata este estudo foi desenvolvida a partir de pesquisa de campo realizada em uma instituição de ensino regular de nível fundamental pertencente a uma esfera municipal de ensino, sendo desenvolvida através da aplicação de testes e estudo dos dados obtidos. O estudo do tema do texto, para fins do presente estudo, ao ser colocado como cerne dos questionamentos ora realizados, permitiu evidenciar que o domínio da referida habilidade permite ao leitor voltar sua compreensão para o assunto abordado no texto, de modo que tal identificação possibilite a ele compreender o sentido global do texto a partir de estratégias de leitura, reconhecimento de informações no texto e associação com os conhecimentos que traz consigo. Dentro desta perspectiva, foram consideradas as estratégias de leitura e ativação do conhecimento prévio do leitor, partindo de propostas pedagógicas pautadas sob estratégias cognitivas e metacognitivas. Neste sentido, compuseram também o corpus desta pesquisa estudos acerca da contribuição da metacognição para a compreensão do tema do texto e sua compreensão global. Aos findar dos estudos e análises ora realizados, como parte conclusiva deste trabalho, fez-se oportuna a análise de uma atividade didática de leitura acerca da identificação do tema do texto, e conseqüentemente a apresentação de reformulação da referida atividade com base em propostas de ensino de leitura fundamentadas teoricamente a partir de concepções nas áreas da cognição e metacognição.

Palavras-Chaves: Metacognição. Estratégias cognitivas. Identificação do tema.

ABSTRACT

ROSA, Lilian de Oliveira Silva. **Ensino e Avaliação em leitura: O uso de estratégias metacognitivas para a compreensão do tema do texto.** 2017. 132p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, Rio de Janeiro, 2017.

The teaching of reading within the perspectives of a teaching of Portuguese language aimed at the integral formation of the individual and for his / her performance as a social subject that connects to the world around him through the language is a challenge to be overcome by the current educational system and also by the teachers who are part of it and assume the role of developing a responsible and competent practice. Within the scope of the competences that covers the teaching of Portuguese language, the reading comprehension has always occupied place in many studies. Such studies seek to conceptualize the different and possible conceptions of reading and, underlying this, it also discusses conceptions about pedagogical practices focused on their teaching and evaluation methods that can measure the domain of reading competence and its various abilities. Considering this context and the need to offer a good education, the current educational system proposes guidelines for Portuguese language teaching, besides proposing specific lists for skills in each area of knowledge. It was from the disposition, that the driving questions of the present research began, in order to understand and reflect on the possibilities of pedagogical practices focused on reading teaching and learning, specifically regarding the mastery of the ability to identify the theme of various texts, considering that this ability is extremely relevant for the understanding and construction of the global sense of the text. The research that this study deals with was developed from a field-research carried out in a regular institution of elementary level belonging to a municipal sphere of education, developed through the application of tests and study of the data obtained. The study of the theme of the text, for the purposes of the present study, when placed as the core of the questions that have been made, made possible to show that the mastery of this ability allows the reader to return their understanding to the subject addressed in the text, so that such identification enables him to understand the global meaning of the text from reading strategies, recognition of information in the text and association with the knowledge that brings with it. Within this perspective, the strategies of reading and activation of the previous knowledge of the reader were considered, starting from pedagogical proposals based on cognitive and metacognitive strategies. In this sense, studies about the contribution of metacognition to the comprehension of the theme of the text and its global comprehension also composed the corpus of this research. At the end of the studies and analyzes carried out, as a conclusive part of this work, it was opportune to analyze a didactic activity of reading about the identification of the theme of the text, and consequently the presentation of a reformulation of mentioned activity based on teaching proposals of reading theoretically based on conceptions in the areas of cognition and metacognition.

Key Words: Metacognition. Cognitive strategies. Theme Identification.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
História da construção do problema	17
Justificativa... um olhar sobre o problema.....	19
1. APRENDIZADO E ENSINO DA LÍNGUA.....	22
2. METACOGNIÇÃO E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A IDENTIFICAÇÃO DO TEMA DO TEXTO.....	32
2.1. Estratégias metacognitivas.....	36
3. METODOLOGIA.....	40
3.1 O ambiente e os sujeitos pesquisado.....	40
3.2 O objeto da pesquisa.....	41
3.2.1 Estrutura das provas bimestrais.....	41
3.2.2 Estrutura e composição de itens fechados.....	45
3.3 Referencial Curricular.....	52
3.3.1 Matriz de Referências de Língua Portuguesa.....	54
3.3.2 Descritor-objeto.....	57
4. TESTE 1: APLICAÇÃO DE ITEM E COLETA DE DADOS PRELIMINARES.....	58
4.1 O teste.....	60
4.2 Aplicação do teste.....	63
4.3 Resultados preliminares: Apuração dos dados.....	64
4.3.1 Análise reflexiva dos dados.....	66
5. TESTE 2: TESTE COM HABILIDADES COGNITIVAS E METACOGNITIVAS.....	73
5.1 Verificações dos dados.....	79
5.1.1 1ª Verificação – Quanto à exploração dos elementos textuais.....	80
5.1.2 2ª Verificação – Quanto às formas de abordagem acerca do tema.....	83
5.1.3 3ª Verificação – Quanto ao grau de complexidade do item.....	91
5.1.4 Verificação – Quanto à estratégia adotada para a resolução do item.....	100
5.1.5 5ª Verificação – Quanto à motivação da resposta.....	105
6. PROPOSTA DE ATIVIDADE PARA O DESCRITOR “IDENTIFICAÇÃO DO TEMA”	110
6.1 Análise do texto-base.....	113
6.2 Análise da questão acerca do tema.....	114
6.3 Proposta de adequação do material didático.....	115

6.3.1 Estratégia Cognitiva: Paráfrase.....	115
6.3.2 Estratégia Cognitiva: Ativação do conhecimento prévio cultural e social.....	117
6.3.3 Estratégia Cognitiva: Reflexiva.....	118
6.3.4 Estratégia Metacognitiva: Monitoramento e Autorregulação.....	120
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	129

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Capa da Prova Bimestral de Língua Portuguesa de 6ºano – 3ºbimestre de 2015 – Identificação e Cartão-Resposta	43
Figura 2 - Parte Interna da Prova Bimestral de Língua Portuguesa de 6ºano – 3ºbimestre de 2015	44
Figura 3 - Partes constitutivas do Item - Modelo de Item constante na Prova Bimestral de Língua Portuguesa 9ºano 3ºbimestre/2015.....	46
Figura 4 - Ficha de revisão de item quanto à identificação – Inep, 2010.....	50
Figura 5 - Ficha de revisão de item quanto aos aspectos formais/formatação – Inep, 2010....	50
Figura 6 - Ficha de revisão de item quanto ao suporte – Inep, 2010.....	50
Figura 7 - Ficha de revisão de item quanto ao enunciado – Inep, 2010.....	51
Figura 8 - Ficha de revisão de item quanto às alternativas – Inep, 2010.....	51
Figura 9 - Ficha de revisão de item quanto à adequação – Inep, 2010.....	51
Figura 10 - Descritores referentes ao Tópico I – Procedimentos de Leitura.....	55
Figura 11 - Descritores referentes ao Tópico II – Implicações do Suporte, do gênero e/ou enunciador.....	55
Figura 12 - Descritores referentes ao Tópico III – Relação entre Textos.....	55
Figura 13 - Descritores referentes ao Tópico IV – Coerência e Coesão no Processamento do Texto.....	56
Figura 14 - Descritores referentes ao Tópico V – Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido.....	56
Figura 15 - Descritores referentes ao Tópico VI – Variação Linguística.....	56
Figura 16 Prova Bimestral de Língua Portuguesa de 6ºano – 1ºbimestre de 2015, item 13, pág. 13.....	61
Figura 17 - Questões complementares ao item do teste preliminar.....	62
Figura 18 - Prova Bimestral de Língua Portuguesa de 6ºano – 4ºbimestre de 2015, item 13, pág. 13.....	74
Figura 19 - Questões complementares ao item do teste 2.....	75
Figura 20 Prova Bimestral de Língua Portuguesa de 6ºano – 1ºbimestre de 2015, item 13, pág.13.....	84
Figura 21 – Texto-base extraído do Caderno Pedagógico de Língua Portuguesa de 6º ano / 4º bimestre de 2016.....	112

Figura 22 – Atividade extraída do Caderno Pedagógico de Língua Portuguesa de 6º ano / 4º bimestre de 2016.....	113
Figura 23 – Proposta de complementação à atividade didática utilizando estratégia com paráfrase.....	115
Figura 24 – Proposta de complementação à atividade didática utilizando estratégia de ativação de conhecimento prévio	117
Figura 25 – Proposta de complementação à atividade didática utilizando estratégia reflexiva.....	118
Figura 26 – Proposta de complementação à atividade didática utilizando estratégia de monitoramento e autorregulação.....	120

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Tabulação do quantitativo de sujeitos pesquisados	64
Tabela 2 – Tabulação dos sujeitos pesquisados que assinalaram como resposta ao item a alternativa correspondente ao gabarito	64
Tabela 3 – Tabulação dos sujeitos pesquisados que assinalaram como resposta ao item alternativa correspondente a um dos distratores	65
Tabela 4 – Estudo comparativo dos dados apurados nos testes 1 e 2 no que se refere à resposta ao item	77
Tabela 5 – Comparativo entre os sujeitos pesquisados que assinalaram como resposta ao item a alternativa correspondente ao gabarito	78
Tabela 6 – Comparativo entre os sujeitos pesquisados que assinalaram como resposta ao item alternativa correspondente a um dos distratores	79
Tabela 7 – Questões extraídas do teste 2 para verificação dos elementos textuais	80
Tabela 8 – Levantamento do quantitativo de alunos que informaram conhecimento prévio sobre o assunto	81
Tabela 9 – Levantamento dos dados relacionados aos fatos complementares ao fato principal.....	82
Tabela 10 – Questões extraídas do teste 2 para verificação sobre as formas de abordagem....	83
Tabela 11 – Levantamento de dados sobre respostas obtidas a partir de questão para completar a frase sobre o tema do texto	86
Tabela 12 – Levantamento de dados sobre identificação do problema tratado pelo texto	88
Tabela 13 – Levantamento de dados sobre conceitos apresentados pelos sujeitos para definir o que é tema	90
Tabela 14 – Questões extraídas do teste 2 para verificação sobre o grau de complexidade do item aplicado	92
Tabela15 - Grau de complexidade do item atribuído pelos sujeitos pesquisados por valores.....	93
Tabela 16 - Grau de complexidade da habilidade testada atribuído pelos sujeitos pesquisados (valores)	95
Tabela 17 - Questão extraída do teste 2 para verificação sobre a estratégia adotada para a resolução do item	100
Tabela 18 - Estratégias de releitura adotadas pelos sujeitos pesquisados (valores)	101

Tabela 19 - Relação entre a estratégia de leitura e o grau de complexidade atribuído ao item pelos sujeitos	104
Tabela 20 – Questões extraídas do teste 2 para verificação sobre a motivação para a resposta dada pelos sujeitos	105
Tabela 21 – Levantamento do quantitativo de alunos que declararam dúvida entre as alternativas do item	106
Tabela 22 - Levantamento de quais alternativas foram assinaladas como opções de dúvida entre os sujeitos	107

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Alunos que assinalaram o gabarito ou distratores na resolução do item preliminar.....	66
Gráfico 2 - Alunos que assinalaram o gabarito ou distratores após dúvidas na resolução do item preliminar.....	67
Gráfico 3 - Grau de dificuldade do item segundo os sujeitos pesquisados.....	68
Gráfico 4 - Sujeitos pesquisados que adotaram a releitura como estratégia cognitiva.....	69
Gráfico 5 – Distinção comparativa entre os sujeitos que usaram o título para esclarecer o tema e os que usaram outras explicações pertinentes.....	71
Gráfico 6 – Sujeitos pesquisados que foram capazes de conceituar o que é tema	72
Gráfico 7 - Grau de complexidade do item atribuído pelos sujeitos pesquisados	93
Gráfico 8 - Grau de complexidade da habilidade testada atribuído pelos sujeitos pesquisados.....	95
Gráfico 9 - Estratégias de releitura adotadas pelos sujeitos pesquisados.....	100

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem por objetivo compreender e refletir acerca das possibilidades de práticas pedagógicas voltadas para o ensino e aprendizagem de leitura, especificamente no que se refere ao domínio da habilidade de identificação do tema do texto, uma vez tal habilidade contribui para a compreensão e construção do sentido global do texto.

O sistema educacional brasileiro, apesar de muitos avanços, ainda encontra-se em processo constante de busca pelos padrões ideais de ensino, e neste sentido, muitas ações vêm sendo modificadas e/ou implantadas ao longo dos anos em prol de uma educação de qualidade. Faz-se necessário mensurar os níveis de aprendizado dos alunos atendidos pelas mais diversas instâncias do nosso sistema educacional, não só com o intuito de verificar os resultados alcançados, mas principalmente para analisar, refletir e discutir os dados obtidos e assim desenvolver novas estratégias, traçar metas e estabelecer novas políticas educacionais.

Em razão deste processo de aferição do conhecimento, o sistema educacional vigente realiza avaliações externas através de instrumentos avaliativos em larga escala. O objetivo deste estudo é, a partir da utilização de um desses instrumentos avaliativos, realizar uma análise do processo de ensino-aprendizagem em leitura, e assim, contribuir para o estudo da metacognição como estratégia de aprendizagem em situações pedagógicas de compreensão do do texto, mais especificamente acerca da habilidade de identificação do tema.

Para cumprir tal contribuição, estudaremos dois itens extraídos de avaliações externas aplicadas pela rede de ensino municipal da Cidade do Rio de Janeiro que tratam do descritor D6 – Identificar o tema do texto, em especial, o item 13 constante da Prova Bimestral – Modalidade Leitura aplicado em abril de 2015, e também o item 13 constante da Prova Bimestral – Modalidade Leitura aplicado em novembro de 2015.

Ressalta-se que a perspectiva teórico-metodológica enquadra-se à Linha de Pesquisa “Linguagens e Letramentos”, do Programa de Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS e ao Grupo de Pesquisa “Cognição e Linguagem”-COGLING-CNPq.

Esta dissertação está dividida em seis partes distintas, dentre fundamentação teórica, pesquisa de campo e estudos conclusivos. No que tange à fundamentação teórica, apresentam-se dois capítulos desta pesquisa, sendo o primeiro acerca do aprendizado, cognição e ensino da língua; e o segundo acerca da contribuição da metacognição para os estudos sobre o tema do texto. Na sequência, o terceiro capítulo trata de apresentar a metodologia utilizada para fins

desta pesquisa, apresentando os instrumentos utilizados, o objeto da pesquisa e a contextualização situacional do ambiente e sujeitos pesquisados. No que diz respeito à pesquisa de campo, apresenta-se o quarto e quinto capítulos com a descrição dos testes aplicados e as referidas análises de dados obtidos, com apresentação da tabulação dos resultados e reflexões práticas e teóricas tecidas a partir deles. O sexto capítulo ocupou-se de realizar a análise de uma atividade didática, fazendo as devidas considerações pertinentes ao foco da pesquisa, e apresentando propostas de reformulação da atividade didática com vistas à elucidação de propostas de natureza metacognitiva. Em seguida, o trabalho foi finalizado com algumas considerações conclusivas.

História da construção do problema

A escolha do objeto deveu-se ao fato de as avaliações externas serem uma realidade no sistema vigente de educação, de modo que tal instrumento possa ser utilizado além do fim a que se propõe, podendo ser utilizado também como instrumento pedagógico de construção e amadurecimento da atividade leitora. É importante ressaltar que as referidas provas que se fazem como objeto deste estudo são compostas por itens que atendem a todos os descritores de Língua Portuguesa. No entanto, o presente estudo estará pautado especificamente sob a experiência vivenciada pelo aluno ao realizar este tipo de avaliação, num determinado descritor específico, que neste caso se configura com a identificação do tema do texto pelo aluno.

É fato que muitos aspectos são relevantes na formação do aluno como leitor e, neste sentido, é que se questiona como se dá o processo de aprendizagem da compreensão leitora em razão das habilidades cognitivas e da consciência metacognitivas. Dentre as habilidades testadas pelo instrumento ora apresentado, as que mais nos chamam a atenção – considerando a faixa etária e nível dos alunos pesquisados – são aquelas referentes aos procedimentos de leitura que abordam a identificação e reconhecimento do assunto principal do texto apresentado, mais especificamente o descritor denominado como “D6 – Identificar o tema de um texto”, especificado no documento de matrizes de referências do MEC. Em razão disto, considere-se como objeto deste estudo não somente a testagem da referida habilidade, mas também as possibilidades de intervenção didática e pedagógica no decorrer do processo de aprendizagem.

No que concerne à avaliação, sobretudo em leitura, é comum observarmos instrumentos

avaliativos voltados para a reprodução literal daquilo que se lê, ou seja, uma avaliação que acaba por levar o aluno a realizar somente o que se espera dele, para que ele seja assim “bem” avaliado, alcançando a aprovação do sistema. Este tipo de conduta limita as diversas possibilidades de leitura e interpretação que um aluno pode desenvolver ao ter contato com um texto, impedindo-o de externar o que depreendeu de uma leitura, além do conhecimento que traz consigo sobre determinado tema. A respeito da natureza das questões relativas a este fato, entende-se que

A pertinência das respostas, a adequação entre conteúdos e habilidades de raciocínio pretendidas pelas questões, caracterizam o ‘acerto’. Ao contrário, quando as respostas não correspondem ao que se indaga, propõe ou pretende nas questões, configura-se o ‘erro’. Entretanto, quando se trata de questões e respostas – como um dos exercícios significativos de compreensão e aplicação do conhecimento – o que se recomenda examinar, não é, propriamente, cada um desses elementos separadamente, mas sim a sua relação. Por conseguinte, nesta análise, ao mesmo tempo em que se valorizam as questões e respostas como recursos e meios de aprendizagem, encaminha-se a atenção para o tipo de relação que as suas formulações estabelecem. (RANGEL, 2001, pp.7-8)

Ante o exposto, configura-se como objetivo geral deste trabalho:

- Contribuir para o ensino de leitura no que tange à compreensão do tema do texto;
- contribuir para o desenvolvimento de propostas pedagógicas voltadas para o ensino de Língua Portuguesa, sobretudo para o ensino de leitura.

Desta forma, considerando o descrito anteriormente é que se delinea o presente estudo com o tema **Ensino e Avaliação em leitura: O uso de estratégias metacognitivas para a compreensão do tema do texto.**

Trata-se de fazer uma análise sobre o desempenho do aluno na interpretação de textos a partir da resolução de itens objetivos, buscando compreender e atender ao seguinte questionamento: De que forma as estratégias cognitivas e metacognitivas durante a compreensão leitora na resolução de itens poderão contribuir para o domínio da habilidade de identificação do tema do texto, e conseqüentemente, da construção global do sentido do texto?

Espera-se que tais objetivos possam de fato levar à formação integral do indivíduo como leitor do mundo em que está inserido, assumindo seu papel de sujeito de seu aprendizado. Buscamos, através das análises aqui tecidas, apresentar propostas que possam de fato ter impactos positivos no processo de ensino e aprendizagem da língua através da competência

leitora e do domínio da habilidade de compreensão do sentido global do texto através da identificação do assunto abordado. Espera-se ainda, que a referida proposta de intervenção possa abranger as necessidades do alunado, sobretudo no que tange à consciência de seu próprio aprendizado e aprimoramento de seu nível de compreensão leitora e de mundo.

Em razão das pontualidades desta pesquisa, configuram-se como objetivos específicos:

- Analisar o descritor D6 – Identificar o tema do texto, para compreender que habilidades cognitivas se configuram como ações pedagógicas voltadas para o ensino de leitura;
- monitorar a ativação do conhecimento prévio e de mundo do aluno ante a resolução de itens de identificação do tema;
- elaborar proposta de atividade didática que possa contribuir com o desenvolvimento cognitivo e metacognitivo dos alunos em atividades de compreensão do tema;
- detectar o motivo de o aluno não identificar o tema do texto em situação de leitura na escola;
- elaborar atividades metacognitivas, promovendo aprendizagem e aprimoramento na leitura de texto, especificamente na habilidade de detecção do tema.

Justificativa... Um olhar sobre o problema

O problema que motiva esta pesquisa é a dificuldade encontrada por alunos de sexto ano do ensino fundamental em identificar o tema do texto na realização de provas de leitura, e conseqüentemente a construção do sentido global deste texto.

Considerando que a aplicação das avaliações externas é relativamente recente nas instituições de Ensino Fundamental da rede municipal do Rio de Janeiro, analisar os impactos deste tipo de avaliação no ensino requer muito mais que conhecimento teórico, requer um trabalho minucioso de análise dos inúmeros detalhes que compõem toda a estrutura deste instrumento avaliativo.

A estrutura das questões contidas na avaliação, a elaboração do enunciado e o comando nele contido, a formulação das alternativas e as possibilidades limitadas que estas oferecem ao aluno são alguns dos aspectos determinantes para o resultado que se espera ou que poderia ser alcançado pelo aluno.

Em uma avaliação objetiva com opções de resposta fechadas, muitas circunstâncias estão envolvidas e podem influenciar nos resultados obtidos. Ou seja, antes de olhar para os resultados, é preciso acompanhar todo o caminho que foi percorrido pelo aluno desde a leitura do texto até a marcação de sua resposta.

Nestes casos, é pertinente acompanhar todo o processo e trazer o aluno para o centro deste, fazendo-o reconhecer-se como sujeito de seu próprio aprendizado, tentando contribuir para que ele seja capaz de perceber o seu próprio processo cognitivo.

Desta forma, percebe-se a relevância de desenvolver um estudo sobre o ensino e aprendizagem em leitura, refletindo acerca do trabalho relativo à identificação do tema do texto, entendendo-se que o domínio desta habilidade contribui para a construção do sentido do texto como uma habilidade cognitiva de muita relevância nas situações de leitura no ambiente escolar.

Assim sendo, a presente pesquisa se justifica não só pela necessidade de abranger os estudos voltados para o ensino de leitura nas ciências cognitivas, mas sobretudo, pela necessidade de desenvolver propostas docentes que visam ao desenvolvimento de estratégias eficazes de leitura e compreensão do tema, uma vez que se entende que a compreensão do assunto abordado possa contribuir para a construção de uma compreensão global e mais significativa por parte do leitor.

Para tanto, apresentaremos a fundamentação teórica acerca do ensino e aprendizado da língua, sobretudo no que se refere à habilidade de leitura: a abordagem dos aspectos metacognitivos da leitura e da avaliação em leitura; os conceitos acerca do monitoramento e ativação do conhecimento prévio; além de fundamentação teórica também amparando o objeto e sua aplicação.

Além das percepções relacionadas à fundamentação teórica, destacaremos também o contexto e as condições que compõem o universo em que será desenvolvido e aplicado o projeto e, detalhadamente, analisaremos o ambiente, os sujeitos, as condições de realização das atividades de leitura, as etapas de elaboração e aplicação das propostas a que se refere este estudo, as ações docentes específicas e as ações gerais do sistema educacional vigente no que concerne o ensino e aprendizagem da língua.

Por fim, teceremos nossas considerações finais destacando as possíveis contribuições que este estudo poderá oferecer aos profissionais e estudiosos da área, de forma que o ensino e a avaliação em leitura sejam não só um instrumento, mas um caminho para a evolução e

formação do aluno como sujeito de seu aprendizado e de seu crescimento pessoal através da leitura consciente, não só da palavra, mas do mundo que a cerca.

1. APRENDIZADO E ENSINO DA LÍNGUA

Conforme descrito no documento norteador para o ensino de Língua Portuguesa em nosso sistema educacional, em que constam os Parâmetros Curriculares Nacionais, o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade lingüística, são condições de possibilidade de plena participação cultural e social, como podemos verificar em:

Pela linguagem, os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p.19)

O ensino de Língua Portuguesa destina-se a preparar o aluno para lidar com a linguagem em suas diversas situações de uso e manifestações, pois o domínio da língua revela-se fundamental ao acesso às demais áreas do conhecimento.

Desta forma, se faz como objetivo do ensino e, portanto, da aprendizagem, o conhecimento lingüístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem.

Para compreender o contexto do ensino de Língua Portuguesa na atualidade, é necessário antes compreender o sentido do que vem a ser língua e linguagem.

A Língua é vista ou entendida como algo em constante transformação, que se cria e se recria a todo momento, sendo resultado das interações entre os sujeitos. Mário Perini (2010) afirma que língua é um sistema programado em nosso cérebro que, essencialmente, estabelece uma relação entre os esquemas mentais que formam nossa compreensão do mundo e um código que os representa de maneira perceptível aos sentidos. Com relação a esse sistema, Perini diz que

é de uma complexidade extrema: compreende regras (de pronúncia, de formação de palavras, de formação de frases, de relacionamento das formas com os significados), itens léxicos (palavras e morfemas, com suas propriedades gramaticais e seus significados), expressões idiomáticas (como pisar na bola ou mãe de santo) e clichês (como ficar sem fala e tomar café) (PERINI, 2010, p.1).

O autor conclui que a língua seja uma das realizações históricas da capacidade humana para a linguagem. E cada língua é profundamente enraizada na cultura que serve. Cada

momento social e histórico requer uma noção de língua, de mundo, de sujeito, revelando o caráter dinâmico da linguagem no meio social em que atua.

Koch (2003) nos apresenta algumas concepções de língua relacionadas à concepção de sujeito. Segundo a autora, essas concepções podem referir-se à língua como representação do pensamento, correspondendo a um sujeito psicológico individual e dono de suas ações; à língua como estrutura, em que o sujeito é tido como inconsciente e apenas reproduz algo que lhe foi apresentado anteriormente, como se fosse um porta-voz; e, por fim, a língua como espaço de interação, em que o sujeito é considerado como ser social, com caráter ativo e responsivo às situações e ao contexto de comunicação (BAKHTIN, 1999)

Levando em conta estes pontos, compreender a linguagem também se faz de extrema relevância. Muitos autores, pesquisadores e estudiosos da língua já abordaram a relação entre concepção de linguagem e sua importância para o ensino. A maneira como concebemos a linguagem é que define os caminhos a serem percorridos pelo professor no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa.

A partir destas concepções, é possível perceber que há uma gama de abordagem conceptual relacionada às práticas pedagógicas. Língua e linguagem deixaram de ser entendidas apenas como a expressão do pensamento ou instrumentos de comunicação para ser entendida como meio de interação e construção do ser sujeito a partir de sua experiência e atuação no mundo.

Consideramos assim que o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa devem contemplar o texto, entendendo que as palavras assumem sentidos no contexto temporal e espacial, o que faz da leitura um processo contínuo que envolve as questões de funcionamento da língua.

A leitura é, por excelência, uma das atividades de grande propriedade do ser humano, visto que é uma ação realizada por ele durante toda a sua vida, considerando aqui não só a leitura da palavra, mas a própria leitura de mundo, leitura de vida.

Sendo a leitura um bem da humanidade, seu estudo e aprendizagem tornam-se essenciais em quaisquer circunstâncias, sobretudo a que se dispôs a proposta da pesquisa ora dissertada. Desta forma, vamos aqui nesta seção dar início à fundamentação desta pesquisa, buscando mostrar um estudo voltado para a análise dos níveis de compreensão do aluno em avaliações objetivas de interpretação de texto, especificamente na identificação do tema deste texto.

Tal estudo pressupõe que, ao realizar uma atividade avaliativa acerca do domínio de leitura e a real compreensão do objeto lido, o aluno percorre um caminho cognitivo que precisa ser considerado, de modo a refletir de que maneira o monitoramento dos resultados obtidos em tais avaliações podem contribuir com o nível de compreensão expresso pelo aluno.

Saber ler e escrever, já entre gregos e romanos, significava possuir as bases de uma educação adequada para a vida (...) possibilitando ao cidadão integrar-se efetivamente à sociedade (MARTINS, 1994, p.22). Na atualidade, o domínio da leitura é considerado como uma das essencialidades para a vida em sociedade. Não é à toa que cada vez mais os processos de letramento ocupam espaço importante na formação do aluno.

É relevante compreender, dentre os amplos conceitos que o termo 'leitura' denota, aquele que se aplicará aos estudos desenvolvidos neste trabalho.

Os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa, que compõem o documento que serve de balizador nas redes de ensino, destacam que

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (BRASIL/MEC, 1998, p. 69-70)

Observa-se neste documento que há uma preocupação em focar a leitura como processo, que envolve estratégias e procedimentos. É possível perceber que subjaz, ao conceito de leitura apresentado, também um conceito de leitor, atribuindo-se a esse sujeito um papel ativo, colocando-o como responsável pela construção de sentidos atribuídos ao texto lido.

Koch & Elias (2014) retomam conceitos já abordados por Koch (2003) e afirmam que há várias concepções de leitura, cada uma referente a um ponto de vista diferente, e conseqüentemente, para cada concepção de leitura, uma concepção distinta do papel do leitor. As concepções abordadas pelas autoras distinguem-se conforme o foco, sendo uma concepção com foco no autor, outra, com foco no texto, e a última, com foco na interação autor-texto-leitor.

Quando o foco é o autor, Koch (2002) afirma que a concepção de língua como representação do pensamento corresponde à de sujeito psicológico e individual, e neste sentido, o texto é visto como produto do pensamento do autor. Sendo assim, a função do leitor seria

basicamente captar as ideias do autor. Se esta concepção for adotada, estaremos admitindo uma postura passiva do leitor, cabendo a este quase adivinhar o que o autor quis dizer em seu texto. Não raramente, é possível observar esta postura sendo adotada ainda hoje em algumas escolas, em atividades mecânicas em que o aluno tenha que meramente extrair informações dadas no texto, remetendo a uma noção equivocada de que tudo o que o aluno deve fazer é somente transcrever as informações explicitadas no objeto lido. Em decorrência deste tipo de visão sobre a leitura, passa-se a tratar o aluno como um sujeito passivo no seu processo de leitura, pois não se leva em conta seus conhecimentos. Este procedimento suscita atividades de interpretação que levam o aluno apenas a transcrever uma determinada resposta tida como correta, impedindo quaisquer outras possibilidades de respostas, pois não lhe cabe um processo de construir sentidos e sim de detectar o que já está posto.

Quando o foco é o texto, Koch & Elias (2014) consideram a concepção de língua como estrutura, como código, ou seja, um mero instrumento de comunicação. Neste caso, o texto é visto então como um simples produto da codificação de um emissor. O papel do leitor seria então somente decodificar este instrumento, bastando apenas conhecer o código utilizado. Mais uma vez, o leitor é caracterizado por simplesmente realizar uma tarefa de reconhecimento, de reprodução, bastando-lhe apenas, nesta segunda concepção das autoras, reconhecer o sentido das palavras e a estrutura do texto. Sob esta ótica, o aluno não tem espaço para participar da construção de sentidos agregando seus conhecimentos prévios e de mundo para realizar a compreensão do texto, pois todas as informações consideradas necessárias a este processo estão escritas no próprio texto.

Para completar as concepções de leitura abordadas por Koch & Elias (2014), temos a que concebe a interação autor-texto-leitor. Nesta perspectiva, é considerado o aspecto dialógico da língua, de forma que todos os sujeitos envolvidos têm participação ativa na construção de sentido do texto. É, portanto, a leitura uma atividade baseada na interação autor-texto-leitor (KOCH & ELIAS, 2014, p.19).

A interação com o texto passa então a ocupar lugar de destaque em prol da compreensão significativa. Koch & Elias (2014) afirmam que é preciso levar em conta os conhecimentos do leitor, como condição fundamental para o estabelecimento da interação, com maior ou menor intensidade, durabilidade e qualidade.

A compreensão leitora apresenta-se então como uma atividade complexa e que envolve múltiplos processos mentais, dependendo de um conjunto de tarefas cognitivas, recursos e

estratégias para compor o ato de compreender, permitindo uma ação voltada para a construção do sentido do texto, buscando-lhe a coerência. Cafiero (2005) descreve a leitura como um processo de construção de sentidos a partir da interação social e do conhecimento prévio, como podemos observar em sua concepção de que

quando alguém lê um texto, não está apenas realizando uma tradução literal daquilo que o autor do texto quer significar, mas que está produzindo sentidos, em um contexto concreto de comunicação, a partir do material escrito que o autor fornece. Nesse processo, o leitor busca no texto um ponto de partida, um conjunto de instruções, relaciona essas instruções com as informações que já fazem parte de seu conhecimento, com o que já aprendeu em outras situações, produzindo sentidos ou construindo coerência para o texto (CAFIERO, 2005, p. 17).

Esta concepção complementa-se à idéia de que o leitor irá traçar estratégias, operações que vão além do estágio inicial de decodificação, chegando ao ponto de analisar, comparar, inferir, ativar os conhecimentos, avaliar e outras ações cognitivas inerentes ao processo de construção de sentido para o que foi lido.

Quanto ao papel do leitor, Martins (2005) reitera que a leitura vai além do texto:

O leitor assume um papel atuante, deixa de ser mero decodificador ou receptor passivo. E o contexto geral em que ele atua, as pessoas com quem convive passam a ter influência apreciável em seu desempenho na leitura. Isso porque o *dar sentido a um texto* implica sempre levar em conta a situação desse texto e de seu leitor. (MARTINS, 2005, p. 33)

É possível perceber, ante os conceitos de autores distintos, que a perspectiva da leitura com a interação do leitor é a que melhor se aplica às bases fundamentais do presente estudo, tendo em vista que o processo de interpretação de um texto é uma ação dinâmica, o que requer do leitor uma postura ativa e reflexiva dos sentidos que pode depreender do texto que leu. Ao ler um texto, o aluno ativa mecanismos cognitivos através dos quais se espera que ele processe a informação lida e a associe aos seus conhecimentos prévios, podendo ser capaz de buscar respostas às perguntas inerentes ao texto, localizando e processando informações e expressando suas impressões quanto ao texto.

A leitura é considerada um processo de significação, no qual participam o sujeito e o objeto da leitura (LEFFA, 1996; VAN DIJK, 1997). Para compreender os aspectos que envolvem a leitura, há que se conceber a idéia de que esta ação envolve a integração de diferentes habilidades linguístico-cognitivas e se dá através de dois processos básicos de interação: a interação do leitor com o texto e a interação do leitor com a sua própria cognição.

No que tange à interação com o texto, pode-se considerar que:

leitura implica uma correspondência entre o conhecimento prévio do leitor e os dados fornecidos pelo texto. Leitor e texto são como duas engrenagens correndo uma dentro da outra; onde faltar encaixe nas engrenagens leitor e texto se separam e ficam rodando soltos. (...) Trata-se de um processo extremamente complexo, composto de inúmeros subprocessos que se encadeiam de modo a estabelecer canais de comunicação por onde, em via dupla, passam inúmeras informações entre o leitor e o texto (LEFFA, 1996, p.22).

Neste sentido, a relação do leitor com o objeto será um ponto importante a ser analisado ao longo do presente estudo, de modo a considerar não só o ato de ler, mas a intencionalidade do aluno como leitor e a sua consciência cognitiva ante uma avaliação de leitura, sobretudo em avaliações de natureza objetiva.

Quando o sujeito inicia a leitura, codificando as primeiras proposições, ativam-se múltiplos conceitos na memória semântica. Essa ativação inicial é apenas associativa, o que não garante uma real compreensão do texto (JOU & SPERB, 2003, p.15). Para que essa compreensão ocorra, o leitor precisa avançar na leitura e estabelecer conexões entre o texto lido e a sua própria bagagem semântica.

Desta forma, apresentamos também como processo de interação, a relação que o leitor estabelece com a sua própria cognição, num processo de busca e localização do ponto comum entre o que ele já sabe e o que o texto lhe tem a acrescentar, entendendo que

o processo interativo faz parte do processamento normal da mente humana, que aciona universos de saber acumulado e estruturado de forma extremamente complexa, organizada sob o que normalmente se denomina saberes linguístico, textual e de mundo, por alguns autores, e esquema de conhecimento, por outros. (GERHARDT, ALBUQUERQUE & SILVA, 2009, p.76)

Convém ressaltar que a conscientização do leitor sobre o fato de que, durante a leitura, o seu conhecimento de mundo prévio é acionado, juntamente com a contextualização de outras atividades de leitura é o que irá subsidiar uma ação metacognitiva, como veremos em tópico posterior.

Entende-se que o papel do leitor é importante não só na compreensão do texto, mas também no desenvolvimento consciente das suas próprias habilidades da leitura. A capacidade que temos de refletir sobre o que fazemos pode também nos ajudar a desenvolver estratégias adequadas de leitura (LEFFA, 1996, p. 45). Além disso, é essencial conceber a ideia de que tomar consciência do próprio aprendizado seja uma necessidade, sobretudo em se tratando de

leitura, já que possibilita elaborar e verificar as previsões que leva o sujeito a compreender um texto. Segundo Solé (2009),

assumir o controle da própria leitura, regulá-la, implica ter um objetivo para ela, assim como poder gerar hipóteses sobre o conteúdo que se lê. Mediante as previsões, aventuramos o que pode suceder no texto; graças à sua verificação, através dos diversos indicadores existentes no texto, podemos construir uma interpretação, o compreendemos. Em outros termos, quando levantamos hipóteses e vamos lendo, vamos compreendendo e, se não compreendemos, nos damos conta e podemos empreender as ações necessárias para resolver a situação. (SOLÉ, 2009, p.27)

Assim sendo, quando se trata de questões objetivas com alternativas limitadas de respostas, como no caso do objeto desta pesquisa, o processo cognitivo percorrido pelo aluno irá além dos processos de contextualização e ativação de conhecimentos, pois também exigirá do aluno o cumprimento de outras tarefas cognitivas, através das quais terá de expressar, além do que compreendeu, o domínio de ações que envolvam análise, síntese, comparação, critério de seleção, entre outros.

Considerando a leitura no contexto escolar e sendo esta ação algo tão peculiar e inerente ao ser humano, uma vez que reflete a sua percepção sobre o contexto em que está inserido, as atividades envolvendo leitura neste ambiente deveriam ser as mais efetivas possíveis. Contudo, considerando a realidade do contexto escolar em nossa atualidade, o que se percebe é que as atividades envolvendo leitura ainda são um grande desafio para atingir a uma boa qualidade de ensino.

Se as atividades em prol dos procedimentos de leitura ainda não atingiram o patamar de excelência desejado, mais ainda se comprometem as avaliações em leitura e a relação destas com o real nível de aprendizado dos alunos em ambiente escolar. E é neste sentido que se faz relevante a ressignificação da prática da leitura em sala de aula e no contexto escolar como um todo, para se fazer deste ambiente, um espaço de diálogo e interações entre o aluno e o contexto escolar. Eis um dos desafios apresentados sob a perspectiva desta pesquisa, como vemos:

E, de fato, a sala de aula é o ambiente ideal para afirmar a natureza perspectival e interativa da cognição em virtude do que deveria acontecer entre as pessoas, mas que de fato não acontece. O cenário descrito via de regra é de desencontro e, portanto, de ausência de diálogo; a escola fala uma língua, o aluno, outra. (GERHARDT, ALBUQUERQUE & SILVA, 2009, p. 89)

No que tange às premissas desta pesquisa, logo se questiona sobre como um teste em leitura é capaz de avaliar o domínio das habilidades pelo aluno, sem que antes seja suscitado um diálogo entre as ações pedagógicas e o contexto no qual estejam inseridos, em prol do processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno como leitor.

Marcuschi (2008) afirma que compreender não é um simples ato de identificação de informações, mas uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais. Para se compreender bem um texto, é preciso que o leitor saia dele, inter-relacione conhecimentos, faça comparações, levante hipóteses, tire conclusões e produza sentidos. No entanto, ao ler, o aluno faz inferências que nem sempre são levadas em conta, e é assim que se define o presente trabalho, levar o aluno a adotar procedimentos de leitura conscientes, ou seja, não somente levá-lo a ler e compreender o que leu, mas a pensar sobre o que leu e fazer as conexões necessárias para a construção do sentido global do texto, sobretudo através da identificação do tema do texto.

No contexto escolar, o ensino de leitura vem ao longo dos anos sendo objeto de várias áreas de pesquisa, tanto do ponto de vista linguístico, como psicolinguístico e até social, dependendo dos conceitos atrelados à atividade de leitura.

Entre tantos estudos nesta área, conforme já citado no início deste tópico, vários modelos de processamento de leitura já foram abordados, como o modelo que considera o foco na decodificação e o texto como uma unidade de sentido absoluto independente de quem o lê; o modelo que centra o foco somente no leitor e na construção de significado dele sobre a mensagem escrita por um autor, fazendo do texto um mero objeto; e ainda o modelo interativo, que centra o foco na interação estabelecida entre o texto e o leitor, fazendo com que ambos os elementos assumam papel no processamento da leitura, indo além do processamento das informações contidas no texto e considerando as conexões do leitor com o seu conhecimento prévio para a construção do significado global do texto.

Sob esta perspectiva, a leitura é um processo que necessita, fundamentalmente, do uso de estratégias cognitivas do leitor, dos objetivos do autor, da capacidade inferencial do leitor, das pistas deixadas pelo autor do texto.

Diante destes conceitos, é questionado se de fato as nossas escolas têm lançado mão de propostas pedagógicas com esta finalidade, correspondendo à real necessidade de formação do aluno como leitor.

O contexto escolar não tem muitas vezes favorecido essa formação do sujeito leitor com base num modelo sociointeracionista no processamento da leitura. Prova disso são os resultados recentes das avaliações em leitura do nosso país, vide os próprios dados do Pisa

(Programa Internacional de Avaliação de Alunos)¹, em que o país ficou com a 58ª posição do ranking de leitura², abaixo de países como Colômbia, Malásia e Indonésia, estando entre os dez piores percentuais de baixo desempenho em leitura. Mais da metade (50,8%) dos alunos brasileiros está nos níveis mais baixos de proficiência em leitura, não alcançando o nível 2 de desempenho na avaliação que tem o nível 6 como teto. Isso significa que eles não são capazes de deduzir informações do texto, de estabelecer relações entre diferentes partes do texto e não conseguem compreender nuances da linguagem.

O que se espera então no contexto escolar, no que concerne ao ensino de leitura, é uma prática pedagógica que leve o aluno a se tornar um sujeito consciente do seu papel enquanto leitor manipulador do significado da linguagem, pressupondo um processo em que o sujeito atue como protagonista de sua própria aprendizagem, monitorando e assumindo o controle de suas habilidades, sejam as já dominadas por ele, sejam as ainda em desenvolvimento.

Quando o sujeito atua conscientemente no seu processo de aprendizagem, ele é capaz de compartilhar ideias, pontos de vista e traçar estratégias, aceitando os argumentos usados pelo autor ou rejeitando-os. E é por isso que se faz necessário que no contexto escolar sejam trabalhadas atividades de leitura que proporcionem ao aluno a oportunidade de ler o texto e interagir com ele, produzindo sentido, envolvendo compreensão, reflexão, discussão, análise.

Ora, se de alguma forma, através dos diversos estudos ora mencionados neste trabalho, já se detectou e/ou concluiu qual o melhor caminho para a formação do sujeito como leitor, por que os resultados das avaliações em leitura ainda são tão abaixo da expectativa ou dos padrões esperados? A possível resposta para este questionamento certamente pode estar relacionada às práticas de leitura em sala de aula. E é neste aspecto que o próprio contexto escolar se apresenta como um lugar a ser levado em conta sob a égide desta pesquisa e das propostas que se apresentarão no sentido de formar este aluno-leitor, sobretudo a partir da perspectiva dos estudos em metacognição e da habilidade de identificação de temas na compreensão e construção do sentido global do texto.

¹ *Programme for International Student Assessment (Pisa)* - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - iniciativa de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países.

² Dados obtidos através do Relatório “Alunos de baixo desempenho: por que ficam para trás e como ajudá-los?”, divulgado em fevereiro/2016, pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), apresentando uma análise sobre os dados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) de 2012 com o objetivo de destacar o background dos alunos com baixo desempenho e as políticas públicas que estão sendo implementadas pelos países para superação dos obstáculos.

Ao refletir sobre a prática da leitura na escola, a autora Rangel (2005, p.142) questiona a leitura marcada pelo certo/errado, que legitima uma abordagem da leitura estruturalista, ignorando outros aspectos contextuais dos alunos. Essa é uma conjuntura que problematizaremos no desenvolvimento desta pesquisa: refletir e discutir, no sentido de impugnar ações desta natureza, levando em conta não a resposta que se espera de um aluno ao ser avaliado em leitura, mas as possibilidades de compreensão alcançadas por este sujeito ao se inter-relacionar com o texto/autor e conduzir o seu próprio caminho cognitivo e suas próprias estratégias rumo à compreensão efetiva do texto lido.

2. METACOGNIÇÃO E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A IDENTIFICAÇÃO DO TEMA DO TEXTO

Segundo Leffa (1996, p.45), uma das características fundamentais do processo da leitura é a capacidade que o leitor possui de avaliar a qualidade da própria compreensão. O leitor deve saber quando está entendendo bem um texto, quando a compreensão está sendo parcial ou quando o texto não faz sentido.

Partindo desta primeira abordagem, já é possível começar a compreender a relação entre leitura e metacognição. A metacognição na leitura trata da questão do monitoramento da compreensão feito pelo próprio leitor durante o ato da leitura (LEFFA, 1996, p.46). Para a concretização de uma leitura consciente, não basta somente a compreensão do que se lê, mas também uma reflexão da maneira como o indivíduo foi capaz de compreender e apreender significados desta leitura. É monitorar a forma como se entende entendeu o que se leu.

Conforme Leffa (1996), a metacognição pode ser apreciada na aprendizagem da leitura, e a análise reflexiva do leitor - a respeito do seu processo cognitivo - tem destacado o olhar crítico dos investigadores. Sendo assim, a observação recai sobre as estratégias cognitivas e metacognitivas que o indivíduo utiliza. A investigação é realizada através da análise de protocolo, que é aplicada à pesquisa da leitura. Consiste em uma entrevista feita com o leitor, e posteriormente as respostas são minuciosamente analisadas. É solicitada ao leitor a descrição de como realizou a leitura e as estratégias a que recorreu para assimilar o que leu.

Acrescentando conceitos de outros estudiosos neste campo, vejamos o que nos diz Vieira (1999):

Metacognição refere-se ao conhecimento do leitor e ao controle que este tem de seu próprio conhecimento na atividade de leitura. (...) é o controle que o leitor tem dos diferentes processos cognitivos que permitem construir a relação de sentido do texto com o contexto, permitindo descobrir, inferir informações e significados através de estratégias cada vez mais flexíveis e originais (VIEIRA, 1999, p.5).

Ao analisar a opinião de Vieira (1999) sobre metacognição, fica clara a relação que o autor estabelece quando utiliza os termos “conhecimento” e “controle”, ou seja, na sua visão, a metacognição é o poder que o indivíduo possui de ter em suas mãos o controle de seu próprio entendimento.

Ao trabalhar com aprendizagem, temos, por princípio, que o indivíduo é dotado da capacidade de compreensão sobre a sua própria realidade e, neste sentido, a metacognição é um

dos conceitos do campo da aprendizagem que se fazem extremamente relevantes, tanto no plano de atuação da psicologia como da educação.

A definição do termo ‘metacognição’, que inicialmente parece simples, tem se manifestado complexa, uma vez que vem sendo estudada sob diferentes perspectivas, dependendo da área de pesquisa. De modo sumário, poderíamos defini-la como sendo a capacidade de um indivíduo refletir sobre o seu próprio conhecimento. Contudo sua definição é muito mais complexa e oriunda de muitas formulações teóricas, que estão se aprofundando cada vez mais.

A multiplicidade do termo ‘metacognição’ encontra-se no detalhamento da formulação de cada autor, porém há um núcleo coeso em torno do entendimento de metacognição como o pensamento sobre o próprio pensamento, ou a cognição sobre a cognição. A legitimidade do estudo sobre metacognição está associada à capacidade de aprendizagem efetiva que os indivíduos têm e o efeito produzido na vida destes indivíduos.

A metacognição é o pensar sobre o pensar, a auto-avaliação que nos permite dizer «estou a compreender» (GONÇALVES, 2008). Na perspectiva metacognitiva, ao realizar-se a reflexão da reflexão, faz-se referência à complexidade do pensamento humano que surge da reflexão do conhecimento produzido (PORTILHO, 2006)

Perceber sua própria existência, ser capaz de planejar ações e corrigi-las quando o resultado não é o almejado, monitorar seu próprio comportamento em contextos diversos, as estratégias que busca para assimilar novos conhecimentos, isto é, a capacidade que o ser humano possui sobre seu próprio processamento cognitivo é denominada pela Psicologia Cognitiva de Metacognição.

Há, entre os estudiosos e pesquisadores da área, um consenso em atribuir a Flavell a referência inicial do conceito de metacognição. O termo metacognição foi inicialmente usado por John Flavell acerca dos anos 70, quando relacionou, pela primeira vez, o funcionamento da memória e o conhecimento que se tem sobre os processos de memorização. Apesar de seus primeiros estudos estarem ligados à área da memória, foi posteriormente estendido à área da linguagem, comunicação, percepção e compreensão. Antes desse período, as pesquisas no campo da aprendizagem centravam-se nas capacidades cognitivas e nos fatores motivacionais como os dois determinantes principais da realização escolar (RIBEIRO, 2003). Foi somente a partir dos estudos de Flavell que surgiu a metacognição como terceira categoria desses determinantes.

Apesar de a metacognição já ter expressiva e reconhecida importância no campo da aprendizagem, sua conceituação ainda atravessa uma gama de interpretações e desdobramentos em processo de construção.

A definição de Pascualon (2011) nos traz uma clareza acerca do conhecimento metacognitivo e do controle e auto-monitoramento cognitivo, como vemos:

A metacognição corresponde a pensamentos e conhecimentos que os indivíduos possuem sobre seus próprios pensamentos e processos cognitivos. Dois elementos básicos para o funcionamento metacognitivo são o conhecimento metacognitivo, caracterizado pela consciência sobre os processos e competências necessárias para a realização de uma determinada tarefa; e o controle ou auto-monitoramento cognitivo, que compreende o julgamento sobre a eficácia das estratégias propostas inicialmente e, se necessário, o estabelecimento de novas (PASCUALON,2011).

Esta definição delimita alguns dos desdobramentos da metacognição, ressaltando os elementos básicos que compõem de fato a concretização da ação metacognitiva, destacando em primeiro plano o conhecimento cognitivo, ou seja, a consciência do sujeito sobre o processo na realização de uma tarefa, e em seguida, destacando o monitoramento cognitivo, como sendo o julgamento, análise e definição das estratégias a serem usadas em decorrência deste mesmo processo. Em outras palavras, é reconhecer que um indivíduo pode ter percepções de seu estado e de suas necessidades, o que o leva a traçar estratégias mais eficazes para solucionar as tarefas relacionadas a estas mesmas necessidades. Assim, um indivíduo, ao conhecer uma necessidade ou tarefa e a estratégia para a resolução desta determinada tarefa, estaria demonstrando possuir conhecimentos metacognitivos, de tal forma que uma pessoa que avalia se a atividade que está realizando naquele momento atingirá ou não os objetivos estabelecidos por ela previamente utiliza sua metacognição.

Na revisão da literatura, observa-se que alguns autores optam por abordar a metacognição a partir de um conceito global, considerando-a como o conhecimento do próprio conhecimento, o conhecimento dos próprios processos cognitivos e suas formas de operação, autorregulação e, ainda, o auto-monitoramento.

Ann Brown (1987) propõe duas dimensões da metacognição: o próprio conhecimento e o controle deste. A autora entende que a metacognição não se refere apenas ao conhecimento do conhecimento, mas também envolve a capacidade do sujeito de monitorar, autorregular e elaborar estratégias para potencializar sua aprendizagem. Desta forma, estruturou suas

pesquisas através das estratégias de aprendizagem metacognitivas, buscando mostrar que com o tempo há a tendência de aumento no controle dessas estratégias e de outros processos.

Outro autor também referenciado neste campo é Franz Weinert, também psicólogo na área educacional. Weinert (1987) considera que a metacognição pode ser considerada como cognições de segunda ordem, isto é, pensamentos sobre pensamentos, conhecimento sobre o conhecimento ou reflexões sobre as ações, um sistema de habilidades para planificar, dirigir, monitorizar e avaliar o comportamento durante a aprendizagem. Ao mencionar o termo “segunda ordem”, o autor ressalta que a metacognição assume um sentido mais genérico e que precisa de uma complementação para se tornar clara, ou seja, necessita estar associada a outros elementos para que se torne mais específica.

Todas estas abordagens mostram que a metacognição apresenta uma definição ampla, cuja delimitação ficará a cargo da área à qual se encontra associada.

Com vistas à área da educação, a contribuição da metacognição relaciona-se ao conhecimento que o estudante tem sobre si mesmo e aos mecanismos de controle executivo e de autorregulação sobre as atividades realizadas, sendo observada essa contribuição como potencialização da aprendizagem.

Acerca da contribuição deste conceito à aprendizagem, Ribeiro (2003), sintetiza que

a consideração da aprendizagem numa orientação metacognitiva apresenta diversas vantagens, de entre as quais a de salientar: 1) a auto-apreciação e o auto-controle cognitivos como formas de pensamento que o sujeito pode desenvolver e que lhe permitem ter um papel ativo e construtivo no seu próprio conhecimento - o foco de atuação, no nível metacognitivo, é desenvolver nos alunos aquelas competências, tanto quanto o seu desenvolvimento e prontidão cognitivos lhe permitem; 2) a metacognição abre novas perspectivas para o estudo das diferenças individuais no rendimento escolar, uma vez que destaca o papel pessoal na avaliação e controle cognitivos - alunos com idênticas capacidades intelectuais podem ter diferentes níveis de realização escolar, devido à forma como cada um atua sobre os seus próprios processos de aprendizagem; 3) a metacognição, apesar de estar dependente do desenvolvimento cognitivo, como já foi referido, também favorece e é o motor do próprio desenvolvimento, uma vez que permite ao sujeito ir mais longe no seu nível de realização. (RIBEIRO, 2003, p.115)

As palavras de Ribeiro (2003) nos levam novamente a retomar o termo “controle”, de forma que o autor sinaliza o protagonismo do sujeito em seu próprio processo de construção do conhecimento. O indivíduo é ativo e dono de seu aprendizado. O autor destaca a metacognição como foco de atuação para que os alunos a desenvolvam assim como a qualquer outra competência. Outro ponto importante que o autor destaca é a relevância da individualidade no rendimento escolar, ou seja, o papel que o aluno assume perante as suas diferenças e

particularidades, admitindo-se diversas perspectivas, uma vez que alunos com competências similares podem desenvolvê-las de modos diferentes, cada um a sua maneira e respeitando o controle de sua própria aprendizagem. Por fim, o autor coloca a metacognição como a mola propulsora que permite o aluno ir adiante dentro do seu nível de aprendizagem, como uma forma de ter o controle suficiente para dar continuidade ao seu conhecimento, o passaporte para novos aprendizados.

Sendo assim, a conceituação sobre metacognição em função da presente pesquisa assume o papel de ser a capacidade chave de que depende a aprendizagem, e certamente a mais importante: aprender a aprender, o que tem sido um desafio pouco contemplado pela escola.

À luz dos propósitos deste trabalho, a contribuição dos conceitos sobre metacognição para os estudos ora desenvolvidos por esta pesquisa está justamente no fato de que para desenvolver quaisquer competências ou habilidades, há que se desenvolver preliminarmente a capacidade de o indivíduo assumir o seu papel de protagonista do próprio aprendizado, semeando-se nele a capacidade de assumir o controle de seu desenvolvimento cognitivo, sendo sujeito de seus conhecimentos e realizações cognitivas.

2.1 Estratégias metacognitivas

Considerando o trabalho com metacognição em função da presente pesquisa, é relevante a abordagem das estratégias metacognitivas de que um indivíduo pode lançar mão no decorrer do processo de aprendizagem e o seu domínio sobre este processo e estratégias.

Neste sentido, serão abordadas nesta seção as possibilidades de uso de estratégias metacognitivas, suas características e especificidades, buscando uma conceituação pertinente aos estudos desenvolvidos por este trabalho.

A própria atividade de leitura é uma ação que possibilita a utilização de estratégias específicas, que podem permitir ao indivíduo desenvolver um conhecimento específico, recuperar informações já obtidas anteriormente e estabelecer novas associações com outras informações.

Para entender a reflexão que o leitor faz acerca de seu processo cognitivo de compreensão de um texto, é preciso também observar e entender o uso que este indivíduo faz de estratégias metacognitivas.

Em se tratando da habilidade específica de identificar o tema de um texto, concebe-se a ideia de que as estratégias adotadas para este fim também sejam específicas. Segundo Flavell (1987), as estratégias metacognitivas específicas desenvolvem-se ao mesmo tempo em que aumenta a experiência do indivíduo em uma determinada área. No caso em questão, o conhecimento adquirido ao longo da prática da leitura e a construção do sentido global do texto a partir da percepção do assunto abordado certamente são fatores decisivos para a definição de tais estratégias.

A compreensão de um texto e, conseqüentemente, a de seu tema são partes de um processo dinâmico de construção de sentidos, provenientes de uma ação reflexiva do leitor, que precisa fazer uso de diferentes estratégias para entender as informações trazidas no texto, depreendendo novas informações e integrando-as num todo coerente.

Leffa (1996) nos traz uma contribuição importante no que se refere às estratégias metacognitivas, em que ressalta que a eficácia de uma determinada estratégia depende do objetivo de uma determinada leitura, de tal forma que

uma estratégia de leitura pressupõe um objetivo na leitura e só é eficaz na medida em que atinge esse objetivo. Uma estratégia que é eficaz para um objetivo pode não ser eficaz para outro. Em termos absolutos, as estratégias que consomem mais tempo, tais como reler ou sublinhar palavras chave, são as que levam a uma compreensão mais profunda e crítica de um texto. (LEFFA, 1996, p. 64)

Em tese, o autor conclui que leituras que exigem maior esforço para serem compreendidas induzem ao aparecimento de estratégias de maior comprometimento cognitivo, levando a uma compreensão mais profunda do texto.

Desta forma, entende-se que há uma relação direta entre os objetivos e as estratégias que podem ser adotadas para atingi-los, de tal modo que quanto mais complexo o objetivo, mais as estratégias poderão ser desenvolvidas, inclusive a própria leitura.

Torna-se um desafio então levar o aluno a aprimorar as suas estratégias a cada novo objetivo, mais especificamente, levá-lo a monitorar suas ações para que ele tenha o controle das estratégias a serem usadas. O conceito sobre estas estratégias está de certa forma relacionado então à capacidade de o indivíduo controlar as suas próprias operações mentais diante de um determinado comando, logo, diante de um determinado objetivo.

Portilho (2006) diz que nenhuma estratégia pode desenvolver-se sem um mínimo de planejamento, controle e avaliação, o que quer dizer que ao fazer referência ao conceito de

estratégias, está se falando de uma atividade consciente e intencional. Em outras palavras, entende-se que para que o sujeito utilize uma determinada estratégia, ele tenha que planejar, regular e avaliar suas ações.

Ressaltando a importância do trabalho direcionado à metacognição, Mateos (2001) faz uma diferenciação entre aqueles que podem ter êxito ou não em suas atividades, referindo-se justamente às estratégias adotadas:

Os aprendizes mais competentes planejam as estratégias que consideram mais adequadas para alcançar as metas desejadas, partindo do conhecimento que possuem sobre seus próprios recursos para aprender, as demandas da tarefa e a efetividade das estratégias alternativas, dando-se conta de quando não estão aprendendo e buscando soluções para superar as dificuldades detectadas, e avaliando os resultados de seus esforços. Ao contrário, os aprendizes menos competentes, raramente planejam e avaliam sua própria aprendizagem para poder ajustá-las às demandas da tarefa e conseguir, assim, um rendimento mais satisfatório. (MATEOS, 2001, p.71)

O autor, ao fazer a referida distinção, evidencia que a tomada de consciência e o controle das possibilidades cognitivas, incluindo seu planejamento e avaliação, são ações determinantes dentro do que se entende por estratégias a partir da metacognição. A possibilidade de o sujeito elaborar suas próprias ações de regulação é, sem dúvida, a apropriação mais significativa do conhecimento.

Ao servir-se da prática metacognitiva durante a leitura de um texto, ou como no caso específico desta pesquisa, em decorrência de um comando de identificação do tema de um texto, o leitor tem a liberdade de tomar decisões acerca de quais sejam as estratégias mais adequadas para o objetivo em questão, além de se utilizar também das suas próprias expectativas e compreensão do contexto. Essas podem levar o indivíduo a refletir sobre o seu próprio pensamento e podem ser eficazes em ajudar o aluno a desenvolver sua compreensão e superar dificuldades.

É fato que há diversas estratégias metacognitivas possíveis, contudo, atentando aos objetivos desta pesquisa, pretendemos focar particularmente as estratégias de monitoramento e autorregulação.

A partir desta perspectiva, ressalta-se a importância de que o leitor monitore a sua compreensão e controle as ações cognitivas, por meio de estratégias que facilitem a compreensão de um determinado tipo de texto (MARINI e JOLY, 2008).

Podemos, assim, considerar que as referidas atividades de monitoramento ou regulação que um sujeito possa desenvolver sobre um texto são, portanto, estratégias metacognitivas de leitura.

As estratégias de leitura adotadas por um sujeito surgem conforme a necessidade ou o objetivo que este sujeito tenha no momento da leitura. Ou seja, ao decidir como e porque ler um texto, o sujeito o faz com alguma intenção, seja para ter acesso a alguma informação, para cumprir alguma tarefa, para revisar algo lido anteriormente, enfim, há uma extensa gama de possibilidades, e dependendo de cada uma dessas intenções, esse sujeito poderá adotar diferentes estratégias de leitura.

A escolha por uma determinada estratégia no momento de uma leitura específica, em detrimento de outras possíveis, pode influenciar diretamente sua compreensão e a forma como tal sujeito conduzirá as questões advindas desta leitura. Em outras palavras, considerando o contexto de nossa pesquisa, o que se entende é que, ao ler um determinado texto, e sendo-lhe proposta a identificação do tema deste referido texto, o aluno define sua postura de leitor e a intenção de sua leitura e, inevitavelmente, buscará estratégias para cumprir o comando solicitado, independentemente de a resposta apresentada por ele ser a mais adequada ou não ao questionamento proposto.

Considerando os aspectos e perspectivas inerentes a esta pesquisa, o modelo de monitoramento elaborado por Flavell (1979) propõe uma forma de atender a todos os elementos presentes no fenômeno da metacognição: o conhecimento metacognitivo; as experiências metacognitivas; os objetivos cognitivos (ou tarefas); e as ações cognitivas (ou estratégias).

Dentre as estratégias de monitoramento mais utilizadas durante a leitura podemos destacar a autocorreção, a repetição da leitura, a realização da leitura em velocidade mais lenta, e até mesmo a seleção de informações relevantes

Vários fatores e aspectos têm influência na compreensão de um texto, antes mesmo de sua leitura. Dentre esses fatores, podemos citar a motivação do leitor, o grau de interesse e envolvimento do leitor diante de uma proposta de atividade de leitura – sobretudo em ambiente de sala de aula – e também as suas próprias expectativas em relação ao próprio desempenho. No primeiro contato com o texto, o aluno já inicia um processo de escolha de estratégias.

3. METODOLOGIA

Considerando o foco da pesquisa ora apresentada e os objetivos que se buscam alcançar, convém destacar que o trabalho desenvolvido estará pautado sob a perspectiva não somente de uma pesquisa teórica, mas também pesquisa de campo com aplicação de testes e análise de dados coletados.

3.1 O ambiente e os sujeitos pesquisados

A região onde se localiza a escola é urbana e conta com ruas asfaltadas, praças públicas, linhas de transporte público, unidades de saúde, comércio e demais instituições de utilidade pública, contudo poucos alunos residem na região baixa nas proximidades da escola, sendo a maioria advinda de favelas e comunidades carentes localizadas nas redondezas e bairros fronteiriços.

A pesquisa e seus instrumentos serão direcionados aos alunos de uma turma de sexto ano do ensino fundamental de uma escola pública pertencente à rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro, composta por 28 alunos com faixa etária compreendida entre 10-13 anos, oriundos de outras escolas públicas das redondezas da escola. A escolha por esse alunado se deu pelo fato de ser uma das turmas iniciantes do segundo segmento do nível fundamental, de modo que as avaliações externas se tornam de extrema relevância e formam parte do processo de diagnose dos conhecimentos e habilidades já desenvolvidos pelos alunos, identificando o nível em que se encontram para a iniciação desta etapa de ensino.

Assim sendo, desenvolver uma pesquisa e um projeto de intervenção que possa de fato colaborar em tempo real com o desempenho destes alunos foi o grande fator estimulador para que estes alunos fossem tidos como foco do presente trabalho, podendo assim esta pesquisa cumprir o objetivo a que se propõe de contribuir de forma significativa com o ensino e a educação pública.

3.2 O objeto da pesquisa

O objeto desta pesquisa, que foi o ponto norteador e instigador para o presente trabalho, são avaliações externas aplicadas bimestralmente aos alunos da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro como parte integrante da composição da média bimestral, mais especificamente as questões que tratam do descritor de Língua Portuguesa estabelecido pelo MEC através dos guias e manuais de elaboração e revisão de itens para a Prova Brasil, e denominado por “D6 – Identificar o tema de um texto”.

Sabe-se que a avaliação em si é parte fundamental do processo ensino-aprendizagem e são os resultados desta etapa que permitem que sejam detectadas as reais necessidades dos alunos, além de fornecerem subsídios para as reformulações necessárias durante o decorrer do processo.

Em se tratando de avaliações externas, o objetivo de avaliações desta natureza, além do intuito essencial de testar o conhecimento do aluno, presta-se, em caráter muito mais amplo, a analisar os resultados de um determinado grupo de alunos pertencentes a uma realidade específica, com a finalidade de detectar os níveis de ensino alcançados, buscando definir estratégias e traçar metas para a melhoria da qualidade do ensino oferecido pelas diversas instâncias da educação através do aprimoramento dos meios utilizados e/ou até mesmo a implantação de novas políticas de ensino.

3.2.1 Estrutura das provas bimestrais

As Provas Bimestrais são um instrumento de avaliação externa de larga escala. Esta avaliação segue os moldes e critérios adotados pela Prova Brasil, sendo aplicadas em âmbito municipal. Por este motivo, seguem todas as diretrizes de elaboração e revisão dos itens, além da aplicação e avaliação de resultados sugeridos nos materiais publicados pelo Ministério da Educação em razão do Plano de Desenvolvimento da Educação.

A prova é composta por 15 (quinze) questões objetivas de múltipla escolha, doravante denominadas como itens fechados. Cada item testa uma única habilidade específica de acordo com os descritores de Língua Portuguesa contidos nas Matrizes de Referências, que diz respeito ao referencial curricular desenvolvido pelo Sistema Nacional da Avaliação da Educação Básica (SAEB) sobre o que será avaliado em cada disciplina e série/ano, informando as competências

e habilidades esperadas dos alunos no nível de ensino em que se encontram. Essas matrizes apresentam tópicos subdivididos em descritores que indicam as habilidades a serem avaliadas.

A imagem a seguir mostra a capa de uma das provas aplicadas pela rede do município do Rio de Janeiro, em que se pode observar o quadro de respostas e as alternativas que o aluno poderá assinalar como resposta. Além desta, apresenta-se também uma das páginas internas desta mesma prova, em que se pode observar a estrutura das questões, a forma como se apresentam os itens e também o layout gráfico.

PROVA - 3.º BIMESTRE / 2015



PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE ENSINO
COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO



LP6

LÍNGUA PORTUGUESA

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS:

Ana Lúcia Machado Gouvêa Pires
Andreza Alves Soares
Célia Maria B. dos Reis
Jaqueline Alves de Farias
Simone Aquino
Tatiana de Melo Ramos

NOME: _____
TURMA: _____ NÚMERO: _____ DATA: ____ / ____ / ____

APÓS O TÉRMINO DA PROVA, DESTAQUE AQUI!

LP6

LÍNGUA PORTUGUESA

ESCOLA: _____
NOME: _____
TURMA: _____ NÚMERO: _____
DATA: ____ / ____ / ____

CARTÃO-RESPOSTA - PROVA 3.º BIMESTRE / 2015

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B
C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D

Figura 1- Capa da Prova Bimestral de Língua Portuguesa de 6ºano – 3ºbimestre de 2015 – Identificação e Cartão-Resposta

QUESTÃO 8

CURUPIRA

Eu sou conhecido como
o protetor da floresta.
Protejo fauna e flora,
pois é pouco o que resta.
Vários já estão extintos...
E a natureza protesta.

Os meus dois pés são virados
para trás completamente,
quando pensam que estou vindo,
na verdade, sigo em frente.
Curupira é o meu nome.
Até logo, minha gente!

LONGOBARDI, Nireuda. *Mitos e lendas do Brasil: em cordel*. São Paulo: Paulus, 2009.

No trecho "Protejo fauna e flora, pois é pouco o que resta.", a palavra destacada pode ser substituída, sem alteração de sentido, por

- (A) mas.
- (B) porém.
- (C) porque.
- (D) portanto.

QUESTÃO 9



LAERTE. *Suriá contra o dono do circo*. São Paulo: Devir, Jacarandá, 2003.

A partir da leitura da tirinha, pode-se perceber que os peixinhos pensam que as crianças

- (A) queriam se afastar da mãe.
- (B) faziam parte da paisagem.
- (C) estavam presas no vidro.
- (D) queriam brincar com ele.

Figura 2 - Parte Interna da Prova Bimestral de Língua Portuguesa de 6ºano – 3ºbimestre de 2015

Ao conhecer a estrutura destas provas, é possível ter uma noção clara da forma como o objeto desta pesquisa é apresentado visualmente, o que nos fornece informações complementares acerca da maneira como o aluno recebe este objeto de avaliação e o seu primeiro olhar sobre tal instrumento. A leitura que se faz do instrumento antecede à leitura do texto em si, proporcionando ao aluno se posicionar no momento de realização dessas avaliações.

3.2.2 Estrutura e composição de itens fechados

O termo ‘item’ consiste na unidade básica de um instrumento de coleta de dados, que pode ser uma prova, um questionário etc. Nos testes educacionais, ‘item’ pode ser considerado sinônimo de questão, termo mais popular e utilizado com frequência nas escolas (BRASIL, 2010). Entre os itens objetivos, destacam-se os de múltipla escolha, definidos como aqueles que permitem ao participante do teste escolher a resposta entre várias alternativas, das quais apenas uma é correta (BRADFIELD & MOREDOCK, 1964), como se vê destacado em:

Os itens são elaborados segundo uma Matriz de Referência, composta por descritores de desempenho em determinada área de conhecimento. O descritor traduz as habilidades ou competências esperadas, associando conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelos estudantes. (CAEd/UFJF, 2008, p.18)

Um item não é meramente uma questão simplória com relação a um texto. O item para cumprir o seu objetivo avaliativo deve seguir padrões técnicos em sua elaboração, de modo que possa de fato nos fornecer um resultado fidedigno. Por se referir a uma questão de múltipla escolha, o item pode muitas vezes ser erroneamente interpretado como uma questão simples ou de fácil resolução. No entanto, a complexidade de um item vai muito além de suas alternativas de resposta a serem marcadas com um X.

Primeiramente, o item deve testar somente uma única habilidade por vez, indicada pelo descritor. Por este motivo, o processo de elaboração de itens costuma ser extremamente rigoroso, no intuito de evitar que um item seja mal redigido e possa, de alguma forma, ter sua resolução pelo aluno comprometida. Esta abordagem apresenta-se em:

Na elaboração do item, é necessário estar atento para evitar o que tem se mostrado muito comum em itens utilizados em vestibulares e concursos: a indução ao erro (“pegadinha”). Essa estratégia cria quase sempre situações que exigem do participante

atenção a detalhes que o levam a errar o item não porque não domina, necessariamente, a habilidade testada. (BRASIL, Inep. 2010, p.8)

A estrutura dos itens contidos nas avaliações das Provas Bimestrais se apresenta da seguinte forma: (a) texto-base (suporte); (b) enunciado e (c) alternativas (quatro opções de resposta, sendo uma delas o gabarito e as três restantes os distratores) conforme imagem a seguir:

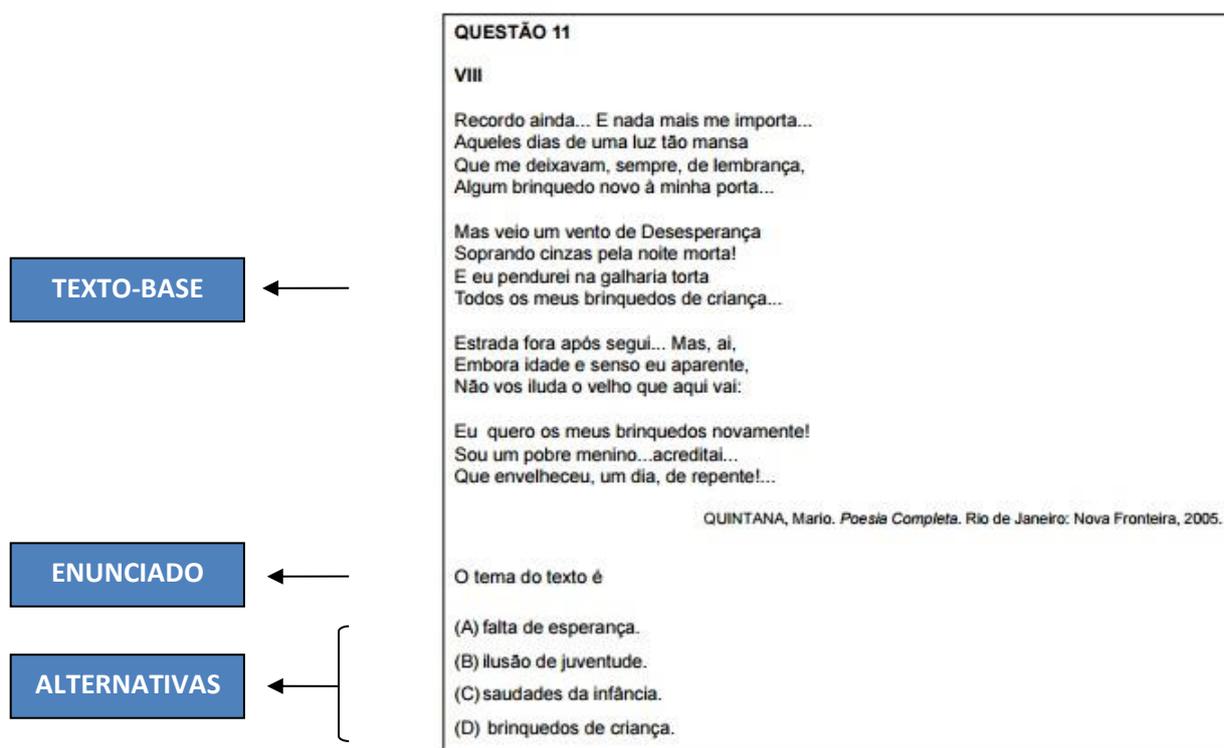


Figura 3 - Partes constitutivas do Item - Modelo de Item constante na Prova Bimestral de Língua Portuguesa 9ºano 3ºbimestre/2015

Considerando o texto-base, ele é o meio através do qual se constrói a situação-problema que permitirá ao item testar uma determinada habilidade. Os textos utilizados pelos itens das Provas Bimestrais e de qualquer avaliação externa devem abranger a riqueza de gêneros e fontes disponíveis, permitindo assim ao aluno, ao mesmo tempo em que é avaliado, ter contato com a diversidade textual, usufruindo desta para expor as habilidades que já domina ou não.

O texto abrange tanto elementos textuais quanto visuais, como imagens, mapas, gráficos e tabelas. O texto-base, como o próprio nome identifica, deve servir como base para que o

aluno possa desenvolver um processo em busca da melhor resposta, e nunca ser usado como elemento extra ou decorativo, sem qualquer relação com a habilidade a ser testada. Para isso, o suporte deve atender a vários critérios, como atender à faixa etária da série/ano a que se destina e ser adequado ao assunto e à habilidade que se pretende testar.

Quanto à fonte do texto-base, costuma-se recomendar que os textos sejam extraídos dos mais variados tipos de fontes possíveis, como textos científicos, jornais, revistas, textos literários, enfim, de forma que o aluno possa ter acesso à variedade textual e lingüística, como destacamos em:

A utilização de diferentes suportes atende ao pressuposto de que um teste de proficiência deve avaliar a capacidade do estudante de ler, extrair informações significativas do que lê, para resolver o problema solicitado. Quanto mais variados os suportes, maior é a probabilidade de eles atenderem, de forma mais generalizada, aos contextos dos diferentes grupos que se submetem à avaliação. (CAEd/UFJF, 2008, p.21)

É recomendado ainda que os textos utilizados como suporte não contenham expressões que sugiram ou indiquem:

A. Viés cultural, discriminação e preconceito em relação a gênero, etnias, profissões, crenças, religiões, dentre outras;

B. Apologia a comportamento e condutas em desacordo com preceitos educativos e legais como, por exemplo, drogas, bebida, aborto, crime, arma, incitação à violência e a danos ou destruição de bem público ou privado. (CAEd/UFJF, 2008, p. 23)

É importante que o texto-base, por ser a parte inicial do item, apresente as informações necessárias para a resolução da situação-problema proposta, suprimindo-se elementos de caráter meramente acessório, que possam conferir ambiguidade à interpretação ou que demandem dispendioso tempo de leitura (BRASIL, Inep,2010, p10).

No que se refere ao enunciado, este carrega em si uma grande carga de responsabilidade, pois é através dele que se dará o comando da questão, ou seja, é no enunciado que se concentra o desafio lançado ao aluno. No enunciado, inclui-se uma instrução clara e objetiva da tarefa a ser realizada pelo participante do teste. Essa instrução poderá ser expressa como pergunta ou frase a ser completada pela alternativa correta (BRASIL, Inep, 2010, p.11). Deve conter a contextualização para a situação problema e explicitar claramente a base da resposta, ou seja, o que se exige do aluno e como ele deve proceder (FGV, 2012, p.7).

O enunciado é o elemento do item que direciona a ação cognitiva do aluno no que compete uma determinada habilidade. É estímulo, para que o estudante mobilize recursos cognitivos, a fim de solucionar o problema apresentado com base nos dados do suporte e responder ao que é solicitado pelo comando da resposta (CAEd/UFJF, 2008, p.21). Cuida-se para que o enunciado seja claro, objetivo, apresente um único comando correspondente a uma única habilidade e seja redigido com vocabulário adequado ao ano/série de escolaridade avaliado. Um enunciado mal elaborado ou mal redigido, certamente comprometerá a resolução satisfatória do item, não cumprindo o seu papel.

Há ainda a preocupação de que o enunciado apresente as informações necessárias ao entendimento do comando pelo aluno, não sendo óbvio demais e nem sonogando informações importantes. Recomenda-se ainda que o item não utilize formulações que induzam ao erro ou dificultem a resolução do item (“pegadinhas”), nem dicas que levem à resposta correta. A relevância do enunciado pode ser constatada quando há a possibilidade de um aluno assinalar uma opção de resposta equivocada, não pelo fato de não ter compreendido o texto em si, mas por não haver compreendido o que se esperava dele naquela questão; nesses casos, fica evidente o papel do enunciado no item, de modo que:

se o enunciado da questão estiver coerente – e consistente – considerando-se que se indaga o “exercício” que se propõe, a sua relação com a resposta se dará, também, de modo coerente e consistente. Essa argumentação fundamenta o princípio de que o “erro” não se localiza apenas na resposta, mas também no enunciado da questão. (RANGEL, 2001, p.8).

Por fim, no que concerne às opções de resposta, os itens das Provas Bimestrais contam com quatro opções, em que uma delas é a que atende ao que é pedido no enunciado, definida como gabarito, e as demais são consideradas como distratores. São as possibilidades de respostas para a situação-problema apresentada como é afirmado em:

O gabarito indica, inquestionavelmente, a única alternativa correta que responde à situação-problema proposta. Os distratores indicam as alternativas incorretas à resolução da situação-problema proposta. Além disso, essas respostas devem ser plausíveis, isto é, devem parecer corretas para aqueles participantes do teste que não desenvolveram a habilidade em questão (BRASIL, Inep, 2010, p.11)

Há que destacar que tanto o gabarito quanto os distratores devem apresentar paralelismo sintático-semântico, ou seja, apresentar estrutura similar, no intuito de não haver uma opção mais atrativa que a outra.

Quanto ao gabarito, este deve atender ao descritor correspondente à habilidade que se pretende testar.

Quanto aos distratores, uma característica importante é que as opções devem atender ao critério da plausibilidade, excluindo-se assim opções com conteúdo irrelevante, absurdo ou descontextualizado, de modo que o aluno não possa responder ao item por exclusão de algumas opções. Isso significa que um distrator plausível deve retratar hipóteses de estratégias realizadas pelo aluno na tentativa de solucionar o problema a ser resolvido.

É importante destacar ainda que, nas alternativas de resposta, não sejam utilizados elementos que possam induzir ao erro ou ao acerto, tais como:

- A. Determinantes específicos como: sempre, nunca, completamente e absolutamente;
- B. Associações óbvias, ou opções que sejam idênticas ou semelhantes às palavras contidas no enunciado;
- C. Inconsistências gramaticais que dêem ao examinado pistas para achar a resposta;
- D. Uma opção correta muito chamativa, seja pelo seu conteúdo óbvio ou por sua formatação especial: extensão diferente das demais, por exemplo;
- E. Duas ou três opções de respostas totalmente implausíveis, o que remete o estudante à resposta correta, inevitavelmente;
- F. Opções absurdas ou ridículas. (CAED/UFJF, 2008, p.30)

Uma forma de compreender toda a fundamentação de um item e suas partes constitutivas – texto-base, enunciado e alternativas – além de também formar uma visão conceitual sobre o item como um todo, é analisando a ficha utilizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão responsável pela elaboração e revisão de itens para o MEC, para a validação de um item:

INEP/MEC FICHA DE REVISÃO DE ITEM			
CÓDIGO DO ITEM		CÓDIGO DO REVISOR	
1ª LEITURA	Aprovado ()	Aprovado com modificações do revisor ()	Devolvido para reformulação ()
2ª LEITURA	Aprovado ()	Aprovado com modificações do revisor ()	Reprovado ()

Figura 4 - Ficha de revisão de item quanto à identificação – Inep, 2010

1 ASPECTOS FORMAIS			
1.1 Indica a habilidade?		SIM ()	NÃO ()
1.2 Indica a competência de área?		SIM ()	NÃO ()
1.3 Indica o nível de dificuldade?		SIM ()	NÃO ()
1.4 Indica as palavras-chave do item?		SIM ()	NÃO ()
1.5 Indica o gabarito?		SIM ()	NÃO ()
1.6 Apresenta texto-base?		SIM ()	NÃO ()
1.7 Apresenta referência bibliográfica completa do texto-base, de acordo com a ABNT?	NA* ()	SIM ()	NÃO ()
1.8 Apresenta enunciado?		SIM ()	NÃO ()
1.9 Apresenta número de alternativas condizente com o Exame/ série?		SIM ()	NÃO ()
1.10 Apresenta justificativas para cada alternativa?		SIM ()	NÃO ()

Figura 5 - Ficha de revisão de item quanto aos aspectos formais/formatação – Inep, 2010

2 COMPOSIÇÃO DO TEXTO-BASE			
2.1 O texto-base é adequado em termos de coesão e coerência?		SIM ()	NÃO ()
2.2 A referência utilizada é fidedigna?	NA ()	SIM ()	NÃO ()
2.3 O vocabulário e as situações utilizadas são nacionalmente conhecidos?		SIM ()	NÃO ()
2.4 Na presença de imagens, estas são pertinentes e de boa qualidade?		SIM ()	NÃO ()

Figura 6 - Ficha de revisão de item quanto ao suporte – Inep, 2010

3 COMPOSIÇÃO DO ENUNCIADO		
3.1 O enunciado apresenta claramente o que deve ser solucionado?	SIM ()	NÃO ()
3.2 A problematização proposta pelo enunciado é satisfatória?	SIM ()	NÃO ()
3.3 O vocabulário e as situações utilizadas são nacionalmente conhecidos?	SIM ()	NÃO ()

Figura 7 - Ficha de revisão de item quanto ao enunciado – Inep, 2010

4 COMPOSIÇÃO DAS ALTERNATIVAS E DAS JUSTIFICATIVAS		
4.1 As alternativas relacionam-se com o enunciado e o texto-base, sem configurar proposições independentes?	SIM ()	NÃO ()
4.2 Há gabarito?	SIM ()	NÃO ()
4.3 A indicação do gabarito é correta?	SIM ()	NÃO ()
4.4 O gabarito é único?	SIM ()	NÃO ()
4.5 O gabarito é claro sem apresentar atrativos para a resolução?	SIM ()	NÃO ()
4.6 Os distratores são plausíveis?	SIM ()	NÃO ()
4.7 Os distratores são claros, sem indução ao erro?	SIM ()	NÃO ()
4.8 As alternativas apresentam paralelismo sintático e semântico?	SIM ()	NÃO ()
4.9 As alternativas foram redigidas sem termos absolutos?	SIM ()	NÃO ()
4.10 As alternativas apresentam extensão equivalente?	SIM ()	NÃO ()
4.11 As alternativas seguem uma sequência lógica?	NA ()	SIM () NÃO ()
4.12 As justificativas apresentadas são corretas e válidas?	SIM ()	NÃO ()

Figura 8 - Ficha de revisão de item quanto às alternativas – Inep, 2010

5 ADEQUAÇÃO DO ITEM		
5.1 O item atende a habilidade indicada?	SIM ()	NÃO ()
5.2 O item atende a competência de área indicada?	SIM ()	NÃO ()
5.3 O item é isento de erros conceituais?	SIM ()	NÃO ()
5.4 O item é contextualizado?	SIM ()	NÃO ()
5.5 O item é isento de informações preconceituosas ou controversas?	SIM ()	NÃO ()
5.6 O nível de dificuldade indicado é adequado?	SIM ()	NÃO ()
5.7 O item está de acordo com a norma padrão da língua portuguesa?	SIM ()	NÃO ()

* NA = não se aplica

Figura 9 - Ficha de revisão de item quanto à adequação – Inep, 2010

3.3 Referencial curricular

De acordo com os pressupostos teóricos que norteiam os instrumentos de avaliação, a Matriz de Referência é o documento referencial curricular do que será avaliado em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos (BRASIL, PDE/Prova Brasil, 2008, p.17).

Considerando que o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi instituído pelo MEC em 2005 e é composto pelos principais processos de avaliação da Educação Básica praticados atualmente em nosso país, e ainda, sendo de sua responsabilidade avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, surgiu a necessidade de reavaliação e atualização das Matrizes de Referências com a descrição das competências e habilidades que os alunos deveriam dominar em cada série avaliada. Esta necessidade se deu tendo em vista que as matrizes praticadas até o momento precisavam se adequar ao currículo proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's).

Como são um referencial representativo do que está sendo contemplado nos currículos vigentes em nosso país, as matrizes utilizadas para a realização da Prova Brasil passaram a ser o instrumento para diversas esferas de governo em Estados e municípios, de tal forma que a Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro também se utiliza dessas matrizes em seus instrumentos avaliativos, incluindo o instrumento-objeto da presente pesquisa.

As Matrizes de Referência definem as habilidades e competências que devem ser dominadas pelos alunos de acordo com o nível/grau de escolaridade, já que:

Os testes de avaliação em larga escala têm como objetivo aferir a proficiência dos estudantes em determinada área de conhecimento, em períodos específicos de escolarização. Assim, é necessária a definição das habilidades e competências que serão avaliadas em cada área de conhecimento, de modo que possam ser elaborados os itens a serem utilizados na composição dos testes. (CAED/UFJF, 2010, p. 16)

Contudo, uma pergunta frequente que surge é quanto aos limites que definem tais habilidades e competências. Há ainda entre os docentes e profissionais da educação, uma larga dúvida quanto ao que seriam as habilidades e o que seriam as competências. Seria conveniente que todo docente tivesse essa noção bem clara, porém nem sempre é o que ocorre, muito provavelmente por deficiências em sua formação.

Antes de conceituar competências e habilidades no âmbito da educação propriamente dita, vamos nos ater a seus significados expressos no dicionário Michaelis:

competência¹

*sf (lat **competentia**)* **1** Capacidade legal, que um funcionário ou um tribunal tem, de apreciar ou julgar um pleito ou questão. **2** Faculdade para apreciar e resolver qualquer assunto. **3** Aptidão, idoneidade. **4** Presunção de igualdade. **5** Concorrência, confronto. **6** Conflito, luta, oposição. *Antôn* (acepções 1, 2 e 3): **incompetência**.

ha.bi.li.da.de

*sf (lat **habilitate**)* **1** Qualidade de hábil. **2** Capacidade, inteligência. **3** Aptidão, engenho. **4** Destreza. **5** Astúcia, manha. *sf pl* Exercícios ginásticos de agilidade e destreza. (UOL/MICHAELIS, 2016)

É possível perceber, através da definição apresentada, que ambos os conceitos, ainda que distintos, apresentam pontos de intercessão, de tal forma que se pode conjecturar que sejam conceitos complementares, podendo um ser decorrente do outro.

Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.), para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações (PERRENOUD, 1999, p. 30). Pedagogicamente, competência é a capacidade que o aluno tem de utilizar seus recursos cognitivos para resolver situações-problema. É o caminho que o aluno percorre cognitivamente para compor um raciocínio sobre uma questão que ele tenha que resolver. É o desafio enfrentado pelo aluno frente àquilo que lhe é proposto.

As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber fazer” (Brasil. Inep, 2005, p. 17). Estão diretamente ligadas ao domínio daquilo que o aluno tenha conhecimento. Não se refere somente à capacidade de o aluno resolver um problema, mas a habilidade em saber usar aquilo que ele já aprendeu. Ter competência para resolver um problema requer o domínio de diversas habilidades.

As matrizes foram desenvolvidas no intuito de trabalhar e identificar as habilidades já dominadas pelo aluno, de modo que se possa reconhecer e mensurar suas competências. Pode-se assim dizer, grosso modo, que a competência para solucionar uma situação-problema estaria constituída pelo domínio de várias habilidades. A partir da compreensão destes conceitos, é possível compreender o quanto é necessária a definição das habilidades e competências que serão avaliadas em cada área de conhecimento, de modo que possam ser elaborados os itens a serem utilizados na composição dos testes (CAED/UFJF, 2008, p.16).

Após um período de pesquisas, estudos e consultas a vários grupos de docentes, especialistas e pesquisadores, as Matrizes de Referências foram definidas buscando contemplar

as habilidades consideradas essenciais em cada etapa de ensino. Esta descrição é assinalada no seguinte trecho:

As Matrizes de Referência são compostas por um conjunto de descritores, os quais contemplam dois pontos básicos do que se pretende avaliar: o conteúdo programático a ser avaliado em cada período de escolarização e o nível de operação mental necessário para a habilidade avaliada. Tais descritores são selecionados para compor a Matriz, considerando-se aquilo que pode ser avaliado por meio de itens de múltipla escolha. (CAED/UFJF, 2008, p.16)

3.3.1 Matriz de referências em Língua Portuguesa

Tendo em vista o objeto desta pesquisa, vamos, a partir de agora, fazer menção às Matrizes de Referência de Língua Portuguesa definidas com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para a etapa do Ensino Fundamental. As referidas matrizes foram organizadas em eixos, denominados tópicos, buscando atender às habilidades necessárias que um aluno domine em Língua Portuguesa, considerando, conforme descrito nos PCNs, um aprendizado voltado para o uso social da língua, já que:

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

A Matriz de Referência de Língua Portuguesa é composta por seis tópicos: Procedimentos de Leitura; Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto; Relação entre Textos, Coerência e Coesão no Processamento do Texto; Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido e Variação Linguística. Cada um desses tópicos é composto por um conjunto de habilidades doravante denominadas descritores, e por este motivo são indicados com a letra “D”. O descritor traduz as habilidades que são avaliadas e que refletem a associação entre os conteúdos curriculares e as operações mentais realizadas pelo aluno ao responder a questão (BRASIL/INEP, 2012, p.14)

Vejam os descritores atendidos por cada tópico da Matriz de Referências:

Tópico I. Procedimentos de Leitura

Descritores	4ª/5º EF	8ª/9º EF
Localizar informações explícitas em um texto	D1	D1
Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	D3	D3
Inferir uma informação implícita em um texto	D4	D4
Identificar o tema de um texto	D6	D6
Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato	D11	D14

Figura 10 - Descritores referentes ao Tópico I – Procedimentos de Leitura

Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou Enunciador na Compreensão do Texto

Descritores	4ª/5º EF	8ª/9º EF
Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).	D5	D5
Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros	D9	D12

Figura 11 - Descritores referentes ao Tópico II – Implicações do Suporte, do gênero e/ou enunciador

Tópico III. Relação entre Textos

Descritores	4ª/5º EF	8ª/9º EF
Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido	D15	D20
Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema	-	D21

Figura 12 - Descritores referentes ao Tópico III – Relação entre Textos

Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto

Descritores	4º/5º EF	8º/9º EF
Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto	D2	D2
Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa	D7	D10
Estabelecer relação causa/conseqüência entre partes e elementos do texto	D8	D11
Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc	D12	D15
Identificar a tese de um texto	-	D7
Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la	-	D8
Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto	-	D9

Figura 13 - Descritores referentes ao Tópico IV – Coerência e Coesão no Processamento do Texto

Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido

Descritores	4º/5º EF	8º/9º EF
Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados	D13	D16
Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações	D14	D17
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão	-	D18
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos	-	D19

Figura 14 - Descritores referentes ao Tópico V – Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido

Tópico VI. Variação Linguística

Descritores	4º/5º EF	8º/9º EF
Identificar as marcas lingüísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto	D10	D13

Figura 15 - Descritores referentes ao Tópico VI – Variação Linguística

3.3.2 Descritor-objeto

Para fins deste presente trabalho, com base na experiência docente vivenciada ao longo dos últimos anos através da aplicação do referido objeto, será utilizado como foco específico desta pesquisa as ocorrências identificadas na resolução de itens que atendem ao tópico 1, que trata dos procedimentos de leitura, mais especificamente ao descritor denominado D6, que trabalha a habilidade em identificar o tema de um texto.

Este descritor avalia a habilidade do aluno no que se refere ao reconhecimento do assunto principal do texto, identificando do que trata o texto. A identificação do tema exige do aluno que ele relacione as diferentes informações contidas no texto, no intuito de permitir a construção do seu sentido global estabelecido pelas múltiplas relações entre as partes que o compõem. Essa habilidade é testada por meio de um texto para o qual é solicitado, de forma direta, que o aluno identifique o tema ou o assunto principal:

Um texto é tematicamente orientado; quer dizer, desenvolve-se a partir de um determinado tema, o que lhe dá unidade e coerência. A identificação desse tema é fundamental, pois só assim é possível apreender o sentido global do texto, discernir entre suas partes principais e outras secundárias, parafraseá-lo, dar-lhe um título coerente ou resumi-lo (BRASIL/PDE, 2008, p. 63).

Os itens que abordam o referido descritor devem focar na dimensão global do texto, no núcleo temático que lhe confere unidade semântica. Ou seja, o aluno deve considerar o texto como um todo, mas prender-se ao eixo no qual o texto é estruturado (BRASIL/PDE, 2008, p.65).

Obrigatoriamente, todo texto, independentemente do gênero em que se apresente, possui um tema, um assunto principal o qual está sendo abordado. Ao iniciar o processo de interpretação do texto lido, a primeira ação de um leitor é saber de que trata o texto. Identificar o tema de um texto acaba sendo, dentre tantas outras habilidades, aquela que dará base para o desenvolvimento de outras habilidades subsequentes. Identificar o tema de um texto exige do aluno a realização de várias tarefas cognitivas, o que lhe permite, posteriormente, ser capaz também de identificar outras partes e outros elementos inerentes ao texto lido.

4. TESTE 1: APLICAÇÃO DE ITEM E COLETA DE DADOS PRELIMINARES

Conforme já mencionado, a realização das Provas Bimestrais pelos alunos da rede municipal de ensino da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro é hoje uma realidade. Para fins deste trabalho, antes de definirmos o teste a ser aplicado e seus desdobramentos, buscamos rever e analisar as provas de Língua Portuguesa, modalidade leitura, aplicadas em anos letivos anteriores, no período compreendido entre o terceiro bimestre do ano letivo de 2014 até o terceiro bimestre do ano letivo de 2016, totalizando nove provas pesquisadas, especificamente aplicadas a alunos do sexto ano do Ensino Fundamental.

O intuito de pesquisar provas de anos anteriores era o de observar os descritores contemplados, os tipos de textos, a estrutura e linguagem utilizada, de tal forma que pudéssemos selecionar um item para aplicação com os sujeitos pesquisados no decorrer do desenvolvimento do presente estudo.

No que se refere aos descritores presentes nestas provas, foi observado que dentre os quinze itens contemplados por cada prova, obrigatoriamente, um deles atendia ao descritor D6 – Identificar o tema do texto. Os demais itens atendiam a outros descritores distintos, não havendo repetição de descritores numa mesma prova. Ou seja, ainda que nos outros itens a identificação do tema seja implícita para que o aluno compreenda o sentido do texto e possa avançar sua leitura e ser avaliado em outras habilidades testadas por outros descritores, há somente em toda a prova um único item em que esta habilidade é de fato externada.

Outro ponto analisado foi a variação da tipologia textual abordada e a incidência de cada uma delas, tanto na prova como um todo, como nas questões que tratam da identificação do tema. Em sua maioria, há um único texto para cada item, sendo pouco frequente a presença de um mesmo texto atendendo a dois ou mais itens de habilidades diferentes. Foi possível perceber que não há predominância de nenhum tipo textual específico, o que dispõe uma pluralidade considerável de textos, como contos, notícias de jornal, artigos de revistas, histórias em quadrinhos, poemas, música, fábulas, entre outros. O contato do aluno com essa diversidade textual é visto positivamente, uma vez que possibilita ao aluno um conhecimento de mundo amplo e favorável à sua construção de conhecimentos. No ensino de língua portuguesa é fundamental que o aluno tenha contato com essa pluralidade de textos que circulam em distintas esferas de atividade humana, reconhecendo sua organização temática, composicional e estilística. Outra possibilidade também através deste contato é a relação que o aluno pode vir

a fazer entre as informações do texto e as informações que o próprio aluno já detém sobre o assunto abordado e, neste sentido, a multiplicidade de textos poderá sempre e cada vez mais atingir um número maior de alunos em suas especificidades e bagagens culturais, formadas por seus contextos vivenciais e conhecimentos prévios.

Tendo em consideração a estrutura e a disposição dos itens nestas provas anteriores, foi verificado que não há ordem ou sequência rígida para a organização dos itens, de tal forma que estes se apresentam em ordem aleatória, podendo o descritor em questão aparecer entre as primeiras ou últimas questões, ou seja, no início, meio ou fim da prova, independente do grau de complexidade, o que de alguma forma impede qualquer tipo de associação indevida, como, por exemplo, os alunos suporem que as primeiras questões sejam mais fáceis que as últimas.

Ao analisar a linguagem utilizada, assim como foi observado na tipologia textual, foi possível perceber que os textos também abrangem uma diversidade de linguagem considerável, principalmente quando se pensa na faixa etária do alunado atendido nesse nível de ensino. Contudo, ao referir-se aos comandos e enunciados, notou-se algumas discrepâncias entre os itens, indo do menos ao mais complexo. Dando prosseguimento a este tópico, porém focando nos descritores específicos de identificação do tema, pôde-se verificar que a linguagem usada nos enunciados é de certa forma simplória ou pouco elaborada, dados os objetivos deste descritor. Basicamente, os enunciados acerca do tema apresentam-se sem muitas modificações e com pouco acréscimo de informações que possam contribuir com a habilidade testada. Enunciados do tipo “o tema do texto é” e “o assunto principal tratado no texto é” foram os mais recorrentes.

Após esta breve pesquisa e análise de provas anteriores, tomamos para a composição do teste-instrumento desta pesquisa, um dos itens já utilizados em prova bimestral aplicada na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro em, atendendo ao descritor ora mencionado.

A escolha do item que na sequência será apresentado em detrimento dos demais, se deu pelo fato deste ser composto por um texto narrativo, gênero que já havia sido trabalhado com os sujeitos pesquisados anteriormente, o que de alguma forma poderia tornar a realização do teste por parte dos alunos testados um pouco mais contextualizada à realidade escolar deles. Outro ponto que também influenciou a seleção deste item foi por apresentar no enunciado um comando que se diferenciava dos demais, o que certamente exigiria um olhar diferenciado do aluno diante de um comando menos direto.

Para a aplicação do teste, além do item na íntegra conforme fora utilizado pela avaliação bimestral da rede de ensino pesquisada, na sequência, foram acrescentadas perguntas para coletar as impressões do aluno sobre o nível de dificuldade do item, a justificativa para a sua resposta e a sua opinião sobre o assunto abordado no texto, de modo a extrair o máximo de informações possíveis do desenvolvimento do aluno durante o teste. Ao final do teste, também foram acrescentados questionamentos acerca da postura do aluno diante de avaliações desta natureza. O presente teste foi aplicado em caráter preliminar, e o objetivo desta aplicação foi o levantamento de dados iniciais e confirmação ou não de algumas hipóteses.

4.1 O teste

O item selecionado para o teste preliminar da presente pesquisa foi retirado da prova bimestral realizada pela referida rede de ensino no primeiro bimestre do ano letivo de 2015, para ser reaplicado aos sujeitos pesquisados, conforme descrito no escopo deste trabalho.

O item é composto por um texto-base de gênero narrativo, de tipologia textual denominada fábula. A opção por este item se deu justamente pelo fato de os sujeitos pesquisados terem tido acesso a este gênero e tipo de texto durante o decorrer do primeiro bimestre do corrente ano letivo, visto que forma parte do conteúdo curricular previsto para esta etapa de ensino. Durante as atividades pedagógicas desenvolvidas no decorrer do bimestre, os alunos realizaram leitura de diversas fábulas, identificando as características próprias do gênero e interpretando a moral contida nelas. Tais ações aproximaram os alunos do gênero, além de proporcionar o desenvolvimento da percepção das intenções do autor, sobretudo as temáticas abordadas, já que neste tipo de texto sempre há a intencionalidade de uma moral ou ensinamento a partir da narrativa. Esperava-se desta forma que a ação do aluno diante do teste estivesse voltada para o comando sugerido pelo enunciado, buscando identificar o tema de um tipo de texto que não fosse totalmente desconhecido do aluno.

Tomando por ponto de partida uma visão bakhtiniana, o processo de aprendizagem e uso da língua ocorre ancorado em três elementos: conteúdo temático (tema abordado), estilo de linguagem (os recursos linguístico-expressivos do gênero e as marcas enunciativas do produtor do texto) e construção composicional (a estrutura de textos pertencentes a um gênero) foi com base nestes princípios que optamos pelo item que segue para compor nosso primeiro teste e iniciar as primeiras articulações com os questionamentos propostos.

Expostas as justificativas para a escolha do referido item, vejamos abaixo a composição de texto-base, enunciado e alternativas que o compõem:

A BALEIA E O TUBARÃO

Certo dia de outono, a baleia brincava no mar. O tubarão aproximou-se e, com cuidado, rodeou a baleia para mordê-la de modo fatal. Sinuoso, preparou-se para o bote. Chegando a uma distância razoável do ouvido da baleia, gritou com voz fina e doce, bem inadequada para um tubarão:

- Cara amiga, permita-me brincar com você nesse belo dia! Vamos alegrar-nos juntos!

A baleia olhou desconfiada, pois tubarão e baleia não têm boa vizinhança, nem as mesmas brincadeiras. Mas, como tinha boa índole, não respondeu e não reagiu. Tão logo o tubarão conseguiu aproximar-se, mordeu o pescoço da baleia com força. Mas uma crosta de conchas e corais que se grudara na pele da baleia quebrou os dentes do tubarão. Choroso e sangrando, ele fugiu com dores atrozes.

A baleia, calmamente, olhou com desdém o ingênuo tubarão em fuga e pensou que os seres furiosos são sempre pouco atentos.

Raquel Gazolla. *Fábulas nuas e cruas*. São Paulo: Parábola, 2005.

O trecho do texto que mais se aproxima do tema, de sua ideia principal, é

(A) “Vamos alegrar-nos juntos!”
(B) “[...] ele fugiu com dores atrozes.”
(C) “Sinuoso, preparou-se para o bote.”
(D) “[...] os seres furiosos são sempre pouco atentos.”

Figura 16 Prova Bimestral de Língua Portuguesa de 6ºano – 1ºbimestre de 2015, item 13, pág. 13

O teste preliminar, além do item apresentado, também foi composto de algumas questões que, na sequência, tinham por objetivo apurar as informações iniciais, buscando tecer o contexto de realização do teste e as impressões imediatas dos sujeitos pesquisados.

Vejamos a seguir as questões complementares ao item que compuseram o primeiro teste aplicado:

RESPONDA ÀS QUESTÕES ABAIXO COM RELAÇÃO À ATIVIDADE QUE VOCÊ ACABOU DE REALIZAR

1) Para você, a questão acima foi fácil, médio ou difícil de responder?

2) Quantas vezes você leu o texto antes de marcar a sua resposta?

3) Explique com suas palavras, como você achou sua resposta.

4) Complete a frase:

“Esse texto fala sobre _____”

5) Como você se sentiu ao participar deste tipo de atividade?

6) Dizer qual é o tema do texto é difícil ou é fácil? Por quê?

7) Quanto tempo você levou para achar a sua resposta?

8) Você ficou em dúvida entre alguma outra resposta? Qual?

9) Com relação a qualquer outro texto, o que você entende que seja o tema?

Figura 17 - Questões complementares ao item do teste preliminar.

4.2 Aplicação do teste

Alguns dias antes da aplicação do teste, os alunos foram informados da realização da atividade, sendo esclarecidos - dentro do grau de complexidade por eles compreendido – dos objetivos do teste. Tomando como princípio a ética que rege a realização de pesquisas com seres humanos, os alunos levaram previamente um comunicado aos seus responsáveis solicitando a autorização da utilização dos testes para fins desta pesquisa.

O teste foi aplicado durante dois tempos de 50 minutos. Estavam presentes no dia da realização do teste 22 alunos, sendo 10 meninas e 12 meninos.

A atividade foi inicialmente apresentada, sendo novamente esclarecidos seus objetivos e a seriedade da atividade. A atividade não foi condicionada a nenhum tipo de pontuação, sendo os alunos orientados a refletir sobre a sua importância para o seu aprendizado e também para o trabalho docente.

Devido às orientações prévias e ao bom relacionamento entre professor e alunos já estabelecido desde o início do ano letivo, não houve resistência por parte de nenhum aluno quanto à realização e seriedade do teste. Todos os alunos presentes realizaram a atividade. O dia de realização do teste preliminar foi um dia favorável, com rotina tranquila e sem alterações que pudessem comprometer o bom desenvolvimento da atividade.

Os alunos realizaram leitura individual, tanto do texto quanto das questões subsequentes, considerando o processo de interpretação dos enunciados como parte da avaliação, e não somente do texto em si.

A aplicação do teste teve início exatamente às 08h25min e término registrado com a entrega do teste pelo último aluno exatamente às 09h25min, o que compreende 1 hora de realização do teste. Contudo é importante destacar que a maioria dos alunos levou uma média de 40 minutos para realização do teste.

Com relação à postura da turma, foi observado que a maioria se esforçou em compreender e responder a todas as questões, conforme foi pedido e orientado pelo professor. Somente dois dos alunos apresentaram postura pouco comprometida, e o último aluno a entregar desistiu de completar suas respostas quando viu que somente ele estava ainda com o teste, alegando que não sabia responder as perguntas.

4.3. Resultados preliminares: Análise dos dados

Após a realização do teste, foram tabuladas as informações fornecidas pelos alunos e as respostas assinaladas, buscando refletir e analisar tais informações e preencher as lacunas oriundas dos questionamentos feitos no início desta pesquisa.

Apresenta-se, na sequência, a tabulação das principais respostas apuradas no teste preliminar:

TABELAS QUANTITATIVAS DOS DADOS APURADOS

ALUNOS QUE RESPONDERAM AO ITEM		
Alunos que assinalaram o gabarito adequado ao item	Alunos que assinalarem um dos distratores do item	Quantitativo total de alunos
12 (54,5%)	10 (45,4%)	22 (100%)

Tabela 1 – Tabulação do quantitativo de sujeitos pesquisados

DADOS CORRESPONDENTES SOMENTE AOS ALUNOS QUE ASSINALARAM O GABARITO		
DADOS ANALISADOS	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Alunos que declararam ter dúvida em duas ou mais opções de resposta	5	22,7%
Alunos que classificaram o item com grau de complexidade “fácil”	4	18,2%
Alunos que classificaram o item com grau de complexidade “médio”	8	36,4%
Alunos que leram o texto somente uma vez antes de assinalar sua resposta	7	31,8%
Alunos que leram o texto duas vezes ou mais antes de assinalar sua resposta	5	22,7%
Alunos que utilizaram o título para completar a frase “O texto fala sobre...”	6	27,3%
Alunos que utilizaram explicações plausíveis dentro de sua faixa etária para completar a frase “O texto fala sobre...”	6	27,3%
Alunos que foram capazes de expressar uma conceituação plausível, dentro de sua faixa etária, para o questionamento sobre o que vem a ser o tema	9	40,9%

Tabela 2 – Tabulação dos sujeitos pesquisados que assinalaram como resposta ao item a alternativa correspondente ao gabarito

DADOS CORRESPONDENTES SOMENTE AOS ALUNOS QUE ASSINALARAM UM DOS DISTRATORES		
DADOS ANALISADOS	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Alunos que declararam ter dúvida em duas ou mais opções de resposta	6	27,3%
Alunos que classificaram o item com grau de complexidade “fácil”	6	27,3%
Alunos que classificaram o item com grau de complexidade “médio”	4	18,2%
Alunos que leram o texto somente uma vez antes de assinalar sua resposta	5	22,7%
Alunos que leram o texto duas vezes ou mais antes de assinalar sua resposta	5	22,7%
Alunos que utilizaram o título para completar a frase “O texto fala sobre...”	4	18,2%
Alunos que utilizaram explicações plausíveis dentro de sua faixa etária para completar a frase “O texto fala sobre...”	4	18,2%
Alunos que foram capazes de expressar uma conceituação plausível, dentro de sua faixa etária, para o questionamento sobre o que vem a ser o tema	2	9,1%

Tabela 3 – Tabulação dos sujeitos pesquisados que assinalaram como resposta ao item alternativa correspondente a um dos distratores

As respostas acima tabuladas nos prestam alguns esclarecimentos importantes acerca de alguns questionamentos feitos ao início desta pesquisa. Para dar maior clareza à análise dos resultados, os dados foram divididos em dois grupos: entre os que assinalaram o gabarito, considerado como a resposta adequada, e os que assinalaram um dos distratores, considerados como respostas inadequadas. Desta forma, foi possível observar os percentuais de cada grupo em relação ao item, além de refletir sobre as impressões dos alunos durante a realização da atividade em ambas as circunstâncias, observando-se as dificuldades específicas de cada grupo e suas características pertinentes. Convém ressaltar que, neste momento da pesquisa, não nos interessa avaliar o índice de erro ou acerto do item, mas as circunstâncias sob as quais os alunos estiveram submetidos durante a realização do teste, de tal forma que cada aluno tenha, através de suas respostas dadas ao teste, manifestado qual foi o caminho cognitivo percorrido por ele e o seu grau de consciência de seu desempenho durante o teste.

A coluna denominada “Dados Analisados” nos apresenta alguns pontos que nortearão as ações futuras, inclusive sendo determinantes para o planejamento da intervenção.

4.3.1 Análise dos dados coletados

Após apresentar os dados quantitativos do primeiro teste aplicado para fins desta pesquisa, buscamos analisar as questões subjacentes a estes números, fazendo uma reflexão qualitativa dos resultados apresentados.

Primeiramente, tomamos por base a relação erro X acerto, não com o propósito de classificar ou categorizar os sujeitos pesquisados, mas para conduzir os demais pontos a serem observados.

Ao observar o gráfico 1, é possível perceber que houve um equilíbrio entre os alunos que assinalaram o gabarito e os alunos que assinalaram um dos outros três distratores. Com isso, pôde-se concluir inicialmente que o domínio da habilidade de identificação do tema ainda é relativo entre os sujeitos pesquisados, não havendo um resultado absoluto que possa definir essa questão. Ou seja, é uma habilidade que ainda encontra-se em processo de construção.



Gráfico 1 - Alunos que assinalaram o gabarito ou distratores na resolução do item preliminar

Ao analisar os dados dispostos no gráfico 2 referentes ao fato de os alunos terem tido dúvidas entre duas ou mais opções, somos capazes de ter uma noção sobre a postura do aluno diante de uma questão objetiva e as suas dificuldades ou não em selecionar uma resposta que

mais se aproximasse daquilo que ele – o aluno – depreendeu do texto. Neste ponto, considerando a totalidade dos sujeitos pesquisados, independentemente de terem assinalado o gabarito ou um dos distratores, observou-se que cinquenta por cento dos alunos oscilaram antes de assinalar sua resposta, o que reflete seu processo de metacognição, ponderação e compreensão ante a pergunta a ser respondida, uma vez que, ao admitir ter tido dúvida antes de assinalar a sua resposta, o aluno de alguma forma também admite que precisou refletir, pensar e selecionar uma opção em detrimento de outra que também lhe parecia adequada. Logo, fica evidente que houve a utilização de estratégias metacognitivas.



Gráfico 2 - Alunos que assinalaram o gabarito ou distratores após dúvidas na resolução do item preliminar

No que tange ao grau de dificuldade de um item, cabe esclarecer que, durante a sua elaboração, o professor elaborador estabelece uma expectativa de complexidade entre fácil, médio ou difícil resolução do item. Porém, por ser um conceito subjetivo, este grau só é de fato definido após a aplicação dos itens, de modo a corroborar ou não o grau de dificuldade atribuído ao item durante a elaboração, sendo então embasado nos resultados obtidos. O que fica definido na verdade é que, quanto maior o número de acertos de um item, menor é o seu nível de dificuldade, na mesma medida em que quanto menor o número de acertos, entende-se como maior grau de dificuldade. Ocorre que, para fins deste estudo, optou-se também por investigar o nível de complexidade de uma questão, porém não somente a partir do quantitativo das alternativas assinaladas, mas também e principalmente a partir do olhar do aluno, ou seja, se o grau de dificuldade do item foi contemplado pelos alunos de forma semelhante, não para meramente classificar o item, mas para compreender o seu ponto de vista e perceber o nível de desenvolvimento cognitivo já alcançado pelos alunos que realizaram o teste, já que estes alunos

compartilham características de um perfil semelhante, como faixa etária, origem, contexto socioeconômico, entre outros.

Com auxílio do gráfico 3, observou-se que quarenta e cinco por cento dos alunos consideraram o item como sendo fácil. Porém, destes, somente 18,2% de fato acertou o item. Considerando agora os que classificaram como sendo de grau de dificuldade médio, foram cinquenta e quatro por cento dos alunos que se declararam nesta condição, sendo que, neste âmbito, o percentual de acerto elevou para trinta e seis por cento, ou seja, apesar de a questão ter exigido maior grau de complexidade, os que assim a consideraram, obtiveram mais êxito na questão. Mediante o exposto, pôde-se constatar que não há relação entre o grau de dificuldade da questão com a possibilidade de acerto, ou seja, o fato de um determinado aluno achar a questão mais fácil ou mais difícil não lhe garante optar pela alternativa indicada como gabarito. Na verdade, o que se percebeu é que a probabilidade de inadequação por parte daqueles sujeitos que consideraram o item fácil foi maior do que a probabilidade de adequação de resposta por parte dos que classificaram o item como mais complexo. Uma das hipóteses para esta ocorrência é que pelo fato de ter achado o item mais complexo, os sujeitos tenham percorrido um caminho cognitivo mais intenso, tendo mais êxito na identificação do tema.

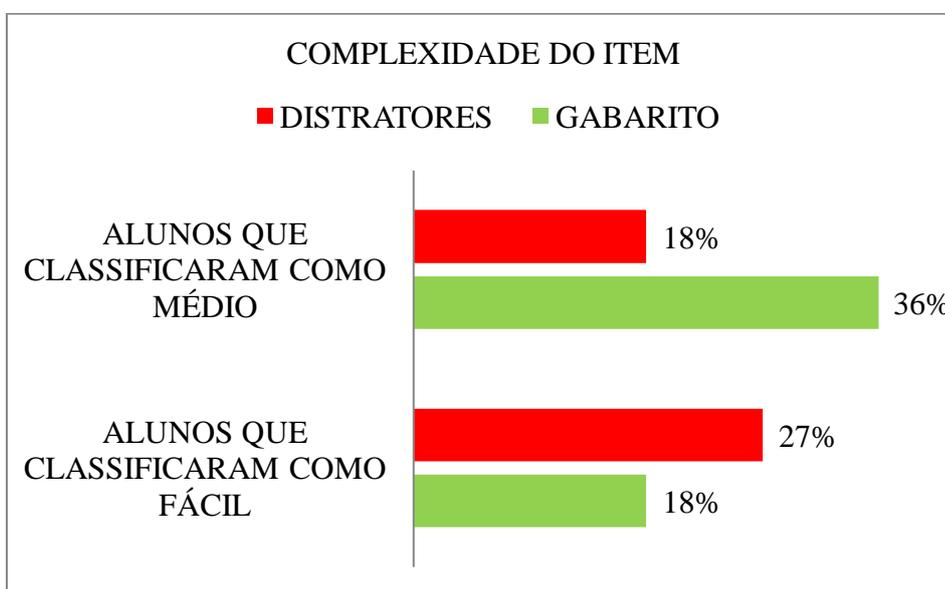


Gráfico 3 - Grau de dificuldade do item segundo os sujeitos pesquisados

O dado analisado em sequência nos apresenta outro ponto considerável: quantas vezes o aluno procedeu à leitura do texto antes de assinalar sua resposta. Esta informação é importante no sentido de que nos permite refletir sobre o grau de maturação leitora do aluno e as estratégias

traçadas para a resolução do teste, já que o processo de releitura pode também ser considerado como uma estratégia metacognitiva. Do mesmo modo, nos oportuniza perceber ainda o comprometimento dos sujeitos pesquisados com o seu próprio desempenho na realização de um teste de natureza objetiva, evitando desatentarem da própria avaliação, como quando se poupam de uma releitura para confirmação de sua resposta. Neste aspecto, foi observado que o percentual de alunos que leram somente uma única vez o texto foi maior do que os que leram duas ou mais vezes; porém, quando o foco é os alunos que assinalaram o gabarito adequado, o percentual foi o mesmo, independente de ter havido ou não a prática de releitura. Este tópico nos leva a ponderar sobre as práticas de leitura, sejam elas superficiais - em que o indivíduo lê o texto, porém sem fazer associações significativas que possam colaborar com a construção de sentido – ou a releitura com vistas a uma compreensão mais profunda e/ou identificação e reconhecimento de informações tratadas no texto.



Gráfico 4 - Sujeitos pesquisados que adotaram a releitura como estratégia cognitiva

Uma questão muito comum durante o processo de domínio da compreensão leitora é o fato de o leitor subentender o título do texto como sendo o tema. Este suposto equívoco é muito natural, tendo em vista a relação de antecipação que o título representa para o texto. Muitas vezes, o título pode sim representar o todo ou parte do assunto que será abordado no texto, e geralmente é esta situação que gera a possibilidade de o leitor vir a concebê-lo como o tema do

texto. Considerando essa hipótese, é que se fez necessário, durante a coleta de dados, levantar um questionamento acerca desse ponto de vista. Portanto, dando prosseguimento à análise dos dados, buscou-se observar também os alunos que utilizaram o título para completar a frase que remetia ao tema do texto. Esta análise se faz de suma importância, pois através dela é possível detectar uma das dificuldades expressas pelos alunos ao serem testados quanto à habilidade de identificar o tema de um texto, que é a frequente indefinição entre tema e título, já que ambos são conceitos pertinentes ao assunto abordado no texto. Neste questionamento, obtivemos o percentual de quarenta e cinco por cento de alunos que utilizaram o título como suporte para completar o tema do texto, sendo inclusive vinte e sete por cento de alunos que acertaram o item.

Em contrapartida a esta análise anterior, tentou-se detectar também aqueles sujeitos que repeliram ao tema, buscando esclarecer este questionamento com suas próprias palavras, ou seja, criando uma explicação plausível para explicar, a partir de seu entendimento, o que seria o tema do texto lido, descrevendo de alguma forma o assunto abordado.

Nesta análise comparativa, foi revelado que os quantitativos e percentuais entre os que optaram pelo uso do título para definição do tema foram exatamente iguais aos que foram capazes de identificar e explicitar o assunto a partir de uma pequena explicação. Este aparente equilíbrio demonstra o quanto esta habilidade ainda precisa ser mais explorada através de ações pedagógicas. Ambas as análises podem ser melhor compreendidas ao visualizar-se o gráfico 5:

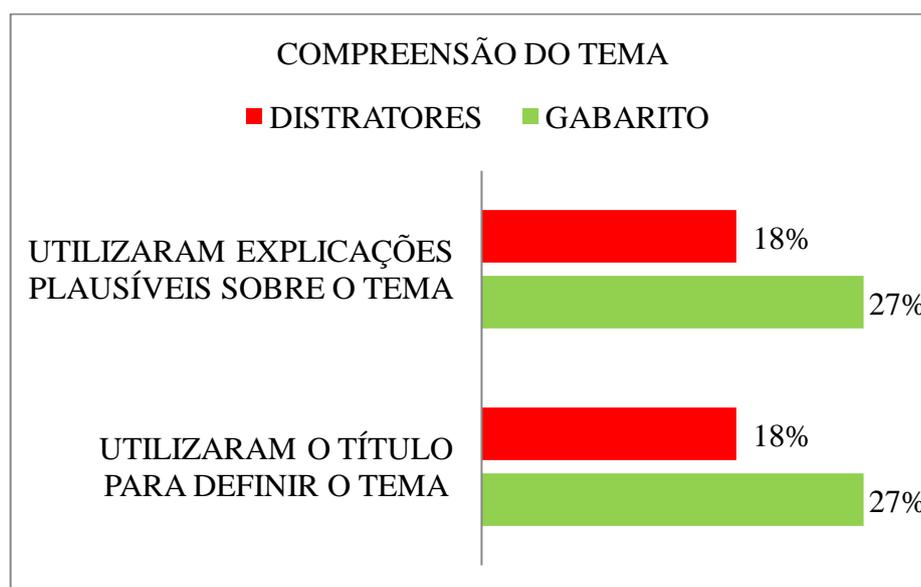


Gráfico 5 – Distinção comparativa entre os sujeitos que usaram o título para esclarecer o tema e os que usaram outras explicações pertinentes.

Para complementar as hipóteses anteriores, foi feita ainda uma verificação sobre como os alunos seriam capazes de conceituar o tema, identificando a sua abrangência e exploração pelo texto, ou seja, se o sujeito pesquisado seria capaz de explicar de uma maneira geral o que vem a ser o tema de um texto. Neste caso, o que nos interessa é saber se o aluno tem conhecimento do que representa o vocábulo ‘tema’, de tal modo que, ao ler o enunciado, o aluno tenha condições de executar a resolução do item com clareza de ideia. Neste ponto, cinquenta por cento dos alunos foram capazes de conceituar o tema de forma descritiva, dos quais quarenta e um por cento assinalaram o gabarito do item corretamente, o que nos leva a crer que aqueles que têm clareza sobre o que significa o tema do texto, conseqüentemente também tenham maiores chances de assinalarem o gabarito do item. No entanto, os outros cinquenta por cento dos sujeitos pesquisados não foram capazes de explicar com suas palavras o conceito subjacente ao tema, o que pode indicar que a origem de inadequação de resposta do aluno não seja exatamente por não dominar a habilidade testada, mas por não compreender o vocabulário expresso no comando do item, o que configuraria uma falha de elaboração do item, e não de ausência de competências para a habilidade testada.

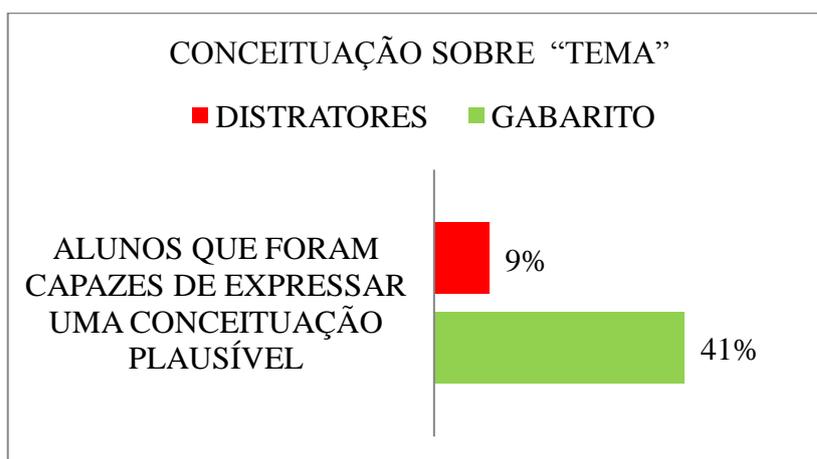


Gráfico 6 – Sujeitos pesquisados que foram capazes de conceituar o que é tema

Todos os dados coletados e as informações apresentadas neste primeiro teste foram analisados à luz das fundamentações até aqui apresentadas, respeitando-se todas as circunstâncias envolvidas e fatores que pudessem influenciar em quaisquer resultados,

refletindo as hipóteses do processo cognitivo do aluno em relação ao item e também em relação às perguntas subsequentes, de tal forma que estes primeiros resultados fossem capazes de nos fornecer subsídios para o prosseguimento da referida pesquisa, direcionando as ações e as propostas de intervenção que se fizerem necessárias e cabíveis ao contexto e sujeitos pesquisados.

5. TESTE 2: TESTE COM HABILIDADES METACOGNITIVAS

Após a aplicação do primeiro teste, da análise dos primeiros dados obtidos e dos questionamentos surgidos no decorrer das atividades realizadas, optou-se pela utilização e aplicação de um segundo teste, porém agora com questionamentos metacognitivos e intervenções pedagógicas contextuais, buscando-se analisar novos elementos que não foram contemplados na primeira testagem.

O segundo teste foi elaborado a partir dos estudos e levantamento de dados obtidos no teste anterior, contudo, abordando neste novo instrumento, alguns procedimentos esperados de uma atividade metacognitiva.

Para este teste foi utilizado como texto-base novamente um texto extraído de uma das avaliações bimestrais realizadas pela rede educacional da Prefeitura do Rio de Janeiro, mais especificamente a avaliação de Língua Portuguesa – Leitura aplicada aos alunos do sexto ano de ensino no quarto bimestre de 2015. Foi utilizado um dos itens desta avaliação, sendo aplicado o texto-base acompanhado de seu enunciado, gabarito e distratores. Sequencialmente, foram acrescentadas ao teste algumas questões metacognitivas, investigativas e avaliativas.

No que se refere à seleção do texto, foram levados em consideração diversos aspectos. Inicialmente, foram pesquisadas as avaliações anteriores aplicadas pela referida rede de ensino, buscando selecionar um item que atendesse ao descritor pesquisado, que tivesse sido aplicado em período recente, de modo a não distanciar-se do contexto e tempo situacionais e, ainda, que abordasse uma temática significativa para a realidade dos sujeitos pesquisados.

O item extraído da avaliação mencionada foi utilizado na íntegra, sem quaisquer alterações em sua composição, conforme veremos a seguir:

Texto para as questões 13 e 14.

A BAÍA SENTE SAUDADES

Em março deste ano, um grande grupo de golfinhos encalhou na praia de Arraial do Cabo, ao norte do Rio de Janeiro. Ajudados pelas pessoas que estavam lá, os animais rapidamente voltaram para o mar. O episódio teve final feliz, mas me lembrou de uma coisa triste: os golfinhos (ou botos, ou toninhas) já foram bem mais comuns no Rio de Janeiro!

É claro que, apesar de caçados, ameaçados e tontos com a poluição da baía de Guanabara, os golfinhos nunca abandonaram totalmente esta que é uma das baías mais lindas do mundo, nem o litoral do estado do Rio de Janeiro. Hoje, existem cerca de setenta botos-cinza na baía de Guanabara, monitorados desde 1995 pelo Projeto Maqua, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

[...]

Será que os golfinhos estão no brasão porque, naquela época ainda havia muitos deles no Rio de Janeiro ou porque alguém, já prevendo o futuro, queria preservá-los, se não no mar, ao menos na bandeira? Brincadeira: os golfinhos do brasão simbolizam a cidade marítima que o Rio de Janeiro era, e continua a ser. Mas, hoje, eles bem podem ser uma lembrança de que, um dia, nossos mares já foram repletos de golfinhos. Quem sabe, com a nossa ajuda, podem voltar a ser?

<http://chc.cienciahoje.uol.com.br/a-baia-sente-saudades/>

QUESTÃO 13

O tema do texto é

- (A) o final feliz de uma história.
- (B) a presença dos golfinhos no estado do Rio de Janeiro.
- (C) o Projeto da Universidade do estado do Rio de Janeiro.
- (D) a beleza da baía de Guanabara e do litoral do estado do Rio de Janeiro.

Figura 18 - Prova Bimestral de Língua Portuguesa de 6ºano – 4ºbimestre de 2015, item 13, pág. 13

RESPONDA ÀS QUESTÕES ABAIXO COM RELAÇÃO À ATIVIDADE QUE VOCÊ ACABOU DE REALIZAR

1) Você sabia que os golfinhos frequentavam a Baía de Guanabara?

2) Você saberia dizer por que os golfinhos não frequentam mais tanto a Baía de Guanabara?

3) Complete a frase:

“Esse texto fala sobre _____”

4) Qual é o problema tratado no texto?

5) Você saberia explicar o que significa “tema”?

6) Quando você tem que achar o tema de um texto, você acha isso uma tarefa fácil, média ou difícil?

7) Para você, achar o tema deste texto foi fácil, médio ou difícil de responder?

8) Você precisou ler o texto quantas vezes para achar a sua resposta?

9) Você ficou em dúvida entre mais de uma opção de resposta? Quais?

10) Por que você marcou uma em vez da outra?

Figura 19 - Questões complementares ao item do teste 2.

O teste foi aplicado num dia regular de aula, sem quaisquer alterações na rotina escolar dos alunos. A turma em que foi aplicado este segundo instrumento foi a mesma que realizou o teste anterior, resguardada apenas a oscilação de alunos presentes. Nesta ocasião, estavam presentes vinte e cinco alunos, dos quais três não participaram da primeira testagem.

Para a realização do teste, os alunos foram orientados e esclarecidos de que se tratava de uma avaliação para coleta de informações, de modo que não foi condicionada a realização do teste a qualquer tipo de qualificação entre os alunos ou atribuição de nota. Foram informados, ainda, de que se trataria de uma atividade individual, mas que os registros seriam utilizados para mensurar o perfil da turma como um todo, e de forma complementar ao primeiro teste. Uma vez sendo feita a relação desta atividade com o primeiro teste realizado, os alunos demonstraram estar confortáveis para a realização do teste, pois, de alguma forma, já presumiram a dinâmica da atividade, sem esboçar surpresa ou resistência para a prática da proposta ora apresentada. Buscou-se, desta forma, desvincular a atividade da perspectiva de acerto ou erro, de tal forma que o aluno a realizasse com liberdade para expressar o que realmente estaria pensando e concluindo sobre ela, sem sentir-se na obrigação de somente responder aquilo que achasse que fosse a resposta correta. Assim sendo, foi possível estabelecer durante a aplicação do teste um maior comprometimento dos alunos com a veracidade e fidedignidade das informações prestadas, uma vez que, independente de ser a resposta mais adequada ou não, o aluno não estaria ‘ganhando’ ou ‘perdendo’ pontuações quantitativas de seu desempenho.

Este processo de conscientização durante a realização dos testes foi uma das ações essenciais no decorrer da pesquisa, no intuito de ativar no aluno uma experiência sobre a forma de como ele lida com o texto, e não somente com a perspectiva de estar sendo avaliado. E, de tal maneira, em se tratando dos objetivos do conteúdo deste trabalho, ativar no aluno não só uma perspectiva sobre o tema do texto de forma genérica, mas uma concepção sobre o conteúdo do texto.

Na próxima seção, apresentaremos algumas verificações apuradas após a análise das respostas coletadas no segundo teste. Para uma melhor elucidação dos resultados e das verificações relatadas no corpo deste trabalho, apresentaremos a seguir a tabulação quantitativa dos resultados obtidos no primeiro teste em comparação aos resultados obtidos no segundo teste, com o objetivo de confrontar os aspectos analisados e tentar entender quais deles sofreram interferências conforme as intervenções ocorridas no período entre as etapas desta pesquisa.

ESTUDO COMPARATIVO DOS DADOS APURADOS

ALUNOS QUE RESPONDERAM AO ITEM		
RESPOSTA	TESTE 1	TESTE 2
Alunos que assinalaram o gabarito adequado ao item	54,5%	64%
Alunos que assinalarem um dos distratores do item	45,4%	36%

Tabela 4 – Estudo comparativo dos dados apurados nos testes 1 e 2 no que se refere à resposta ao item

A primeira informação relevante que o segundo teste nos apresenta é a elevação do percentual de alunos que assinalaram o gabarito em relação ao primeiro teste de quase dez pontos percentuais. Os aspectos que contribuíram para essa elevação de percentual serão mais bem especificados no decorrer das verificações que serão apresentadas; contudo, é importante citar que fatores como a intervenção no processo metacognitivo e o monitoramento das ações dos alunos com ativação dos conhecimentos prévios foram os principais pontos de influência neste processo.

DADOS CORRESPONDENTES SOMENTE AOS ALUNOS QUE ASSINALARAM O GABARITO DO TESTE 2		
DADOS ANALISADOS	TESTE 1	TESTE 2
Alunos que declararam ter dúvida em duas ou mais opções de resposta	22,7%	44%
Alunos que classificaram o item com grau de complexidade “fácil”	18,2%	40%
Alunos que classificaram o item com grau de complexidade “médio”	36,4%	24%
Alunos que leram o texto somente uma vez antes de assinalar sua resposta	31,8%	36%
Alunos que leram o texto duas vezes ou mais antes de assinalar sua resposta	22,7%	32%
Alunos que utilizaram o título para completar a frase “O texto fala sobre...”	27,3%	8%
Alunos que utilizaram explicações plausíveis dentro de sua faixa etária para completar a frase “O texto fala sobre...”	27,6%	36%
Alunos que foram capazes de expressar uma conceituação plausível, dentro de sua faixa etária, para o questionamento sobre o que vem a ser o tema	40,9%	32%

Tabela 5 – Comparativo entre os sujeitos pesquisados que assinalaram como resposta ao item a alternativa correspondente ao gabarito

DADOS CORRESPONDENTES SOMENTE AOS ALUNOS QUE ASSINALARAM UM DOS DISTRATORES DO TESTE 2		
DADOS ANALISADOS	TESTE 1	TESTE 2
Alunos que declararam ter dúvida em duas ou mais opções de resposta	27,3%	24%
Alunos que classificaram o item com grau de complexidade “fácil”	27,3%	4%
Alunos que classificaram o item com grau de complexidade “médio”	18,2%	20%
Alunos que classificaram o item com grau de complexidade “difícil”	0	12%
Alunos que leram o texto somente uma vez antes de assinalar sua resposta	22,7%	12%
Alunos que leram o texto duas vezes ou mais antes de assinalar sua resposta	22,7%	24%
Alunos que utilizaram o título para completar a frase “O texto fala sobre...”	18,2%	4%
Alunos que utilizaram explicações plausíveis dentro de sua faixa etária para completar a frase “O texto fala sobre...”	18,2%	12%
Alunos que foram capazes de expressar uma conceituação plausível, dentro de sua faixa etária, para o questionamento sobre o que vem a ser o tema	9,1%	8%

Tabela 6 – Comparativo entre os sujeitos pesquisados que assinalaram como resposta ao item alternativa correspondente a um dos distratores

É importante ressaltar que, apesar de inevitável teor comparativo entre os testes realizados, o segundo teste contemplou novos aspectos não abordados na primeira testagem. Esses novos dados analisados surgiram a partir de lacunas e dúvidas oriundas do teste preliminar, e se fizeram necessários ao longo da pesquisa. Os referidos dados serão minuciosamente clarificados a partir de verificações descritas a seguir.

5.1 Verificações dos dados

Com a aplicação do segundo teste e o acréscimo de novas questões de naturezas específicas, além do levantamento de dados e aferição dos resultados, foram realizadas novas verificações referentes a cada questionamento realizado pelo teste. Tais verificações serviram

para confirmar e/ou rechaçar algumas circunstâncias detectadas no decorrer da pesquisa, e foram ainda associadas à fundamentação teórica deste trabalho com vistas à elaboração de uma proposta pedagógica coerente e condizente com o contexto situacional ao qual se aplicou a referida pesquisa e de forma a atender o objetivo principal a que ela se propôs.

Assim sendo, apresentaremos na sequência as verificações apuradas a cada etapa, relacionando-as aos tópicos avaliados e tecendo as observações pertinentes a cada situação, buscando desta maneira apresentar o caminho traçado ao longo deste trabalho.

5.1.1 1ª Verificação – Quanto à exploração dos elementos textuais

A primeira verificação foi pautada a partir dos dados obtidos através das perguntas identificadas como 1 e 2, conforme seguem:

QUESTÕES NORTEADORAS DA 1ª VERIFICAÇÃO: EXPLORAÇÃO DOS ESTÁGIOS E ELEMENTOS TEXTUAIS	
1)	Você sabia que os golfinhos frequentavam a Baía de Guanabara?
2)	Você saberia dizer por que os golfinhos não frequentam mais tanto a Baía de Guanabara?

Tabela 7 – Questões extraídas do teste 2 para verificação dos elementos textuais

Ao selecionar a identificação do tema como habilidade foco do escopo deste trabalho, assumiu-se também a responsabilidade de identificar todos os aspectos subjacentes a esta habilidade e o que cada um representa dentro da proposta pedagógica a que se submete.

Ao testar a referida habilidade, não se pode pensá-la como algo pontual e rígido, mas deve-se levar em conta também que é uma ação que exige outras competências. Ao ativar diversos mecanismos cognitivos para a resolução de um comando acerca da identificação do tema de um texto, o indivíduo busca fazer conexões e detectar tudo o que se pode em relação ao texto e à temática abordada, tentando dessa forma atribuir um sentido significativo ao texto e ao assunto.

Neste sentido, foram realizados durante o teste alguns questionamentos acerca da exploração do tema a partir de estágios e elementos textuais, tais como: os fatos expostos no texto, o conhecimento prévio do aluno sobre o assunto tratado e as informações complementares.

O primeiro questionamento feito dentro desta perspectiva foi em relação ao conhecimento prévio do aluno a respeito do assunto tratado. Na ocorrência do texto objeto da presente testagem, o questionamento girou em torno de o aluno afirmar ou não se ele sabia algo sobre o fato mencionado no texto.

(1) Você sabia que os golfinhos freqüentavam a Baía de Guanabara?

Diante desse questionamento, quase metade dos alunos declarou conhecer o referido fato mencionado no texto, tendo o mesmo quantitativo de alunos que declararam desconhecimento sobre o fato. Coincidentemente, os valores referentes aos que assinalaram o gabarito e os que assinalaram um dos distratores também foram exatamente os mesmos, o que de alguma forma nos impediu de estabelecer ou confirmar quaisquer conjecturas presumidas anteriormente no que se refere ao fato de o aluno ter ou não conhecimento sobre o fato e a probabilidade de ele assinalar o gabarito ou um dos distratores.

CONHECIMENTO PRÉVIO

CONHECIMENTO PRÉVIO SOBRE O FATO INFORMADO	GABARITO	DISTRATOR	TOTAL
SIM	8	4	12 (48%)
NÃO	8	4	12 (48%)
NÃO ATENDEU	0	1	1 (4%)
TOTAL	16 (64%)	9 (36%)	25

Tabela 8 – Levantamento do quantitativo de alunos que informaram conhecimento prévio sobre o assunto

Logo em seguida a esta indagação, com o intuito de complementar o questionamento anterior e analisar mais profundamente a relação entre o conhecimento prévio e a construção do sentido global do texto, também foi perguntado ao aluno se ele saberia explicar o porquê da afirmação principal do texto, ou seja, se o aluno seria capaz de dizer as implicações geradas a partir do tópico principal do texto (referência ao tópico 2 das questões do teste).

(2) Você saberia dizer por que os golfinhos não freqüentam mais tanto a Baía de Guanabara?

Neste t3pico, obtivemos um dos resultados mais expressivos de toda a pesquisa: de todos os sujeitos pesquisados, somente tr3s alunos n3o apresentaram uma resposta plaus3vel e compat3vel com o texto e com a pergunta em quest3o, ou seja, a maioria dos alunos atendeu ao solicitado neste t3pico, externando de alguma forma a sua percep3o sobre as implica3es geradas e subseqüentes ao fato informado. Ou seja, independente de os alunos terem optado pelo gabarito da quest3o ou um de seus distratores, a maioria foi capaz de relacionar fatos complementares ao fato anteriormente citado, ainda que n3o o tenha relacionado como fato principal tratado no texto. As an3lises sobre estes t3picos s3o de extrema relev3ncia, uma vez que deixam transparecer que houve, por parte da maioria dos alunos, um processamento efetivo das informa3es atreladas ao fato principal do texto, o que sugestiona uma poss3vel despropor3o entre a compreens3o dos fatos e a identifica3o do tema.

FATOS COMPLEMENTARES

RELACIONAR O FATO EXPOSTO A FATOS COMPLEMENTARES	GABARITO	DISTRATOR	TOTAL
SIM	16	6	22 (88%)
N3O	0	3	3 (12%)
TOTAL	16 (64%)	9 (36%)	25

Tabela 9 – Levantamento dos dados relacionados aos fatos complementares ao fato principal

Ao analisar estes dados, percebe-se que, entre a percep3o dos fatos expostos no texto e a op3o por uma das alternativas pelo sujeito, h3 uma lacuna a ser investigada, ou seja, 3 preciso buscar entender por que nem todos os alunos que foram capazes de atrelar os fatos do texto e de construir um significado para eles, tamb3m n3o foram capazes de usar esta mesma percep3o em seu favor no momento da resolu3o do item.

5.1.2 2ª Verificação – Quanto às formas de abordagem acerca do tema

A presente verificação foi pautada a partir do enunciado do item aplicado, além dos dados obtidos através das perguntas 3, 4 e 5, e um questionamento oral, conforme seguem:

QUESTÕES NORTEADORAS DA 2ª VERIFICAÇÃO: FORMAS DE ABORDAGEM ACERCA DO TEMA
* O tema do texto é (enunciado original do item testado)
3) Esse texto fala sobre
4) Qual é o problema tratado no texto?
5) Você saberia explicar o que significa tema?
* Sobre o que se trata o texto que vocês acabaram de ler? (questionamento oral)

Tabela 10 – Questões extraídas do teste 2 para verificação sobre as formas de abordagem

Nesta seção, trataremos da verificação feita a partir das formas de abordagem acerca da solicitação para identificação do tema. A questão levantada aqui neste momento refere-se especificamente às formas de comando dadas ao leitor quando se pede que ele identifique o tema de um texto. Tal verificação se faz necessária no sentido de apurar se a resposta dada pelo aluno sofre alterações quando há mudança na forma de questionar ou propor a atividade a ele.

Para isso, analisaremos o enunciado do item proposto e suas variações mais recorrentes. Em seguida, faremos uma comparação com as respostas dadas a enunciados similares, e ainda, a similaridade de respostas considerando itens fechados e abertos.

Porém, além da análise dos enunciados e comandos para identificação do tema, fez-se necessária, ainda, uma investigação acerca da concepção que os alunos têm sobre o que vem a ser o tema de um texto, ou seja, foi investigado se o sujeito pesquisado, antes de mais nada, sabe o sentido empregado pelo termo “tema”, de tal modo que seja possível analisar qual é o grau de informação que esse sujeito detém sobre a terminologia utilizada.

Inicialmente, a primeira questão a ser resolvida pelo aluno foi o próprio questionamento do item, de natureza objetiva, em que o enunciado se apresenta sob a forma de sentença afirmativa e incompleta, apresentando na sequência quatro opções de respostas, das quais o aluno deve optar por apenas uma, sendo aquela que ele julgar que melhor complete a sentença do enunciado. Neste caso, o desafio proposto ao aluno não é necessariamente completar a sentença, mas sim analisar as opções de resposta e ativar seus mecanismos cognitivos de modo que fosse capaz de eleger, entre as opções dispostas, aquela mais adequada à resolução do comando dado.

Ao se deparar com um comando desta natureza, o aluno pode estabelecer diversas estratégias para solucionar a questão, considerando que a resposta assinalada, independente de ser a mais adequada ou não, é um produto pronto, que apenas foi selecionado pelo aluno.

É claro que os procedimentos que envolvem essa ação têm suas especificidades e têm seu grau de funcionalidade validado quando se trata dos fins a que se destina, lembrando do uso deste modelo de item para avaliações em larga escala. Contudo, quando buscamos, através deste modelo, avaliar as dimensões metacognitivas de um aluno, nos deparamos com algumas características que acabam por tornarem-se empecilhos para o desenvolvimento efetivo e resolução da questão por parte do aluno.

Para melhor elucidar este ponto da pesquisa, vejamos a apresentação do comando contido no enunciado em questão:

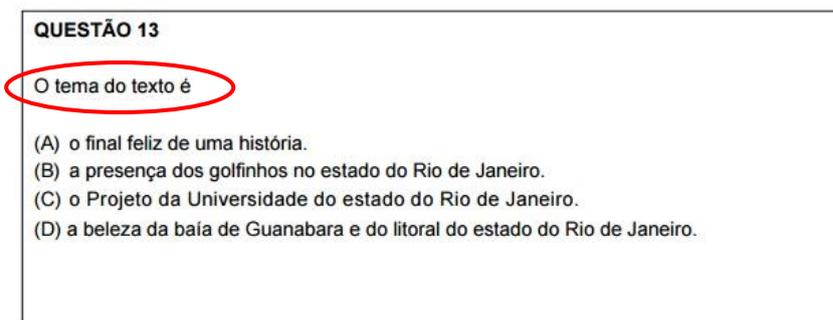


Figura 20 Prova Bimestral de Língua Portuguesa de 6ºano – 1ºbimestre de 2015, item 13, pág.13

A partir do enunciado, podemos observar que ele oferece poucas possibilidades de compreensão efetiva para o aluno. O referido enunciado é pobre em informações adicionais que possam ativar no aluno a definição de estratégias para a resolução do item. Não se trata de exigir um enunciado explicativo ou repleto de informações que pudessem dar dicas ou facilitar a complexidade da habilidade testada, mas de um enunciado que esclarecesse para o aluno o que de fato se espera dele em tal atividade.

No caso deste enunciado, a palavra-chave é o vocábulo “tema”. Se, por ventura, o aluno não tiver plena consciência da carga semântica do referido vocábulo, é pouco provável que este aluno assinale uma das alternativas de maneira segura ou fidedigna ao seu processo metacognitivo. Em outras palavras, se por acaso, o aluno não souber ou tiver dúvidas sobre a que a palavra “tema” se refere, fatalmente este item comprometerá o seu grau de confiabilidade e eficácia.

O que precisa ser destacado neste momento da pesquisa é que desconhecer o significado do termo “tema” não implica obrigatoriamente que o aluno não seja capaz de dominar a habilidade de identificar o tema de um texto, ou seja, ele pode conseguir identificar a temática abordada e expressar-se sobre ela quando questionado através de outras expressões, como, por exemplo, quando o termo “tema” é substituído por termos afins, como “assunto” ou “problema tratado”.

Em se tratando do nível de escolaridade referente aos sujeitos pesquisados (sexto ano do Ensino Fundamental) e da faixa etária atendida (de onze a treze anos de idade), além é claro, de outros fatores determinantes como contexto, ambiente, conhecimento de mundo e bagagem linguística, é possível que o aluno desconheça o significado literal do termo “tema”, e ainda assim seja capaz de identificar a temática de um texto, porém expressando-se de outra forma.

Partindo desta ideia, foram elaboradas, ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, outras opções de abordagem que pudessem investigar se a forma como se apresenta o enunciado acerca do tema interfere na avaliação da habilidade testada, de tal modo que realmente a única questão a ser desvendada em testes desta natureza seja de fato a referida habilidade.

Em função do exposto, foram agregadas ao teste outras formas de questionar a identificação do tema, de forma que pudesse dar ao aluno outras possibilidades de ele se expressar com relação ao texto lido e com relação ao que fora solicitado pelo comando do enunciado, nos permitindo assim fazer uma análise comparativa do real domínio do aluno sobre tal habilidade.

Para cumprir esta etapa do estudo, foi proposto aos alunos que completassem a frase:

(3) “*Esse texto fala sobre _____*”

A partir desta questão contida no teste, obtivemos os seguintes resultados, conforme a tabulação a seguir:

QUESTÃO SOBRE O TEMA A PARTIR DE FRASE INTRODUTÓRIA

COMPLETAR A FRASE ACERCA DO TEMA	GABARITO	DISTRATOR	TOTAL
UTILIZARAM EXPLICAÇÃO PLAUSÍVEL	9	-	9 (36%)
UTILIZARAM UMA ÚNICA PALAVRA PARA SINTETIZAR (golfinho / baía / saudade / Rio de Janeiro)	5	3	8 (32%)
UTILIZARAM O TÍTULO	2	1	3 (12%)
UTILIZARAM UMA DAS ALTERNATIVAS (do item anterior)	-	2	2 (8%)
UTILIZARAM EXPLICAÇÃO NÃO PLAUSÍVEL	-	3	3 (12%)
TOTAL	16 (64%)	9 (36%)	25

Tabela 11 – Levantamento de dados sobre respostas obtidas a partir de questão para completar a frase sobre o tema do texto

Podemos observar que, ao ser solicitado que completassem a sentença “O texto fala sobre”, o termo “tema” foi suprimido do comando, sendo substituído pela expressão “fala sobre”. Através dos resultados expostos, ficou evidenciado que as possibilidades de respostas foram ampliadas e se tornaram mais diversificadas.

Dentre os alunos que assinalaram o gabarito do item, mais da metade foi capaz de explicar com suas próprias palavras o assunto sobre o qual tratava o texto.

Alguns alunos optaram por utilizar somente uma única palavra para referir-se ao assunto do texto. Inicialmente, este fato pode nos dar a ideia de que a resposta do aluno foi simplória ou vaga, porém convém destacar que as palavras utilizadas não foram aleatórias, mas sim escolhidas coerentemente com a temática do texto, como se a intenção do leitor fosse a de sintetizar o assunto abordado. Foram utilizados os termos golfinho, baía, Rio de Janeiro e saudades. É possível que a utilização de uma palavra única não contemple da mesma forma que uma explicação plausível, porém de alguma forma já demonstra que o aluno sabia o que estava sendo solicitado pelo comando da questão, ainda que tenha optado por uma forma mais sintética ou até mesmo pouco madura para se expressar.

Outra ocorrência observada neste tópico foi a utilização do título para completar a sentença proposta. Não é rara, em situações similares, a observância do apoio do leitor no título do texto para a identificação da temática abordada. Este tipo de associação, ainda que inicialmente pareça equivocada, é um procedimento que nos apresenta algumas informações relevantes. Sendo o título um elemento fundamental de antecipação do assunto do texto, é

comum e tolerável que o sujeito, no despontar de seu processo de amadurecimento como leitor, o utilize como ferramenta de apoio rumo ao domínio da habilidade testada.

Contudo, ainda que o título seja um elemento importante para compor a coerência do texto, tendo em vista que ele sintetiza a sua ideia global, é válido destacar que, ao trabalhar a habilidade de identificação do tema do texto, é necessário problematizar junto aos alunos a distinção entre título e tema.

Seria uma intransigência avaliar o domínio da habilidade de identificação do tema sem levar em conta os processos que antecedem a compreensão da referida habilidade, dentre eles, a utilização do título como suporte. Ocorre que as motivações que levam o aluno a utilizar o título como representante da temática abordada precisam ser consideradas e analisadas, de modo que se possa compreender se a opção pelo título se deu por sintetizar o tema ou por não compreensão profunda do tema por parte do aluno, ou até mesmo por ausência de estratégia para delinear uma resposta com suas próprias palavras, entendendo que tais motivações já representam suas ações metacognitivas.

Outro ponto observado foi referente aos alunos que assinalaram um dos distratores no item objetivo e que, posteriormente, ao ter que completar a sentença “o texto fala sobre...”, retornou ao item para utilizá-lo como suporte para atender a este comando, utilizando uma das alternativas como resposta do enunciado aberto. Neste caso, ressalta-se que nenhum dos alunos que assinalou o gabarito do item objetivo utilizou esta estratégia. Assim sendo, fica evidenciado que o recurso de copiar uma das alternativas como resposta, foi na verdade um subterfúgio daquele aluno que supõe que a resposta ideal para qualquer pergunta sobre o texto seja a extração de algum excerto do próprio texto. No entanto, se por um lado o aluno apenas reproduziu uma frase do texto, supondo que esta seria a mais adequada, por outro lado, o fato de o aluno utilizar uma das alternativas do item objetivo para responder um enunciado de outra natureza, pode nos fazer observar que houve sim, por parte do aluno, uma associação entre o enunciado aberto e o enunciado fechado, de tal modo que, ainda que sua resposta tenha sido equivocada, o aluno tenha percebido que o comando presente em ambos os enunciados tratam da mesma perspectiva de resposta.

No que se refere às respostas que apresentaram explicações não plausíveis, observou-se que tal ocorrência configurou-se somente dentre os alunos que, anteriormente no item fechado, assinalaram um dos distratores. A partir deste fato, é possível estabelecer uma associação entre a não compreensão tanto do comando contido no enunciado fechado como no comando do

enunciado aberto, fato que não foi observado dentre os que assinalaram o gabarito do item testado.

Na sequência do teste ora realizado, outro questionamento foi feito através da pergunta que segue:

(4) “Qual é o problema tratado no texto?”

Observemos que, nessa questão, a temática do texto foi atrelada à problemática por ele evidenciada, ou seja, se o tema aborda um problema em si, questionar ao leitor sobre a problemática tratada no texto torna-se uma forma de testar se esse mesmo leitor foi capaz de identificar o tema do texto, porém a partir de um outro ângulo e a partir de uma outra forma de questionamento.

Vejamos abaixo a tabulação das respostas obtidas neste tópico do teste:

QUESTÃO SOBRE O PROBLEMA TRATADO NO TEXTO

RESPONDER SOBRE A PROBLEMÁTICA DO TEXTO	GABARITO	DISTRATOR	TOTAL
UTILIZARAM EXPLICAÇÃO PLAUSÍVEL ACERCA DO TEMA	14	4	18 (72%)
UTILIZARAM EXPLICAÇÕES PARCIALMENTE COERENTES COM O TEMA DO TEXTO	1	2	3 (12%)
UTILIZARAM UMA ÚNICA PALAVRA DENTRO DO CONTEXTO	1	3	4 (16%)
TOTAL	16 (64%)	9 (36%)	25

Tabela 12 – Levantamento de dados sobre identificação do problema tratado pelo texto

Ao constatar, a partir da tabela acima, que setenta e dois por cento dos alunos foram capazes de expressar plausivelmente a problemática atrelada à temática do texto, tanto entre os alunos que assinalaram o gabarito como entre os que assinalaram um dos distratores, fica mais do que evidente que o direcionamento dado pela forma de abordagem contida no enunciado foi determinante para a compreensão do aluno sobre o que se esperava dele na referida questão, além de enaltecer o possível domínio da habilidade testada. O fato anterior vem ainda seguido da ocorrência de doze por cento dos alunos terem respondido a questão de forma parcialmente coerente com o que havia sido questionado, o que pode nos sugerir um processo de compreensão ainda em curso por parte destes sujeitos. E, para compor este tópico da pesquisa obtivemos a ocorrência de dezesseis por cento de alunos que utilizaram uma única expressão

para responderem a questão, sendo relevante destacar que foram utilizados os termos ‘golfinhos’ e ‘Baía de Guanabara’. Neste sentido, percebe-se que, apesar de não expressarem a real problemática do texto, estes alunos retomaram a possibilidade de respostas sintetizadas dentro do campo semântico do tema abordado.

Após as análises das referidas respostas descritas e assinaladas, é importante relatar que, ao finalizar a realização do referido teste, com o objetivo de referenciar as respostas obtidas por escrito e o posicionamento real dos alunos, foi questionado oralmente sobre do que se tratava o texto, sob a forma da pergunta:

** Sobre o que se trata o texto que vocês acabaram de ler?*

A maioria dos alunos manifestou um posicionamento sobre a temática do texto, uns mais explicitamente, outros mais reservadamente, porém muitos externaram sua visão sobre o assunto do texto. Este momento serviu para julgar também a possibilidade de que o não cumprimento do comando expresso pelo enunciado não esteja diretamente ligado ao (não) domínio da habilidade testada, uma vez que, oralmente, os sujeitos pesquisados foram capazes de expressar noção sobre a temática do texto, em controvérsia às respostas escritas e formalizadas através do item testado. Neste caso, fica corroborada a relevância dos enunciados e dos comandos neles contidos, de modo que uma vez mal formulados, estes componentes interferem diretamente nos resultados obtidos.

Ainda no âmbito deste tópico, buscou-se investigar também a conceituação do termo “tema” pelos sujeitos pesquisados. Tal investigação se fez necessária com fins de corroborar a ideia de que, se o aluno não for capaz de supor o significado do termo em si, provavelmente isto pode ser um fator determinante para a compreensão de todo o comando. É claro que a própria interpretação do enunciado já forma parte da avaliação da competência leitora do aluno; contudo, se há uma habilidade específica sendo testada, há que se ter cuidado em propor um comando enunciativo que de fato possibilite ao aluno externar o domínio ou não da referida habilidade testada. Neste caso, foi apresentado na sequência do teste a seguinte questão:

(5) Você saberia explicar o que significa “tema”?

Com base neste questionamento, obtivemos os seguintes resultados, conforme a tabela abaixo:

CONCEITUAÇÃO DO TERMO ‘TEMA’

CONCEITUAÇÃO ACERCA DO TERMO “TEMA”	GABARITO	DISTRATOR	TOTAL
APRESENTARAM UM CONCEITO PLAUSÍVEL	8	2	10 (40%)
NÃO CONCEITUARAM	6	3	9 (36%)
ASSOCIARAM AO INÍCIO DO TEXTO	2	2	4 (16%)
ASSOCIARAM AO FINAL DO TEXTO	-	2	2 (8%)
TOTAL	16 (64%)	9 (36%)	25

Tabela 13 – Levantamento de dados sobre conceitos apresentados pelos sujeitos para definir o que é tema

Para compreendermos melhor de que forma os alunos se expressaram para explicar o que seria tema na sua concepção, apresentaremos as principais respostas obtidas.

Dentre todos os números apurados, observou-se que menos da metade, quarenta por cento dos sujeitos pesquisados, formulou uma conceituação sobre tema, e ainda, que este resultado também foi muito próximo dos trinta e seis por cento dos sujeitos que não conceituaram ou não responderam ao questionamento. Contudo, apesar de esses valores serem próximos, há uma relevância com relação aos alunos que assinalaram o gabarito do item testado, em que a maioria deles foi capaz de apresentar uma explicação dentro da plausibilidade esperada acerca do que vem a ser o tema de um texto, resguardando o nível de escolaridade avaliado e a faixa etária atendida. Vejamos:

SP2: *“O assunto sobre o que o texto está falando”*

SP3: *“É o assunto”*

SP8: *“O tema é uma dica do que é a história, o que acontece...”*

SP11: *“é algo que faz sentido com o que está falando no texto”*

SP18: *“tema é falar sobre o que está acontecendo”*

SP19: *“É o que aconteceu no texto, o assunto”*

SP20: *“É sobre o que a história está falando”*

SP21: *“O assunto”*

Através das respostas aqui relatadas, fica evidenciado que, ainda que as explicações apresentem aspectos peculiares, há uma referência considerável ao que seja tema, quer dizer, é possível perceber nas entrelinhas de tais respostas que há um grau de entendimento sobre o que foi indagado, sobre o que se trata a identificação do tema. Convém ressaltar que o fato de o aluno ter noção do que se trata a questão “tema” não lhe garante que ele domine a sua identificação em textos diversos, mas nos dá indícios de que a probabilidade de não compreensão de um enunciado e do comando nele contido seja muito menor e, nesses casos, o foco da avaliação seria mais direcionado à habilidade testada especificamente.

Outra informação relevante que surgiu no decorrer da pesquisa neste tópico foi a ocorrência de alunos que sugeriram ser o tema a parte inicial ou final de um texto. Tal ocorrência pode se justificar pela natureza introdutória dos textos em geral, que apresentam um tópico frasal inicial com a ideia principal do texto e a retomada desta ideia na conclusão do texto. Neste contexto, mais uma vez se revela que, mesmo entre os alunos que não assinalaram o gabarito do item testado, há indícios do processo de identificação do tema do texto em evidência, o que nos leva a delinear novos questionamentos acerca da aferição dos resultados obtidos.

A partir da análise deste tópico, ficou evidenciado que a forma de abordagem sobre o tema do texto pode ser apresentada de diversas formas que não somente através do questionamento “qual é o tema?”. O questionamento sobre a temática do texto pode ser feito através de outros termos e expressões, de modo que possa não somente testar a referida habilidade, buscando-se dessa forma aproximar o leitor cada vez mais do comando do enunciado, fazendo-o compreender o que de fato se espera dele, além de evitar resultados discrepantes e/ou não fidedignos ao real domínio do aluno em virtude de enunciados simplórios ou pouco esclarecedores de seu real comando.

5.1.3 3ª Verificação – Quanto ao grau de complexidade do item

A terceira verificação foi pautada a partir dos dados obtidos através das perguntas identificadas como 6 e 7, conforme seguem:

QUESTÕES NORTEADORAS DA 3ª VERIFICAÇÃO: GRAU DE COMPLEXIDADE DO ITEM
6) Quando você tem que achar o tema de um texto, você acha isso uma tarefa fácil, média ou difícil?
7) Para você, achar o tema deste texto foi fácil, médio ou difícil de responder?

Tabela 14 – Questões extraídas do teste 2 para verificação sobre o grau de complexidade do item aplicado

Quando um item é concebido pelo professor elaborador, ele deve ser bem construído e ter as propriedades que o classifique como confiável. Uma destas propriedades é no que tange à atribuição de uma expectativa de grau de dificuldade ao item. No entanto, essa expectativa só é confirmada após a aplicação deste determinado item, quando seus resultados são apurados e é possível, através de conceitos estatísticos, corroborar o grau de dificuldade atribuído previamente. O que ocorre é que o grau de dificuldade da questão é presumido pelo professor que a elaborou e, posteriormente, pode ser confirmado ou não de acordo com a incidência de respostas assinaladas, sendo feitas associações relativas ao índice de erros e acertos, numa lógica estatística em que, quanto maior o índice de gabaritos assinalados, menor o grau de dificuldade, ao mesmo tempo em que, quanto maior o índice de distratores assinalados, maior o grau de dificuldade.

Ainda que dentro dos conceitos estatísticos essa aferição tenha seus fundamentos e possa, de alguma forma, para fins de avaliação em larga escala, representar um estudo confiável, para fins pedagógicos em sala de aula, esta informação nos revela muito pouco sobre qual foi o processo metacognitivo percorrido pelo aluno na resolução de um item.

Para fins desta pesquisa, entender o grau de dificuldade de um item de identificação do tema significa entender qual foi o grau de envolvimento do aluno com o texto lido e as possíveis estratégias metacognitivas adotadas por ele para a compreensão desse texto.

Ao se questionar ao aluno sobre o grau de dificuldade que ele próprio encontrou durante a realização da tarefa, é dada a ele a oportunidade de se conscientizar sobre o que realmente entendeu do texto e do comando da questão proposta. Ou seja, é oportunizado ao aluno que ele reflita sobre o seu próprio entendimento e a sua própria concepção de complexidade de um texto. A partir desta perspectiva, durante a realização do teste, foram feitos dois questionamentos distintos, porém associados, sobre a dificuldade percebida pelo aluno.

Primeiramente, foi perguntado sobre o grau de dificuldade enfrentado pelo aluno para resolver o item, ou seja, para assinalar uma dentre as quatro opções de respostas disponíveis. Nesse caso, a complexidade é referente especificamente à compreensão do texto lido e a relação

estabelecida entre leitor-texto, remetendo à ativação do conhecimento que o aluno possa ter sobre o assunto abordado. Referente a este enfoque, obtivemos os seguintes resultados:

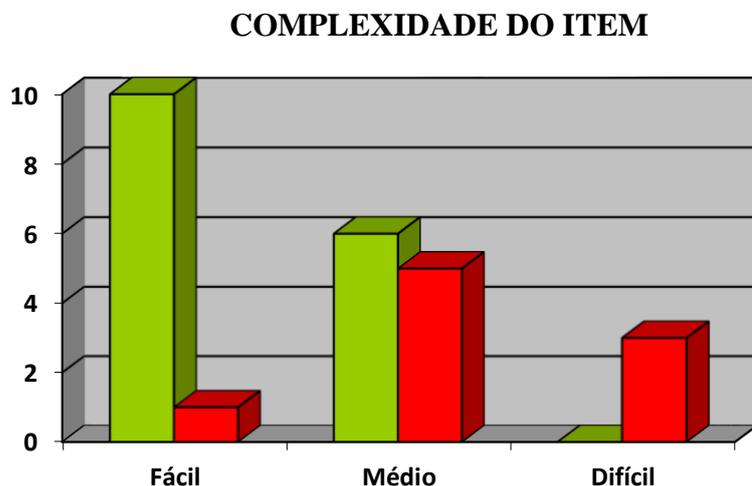


Gráfico 7 - Grau de complexidade do item atribuído pelos sujeitos pesquisados

COMPLEXIDADE DO ITEM

COMPLEXIDADE	GABARITO	DISTRATOR	TOTAL
FÁCIL	10	1	11 (44%)
MÉDIO	6	5	11 (44%)
DIFÍCIL	0	3	3 (12%)
TOTAL	16 (64%)	9 (36%)	25

Tabela15 - Grau de complexidade do item atribuído pelos sujeitos pesquisados por valores

A partir da tabulação dos dados e do gráfico acima, é possível perceber que há de fato uma discrepância entre os sujeitos que consideraram a questão como difícil e os que declararam considerar a questão como sendo fácil.

Dentre os alunos que assinalaram a opção que representava o gabarito da questão, observou-se que houve a mesma incidência de declarações entre os graus fácil e médio, o que pode nos indicar que, apesar da aparente facilidade na resolução do item, houve uma oscilação

do aluno no momento de definir a sua resposta, o que nos remete ao grau de consciência e comprometimento do aluno com a sua própria compreensão de leitura.

Dentre os alunos que assinalaram um dos distratores, houve maior incidência entre os graus médio e difícil. Logo é possível constatar que, ao perceber a sua dúvida ou seu grau de “pouca” compreensão sobre algum aspecto do texto, o aluno foi capaz de mensurar o seu nível de dificuldade ante a questão.

Baseado nestes resultados, pode-se refletir acerca do nível de consciência que o aluno tem do seu próprio aprendizado e de suas limitações mediante um determinado comando, que no caso seria identificar o tema do texto. Neste ponto da avaliação, ainda não é possível afirmar se o aluno assinalou um dos distratores pelo simples fato de não dominar a habilidade testada ou por outra motivação qualquer que tenha comprometido a sua leitura, mas certamente já é possível perceber que esse aluno tem noção de que houve durante a atividade algum tipo de obstáculo, fazendo-o ponderar durante o processo metacognitivo para a resolução desta questão. Ou seja, ao oscilar entre fácil, médio ou difícil, é possível perceber que o aluno exercitou uma ação de classificação da atividade realizada, o que também precisa ser relevado e considerado como uma habilidade cognitiva.

Tomando por base a atividade em questão, e ainda analisando o gráfico anterior, pode-se afirmar que houve de fato relação direta entre o quantitativo de alunos que sinalizaram o grau de complexidade do item como fácil com a possibilidade de assinalar o gabarito, na medida em que os que sinalizaram o grau de complexidade do item como difícil, apresentaram maior possibilidade de assinalar um dos distratores. Dentre os alunos que classificaram o item como “fácil”, 91% assinalou o gabarito, enquanto dentre os alunos que classificaram o item como “difícil”, 100% assinalou um dos distratores. Dentre os alunos que classificaram o item como “médio”, houve um equilíbrio, em que 54,5% optou pelo gabarito e 45,5% optou por um distrator. Esse equilíbrio demonstra que o domínio da habilidade testada ainda está em processo, porém a habilidade metacognitiva de classificação da complexidade do item está presente e corresponde de fato aos resultados apurados neste primeiro tópico.

Posteriormente, ainda no que se refere à noção do aluno quanto ao grau de complexidade, também foi perguntado a ele se a habilidade testada, no caso, identificar o tema de um texto, costuma ser uma tarefa de baixo, médio ou alto grau de dificuldade, conforme podemos conferir abaixo:

COMPLEXIDADE DA HABILIDADE TESTADA

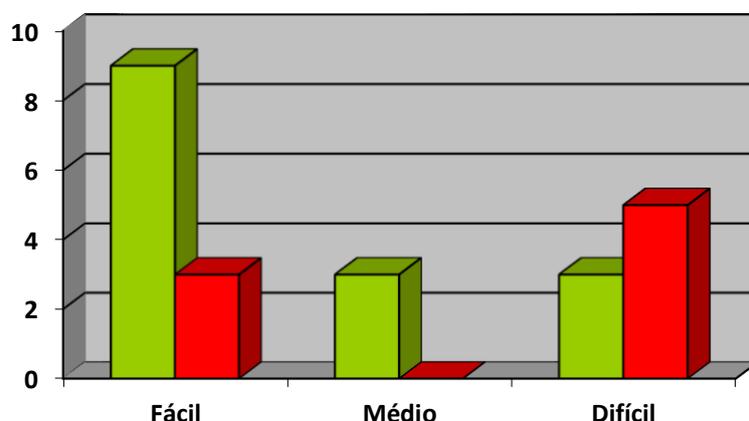


Gráfico 8 - Grau de complexidade da habilidade testada atribuído pelos sujeitos pesquisados

COMPLEXIDADE DA HABILIDADE TESTADA

COMPLEXIDADE	GABARITO	DISTRATOR	TOTAL
FÁCIL	9	3	12 (48%)
MÉDIO	3	0	3 (12%)
DIFÍCIL	3	5	8 (32%)
NÃO ATENDEU	1	1	2 (8%)
TOTAL	16 (64%)	9 (36%)	25

Tabela 16 - Grau de complexidade da habilidade testada atribuído pelos sujeitos pesquisados (valores)

Apesar de muito similares, os questionamentos sobre graus de dificuldade ora apresentados tiveram objetivos distintos, ainda que complementares. Neste segundo ponto, foi questionado ao aluno sobre a ação de ter que identificar o tema de um texto, se pra ele seria uma ação de fácil, médio ou difícil resolução, sendo solicitado ainda que justificasse sua resposta.

Neste segundo contexto e direcionamento da questão, observou-se que as proporções se alteraram em relação ao questionamento anterior, o que mais uma vez explicita o nível de consciência que esse mesmo aluno é capaz de ter ao distinguir o grau de dificuldade do item especificamente e o grau de dificuldade da habilidade testada, mostrando que a sua resposta ao item, isoladamente, pode ocultar informações importantíssimas quando não acompanhadas de

um monitoramento das ações metacognitivas do aluno. Uma vez tecendo abordagens acerca do desenvolvimento do próprio item, foi possível desvelar outros aspectos relevantes na resolução deste item, como no presente caso, em que se pode distinguir a complexidade do item da complexidade da habilidade testada, ambas representadas a partir do próprio sujeito testado, levando-nos a adentrar o caminho metacognitivo percorrido pelo aluno.

Como nesse tópico foi solicitada uma justificativa, foi possível também fazer uma reflexão acerca do que é levado em conta pelo aluno na hora de analisar e avaliar uma questão, observando o que é considerado fácil ou difícil para ele no momento de atender ao solicitado no comando do item.

As análises neste tópico da pesquisa se tornaram mais complexas, pois precisou ser feita uma correlação entre as respostas dadas a cada um dos questionamentos, além das justificativas apresentadas pelo aluno para aprofundar o monitoramento das ações metacognitivas do sujeito pesquisado.

A primeira correlação feita foi entre os sujeitos que classificaram o item como fácil, e conseqüentemente, também classificaram a habilidade testada como sendo uma ação também de baixa complexidade. Observou-se que a maioria desses alunos não apresentou justificativa para a sua resposta, ou seja, de onze alunos que classificaram o item como “fácil”, nove também consideraram a habilidade de identificar o tema como de baixa complexidade, porém somente quatro alunos justificaram plausivelmente o porquê de suas respostas. Para melhor compreensão do monitoramento realizado acerca deste tópico, mencionaremos as justificativas com as próprias palavras dos sujeitos pesquisados, preservando a sua identidade, identificando-os por SP (sujeito pesquisado), conforme seguem:

SP1: *“O tema do texto é fácil porque eu li duas vezes e acho a resposta”*

SP2: *“É fácil, porque é um texto fácil de interpretar”*

SP3: *“Fácil, porque o tema é o assunto”*

SP4: *“Fácil por que é legal”*

Ao declarar que identificar o tema do texto foi fácil porque leu duas vezes, o SP1 demonstra certa maturidade em sua postura como leitor, pois o próprio aluno foi capaz de diluir o grau de complexidade da questão adotando uma estratégia de releitura confortável para ele. Já o SP2 faz em sua justificativa uma referência ao ato de interpretar, o que subjaz a noção que

este determinado sujeito tem de que um texto precisa ser interpretado, entendido de um certo ponto de vista, o que provavelmente o fez sentir-se seguro em sua resposta e justificativa. O SP3 utilizou em sua resposta uma justificativa coerente e de certo modo a que melhor sintetiza a habilidade testada, demonstrando não só o domínio da referida habilidade, como também clareza e consciência de sua percepção ante o texto e o questionamento ora apresentado. A resposta apresentada pelo SP4 a princípio pode parecer irrelevante ou superficial, porém, ainda que os vocábulos pareçam simplórios, tal declaração expressa a relação estabelecida entre o leitor e o texto, uma vez que, ao associar o grau de dificuldade ao fato de ter achado o texto ‘legal’, fica evidenciado que a temática atrativa ao aluno foi um determinante importante na resolução do item, de tal forma que o interesse pelo assunto abordado influenciou na classificação da complexidade encontrada pelo próprio aluno.

Os demais alunos, ainda no âmbito do questionamento anterior, ou não justificaram, ou apresentaram justificativas escassas – porém não menos relevantes para análise em favor desta pesquisa.

SP5: *“Fácil por que sim”*

SP6: *“Por que é fácil”*

As afirmações dos SP4 e SP5 representam uma outra face significativa, na qual o aluno não desenvolve uma justificativa plausível. A ausência de informações mais consistentes para justificar a resposta do aluno deixa subjacente que especificamente o item testado foi de fácil compreensão e resolução para o aluno naquele dado momento, porém não significa necessariamente que o aluno já tenha pleno domínio da habilidade testada, ou que havendo abordagens de outras temáticas, os sujeitos teriam o mesmo desempenho ou a mesma ótica sobre a complexidade da ação solicitada – identificar o tema. Em outras palavras, o fato de o item ter sido fácil para o aluno, mas ele não saber explicar o porquê, é indício de que, apesar do entendimento nesta ocasião, o sujeito pode posteriormente, em outra situação, não ter o mesmo êxito, tendo em vista que a habilidade em identificar o tema ainda não é uma questão totalmente clara para esse aluno.

Em contrapartida, dos alunos que classificaram o item ou a habilidade como “difícil”, todos apresentaram uma justificativa plausível para expressar qual foi a dificuldade enfrentada por eles. Ao admitir que encontrou dificuldades na resolução do item e externar qual foi o

obstáculo surgido, o aluno demonstra total consciência do seu próprio processo de aprendizagem. Deste modo, o nível de complexidade atribuído ao item pelo aluno não indica simplesmente que ele não domina a habilidade ora testada, mas também indica que este sujeito empenhou maior grau de comprometimento com a atividade, que, embora fosse complexa, o aluno sabia exatamente o porquê de não ter conseguido resolver a questão, ou ainda, para os que conseguiram resolver, indica que a resposta foi fruto de um maior esforço metacognitivo.

Para uma melhor elucidação, seguem as justificativas expressas pelos sujeitos que atribuíram maior grau de dificuldade às ações:

SP7: *“Difícil por que você tem que ter bastante atenção”*

SP8: *“É meio difícil porque são muitos temas”*

SP9: *“Difícil e um pouco em dúvida entre as respostas”*

SP10: *“Difícil. Porque fala sobre várias coisas”*

SP11: *“As vezes é fácil, mas as vezes pode ser difícil”*

SP12: *“Difícil um pouco porque não dá pra entender”*

SP13: *“Difícil porque eu não achei”*

SP14: *“Difícil por quê eu não sei tema”*

Os alunos, ora indicados como SP7, SP8 e SP9, apesar de terem sinalizado o grau de complexidade da habilidade testada como ‘difícil’, assinalaram o gabarito da questão. O fato de terem finalizado a questão de forma assertiva não os impediu de externar a problemática envolvida na resolução do item, de modo que suas palavras atestam o caminho metacognitivo percorrido pelos sujeitos até a localização da resposta mais adequada para cada um deles.

O aluno SP7 relaciona a dificuldade à atenção dispensada para a resolução do item, o que evidencia que este sujeito se permitiu refletir acerca do comando dado e da interpretação mais aprofundada do texto lido, indicando que o aluno possa ter lançado mão da estratégia de análise como recurso cognitivo.

O aluno SP8 esclarece sua dificuldade partindo do princípio de que a diversidade de temas é ampla, logo, identificar um entre tantos outros temas possíveis torna-se uma atividade de alto grau de complexidade. Neste caso, percebe-se que o sujeito ateu-se mais à habilidade testada do que ao texto especificamente, visto que sua fala refere-se à amplitude, ao global, às diversas hipóteses temáticas. Contudo, este processo metacognitivo sugere que este sujeito tem

certa noção acerca da diversidade textual e das infinitas possibilidades de abordagem temática por um texto.

No que se refere ao aluno SP9, fica evidenciado que sua dúvida está diretamente ligada às opções apresentadas como distratores do item aplicado. Tendo em vista que o aluno assinalou o gabarito da questão, pode-se perceber que a dúvida a que se refere o aluno não girou em torno da temática, mas principalmente em torno das opções dispostas. Tal verificação foi confirmada devido ao fato de o aluno ter expressado que ficou em dúvida entre “as respostas”, ou seja, entre as opções que ele tinha para assinalar na questão.

Os alunos indicados como SP10, SP11, SP12, SP13 e SP14, apesar de terem assinalado um dos distratores, não hesitaram em esclarecer os motivos de suas dúvidas e/ou dificuldades. As justificativas apresentadas por estes referidos sujeitos são de suma importância, uma vez que expressam o seu ponto de vista da questão. Para estes alunos, dizer que a questão foi ‘difícil’ não foi apenas uma saída estratégica que pudesse isentá-los de uma atividade mais complexa, tendo em vista que cada um deles apresentou, dentro de sua própria perspectiva, qual foi a dimensão de complexidade vista por cada um.

Concluindo esta verificação e analisando cada uma das justificativas apresentadas, foi possível perceber que, quanto ao aspecto de complexidade do item e da habilidade testada, o grau de dificuldade expresso pelos sujeitos pesquisados demonstra que houve por parte deles o empenho de várias estratégias metacognitivas, houve reflexão, análise e seleção sobre as informações contidas no texto e as opções dispostas para resolução do item. Neste caso, saber do próprio aluno quais foram as dificuldades vistas por ele e o seu pensamento acerca da própria dificuldade nos forneceu muito mais informações sobre o processo metacognitivo do aluno, podendo contribuir de forma efetiva para que sejam desenvolvidas posteriormente atividades pedagógicas capazes de diluir as dificuldades relatadas e revelar o domínio da habilidade testada.

5.1.4 4ª Verificação – Quanto à estratégia adotada para resolução do item

A quarta verificação foi pautada a partir dos dados obtidos através da pergunta identificadas como 8, conforme segue:

QUESTÃO NORTEADORA DA 4ª VERIFICAÇÃO: ESTRATÉGIA PARA RESOLUÇÃO DO ITEM
8) Você precisou ler o texto quantas vezes para achar a sua resposta?

Tabela 17 - Questão extraída do teste 2 para verificação sobre a estratégia adotada para a resolução do item

Quando é proposta ao aluno a resolução de uma determinada tarefa, inevitavelmente este aluno precisa traçar uma estratégia cognitiva para a sua realização, ainda que esta ação seja involuntária ou imperceptível para o próprio aluno. Em outras palavras, é claro que o aluno não planeja formalmente esta ação, mas, ao iniciar o seu processo para cumprir a tarefa proposta, o aluno ativa mecanismos estratégicos para tal ação.

Em decorrência da referida atividade ora proposta por esta pesquisa, foi analisada a releitura como estratégia para a resolução do item. Foi questionado aos sujeitos pesquisados quantas vezes o aluno lera o texto até definir a sua resposta ao item. Para compreendermos melhor a importância deste questionamento, veremos a seguir os resultados obtidos:

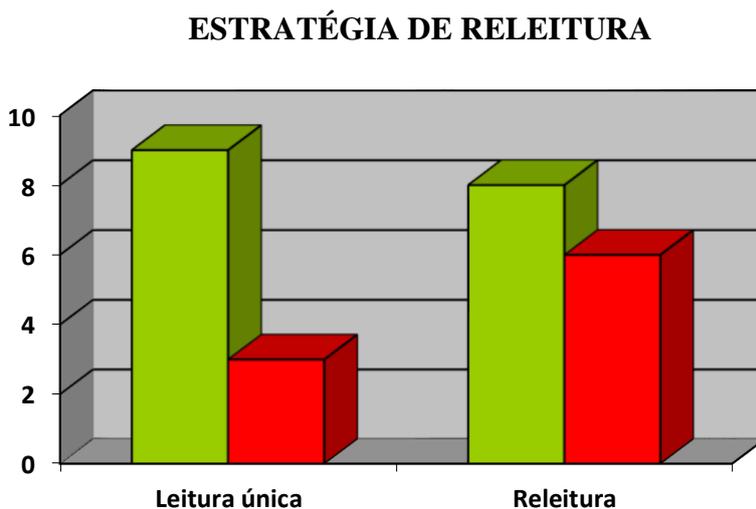


Gráfico 9 - Estratégias de releitura adotadas pelos sujeitos pesquisados

ESTRATÉGIA DE RELEITURA

ESTRATÉGIA	GABARITO	DISTRATOR	TOTAL
LER SOMENTE 1X	8	3	11 (44%)
LER 2X OU MAIS	8	6	14 (56%)
NÃO ATENDEU	0	0	0
TOTAL	16 (64%)	9 (36%)	25

Tabela 18 - Estratégias de releitura adotadas pelos sujeitos pesquisados (valores)

A relevância deste questionamento está no fato de que, ao saber quantas vezes o aluno procedeu à leitura do texto ou, ainda, quantas vezes esse aluno retornou ao próprio texto para tentar extrair dele a sua resposta, é possível traçar qual foi a linha de pensamento deste indivíduo acerca do que lhe foi proposto e a sua relação com o que foi lido.

Outra questão também foi identificar os procedimentos de leitura adotados pelo aluno, buscando estabelecer uma relação entre o seu papel enquanto leitor e a resposta dada para aferição da habilidade testada.

Baseado nos dados apresentados pelo gráfico anterior, é possível perceber que o percentual de alunos que leram o texto antes de sinalizar a sua resposta foi maior do que aqueles que leram somente uma única vez. Contudo, quando direcionamos o olhar para somente aqueles que sinalizaram o gabarito do item, a equivalência entre os que leram mais de uma vez foi a mesma entre os que realizaram leitura única. Talvez esta constatação fosse suficiente caso nos interessassem somente os alunos que obtiveram êxito ao assinalar o gabarito. No entanto, quando redirecionamos os nossos olhares àqueles que assinalaram um dos distratores, é percebido que a estratégia de releitura foi um traço determinante na definição da resposta dada pelo aluno.

Através dos resultados foi possível identificar que dentre os alunos que assinalaram um dos distratores, metade deles leu o texto uma única vez, ou seja, não buscou nenhuma estratégia de leitura que pudesse minimizar a probabilidade de estes alunos sinalizarem um dos distratores em vez do gabarito. Desta forma, advém desta situação o questionamento se de fato a releitura poderia de alguma forma fazer o aluno rever a sua percepção do texto ou até mesmo reverter o seu posicionamento diante do texto e das informações trazidas por ele, de tal forma que pudesse influenciar na definição de sua resposta acerca do tema tratado pelo texto.

É claro que se somente formos analisar quantas vezes o aluno leu o texto, poderíamos obter constatações precipitadas ou superficiais acerca de suas respostas. Para evitar tal equívoco e consolidar os resultados obtidos, foi feito na sequência da atividade proposta um outro questionamento, em que o aluno deveria explicar com suas próprias palavras como teria chegado à conclusão e definição de sua resposta.

Para melhor ilustrar as reflexões que serão tecidas por esta pesquisa, exporemos algumas das respostas dadas pelos sujeitos pesquisados. Mais uma vez, optamos pela identificação simbólica dos alunos, conforme seguem:

SP2: *“Lendo o 2º parágrafo”*

SP3: *“Lendo bem o texto e prestando atenção”*

SP9: *“Eu li um pouco”*

SP11: *“Lendo o texto e vendo o que faria sentido”*

SP20: *“Por que eu li com atenção e entendi”*

SP22: *“Lendo o texto”*

A primeira relação estabelecida foi entre os alunos que assinalaram o gabarito e remeteram a sua resposta ao ato de ler. Pode parecer redundante ou inexpressivo esse tipo de resposta, mas, ao indicar que encontrou sua resposta “lendo”, o aluno deixa transparecer que a leitura foi para ele, naquele momento, não somente uma exigência para a realização do teste, mas a sua própria estratégia metacognitiva.

A partir do momento que, o aluno entende que para atender ao solicitado no comando ele precisa “ler com atenção”, “ler de novo” ou “voltar ao texto”, essa referida leitura citada pelos alunos ganha um outro status, pois deixa de ser a leitura automatizada e assume o caráter de leitura com um objetivo pré-determinado pelo aluno, para que ele busque dentro do seu próprio processo de conscientização um novo olhar sobre aquela informação lida.

Neste ponto da pesquisa, a informação de quantas vezes o aluno leu o texto poderia não nos agregar valor algum isoladamente, mas, a partir do momento em que o leitor menciona que leu o texto mais de uma vez, e que voltou ao texto em busca de repensar a sua compreensão sobre o texto lido e com o objetivo de formular uma resposta que fosse suficiente para este aluno responder ao item, já fica salientada a habilidade metalingüística.

Dentre os sujeitos que assinalaram um dos descritores, também houve quem justificasse sua resposta apoiando-se na premissa da leitura como suporte. Vejamos:

SP7: *“Li o texto com atenção”*

SP10: *“Lendo o texto com atenção”*

SP14: *“Lendo o texto”*

Pode-se observar que as justificativas se assemelham entre os sujeitos que assinalaram o gabarito e os que assinalaram um dos distratores. Contudo há um fator essencial que se fez o ponto chave de distinção entre estes sujeitos: todos aqueles que responderam ao questionamento sobre como acharam a sua resposta fazendo referência ao ato de ler o texto, e ainda assim foram levados a assinalar um dos distratores, declararam no questionamento anterior que haviam lido o texto apenas uma vez.

O que se confere neste caso é que, dentre os que assinalaram o gabarito, provavelmente a quantidade de vezes que esses alunos leram o texto até encontrar uma resposta pode não ter interferido, mas em contrapartida, dentre os que assinalaram um dos distratores, a não utilização da releitura pode de alguma forma ter interferido em sua seleção por uma das alternativas propostas.

Além das justificativas que mencionaram a “leitura” em sua resposta, houve também outras justificativas relevantes, assim como também houve quem não atendessem ao questionamento.

SP8: *“Eu achei minha resposta pelo oque aconteceu no texto”*

SP16: *“No texto só falava de golfinhos, então não foi tão difícil”*

SP21: *“É só presta atenção no texto ai vai ser mais fácil acha a resposta”*

SP23: *“Eu achei a resposta da questão porque falava muito mais daquele assunto do que os outros”*

As respostas descritas acima deixam claro que estes sujeitos se guiaram mais pelo contexto. Destes, somente o SP21 declarou ter lido o texto uma única vez, porém todos assinalaram o gabarito. A forma de expressão que estes sujeitos encontraram para definir e justificar suas respostas deixa transparecer que, nesses casos, a opção pelo gabarito do item foi

consciente e segura, fruto de uma compreensão leitora baseada na construção de sentido global do texto, e conseqüentemente a identificação do tema abordado.

Para complementar esta seção, foi feito ainda, dentro dos resultados obtidos, um cruzamento entre os sujeitos pesquisados relacionando a ocorrência entre o grau de dificuldade sinalizado pelo aluno e o procedimento de leitura adotado por esse mesmo aluno em função da dificuldade encontrada. Em outros termos, o que se buscou foi tentar encontrar um ponto de intercessão entre o grau de dificuldade atribuído e a decisão do aluno em reler o texto como forma estratégica de encarar essa dificuldade declarada.

Assim, obtivemos a seguinte análise:

ESTRATÉGIA DE LEITURA X GRAU DE COMPLEXIDADE

ESTRATÉGIA	GABARITO			DISTRATOR			TOTAL
	FÁCIL	MÉDIO	DIFÍCIL	FÁCIL	MÉDIO	DIFÍCIL	
LER SOMENTE 1X	7	1	0	0	2	1	11 (44%)
LER 2X OU MAIS	3	5	0	1	3	2	14 (56%)
TOTAL	10 (40%)	6 (24%)	0	1 (4%)	5 (20%)	3 (12%)	25
	16 (64%)			9 (36%)			

Tabela 19 - Relação entre a estratégia de leitura e o grau de complexidade atribuído ao item pelos sujeitos

Ainda que os resultados quantitativos acima representados não sejam capazes de abranger toda a subjetividade deste estudo, é inegável que estes possam de alguma forma nos mapear algumas ocorrências significativas. Não se pretende aqui neste ponto da pesquisa comprovar qualquer verdade absoluta, mas mostrar as possibilidades envolvidas.

Com o cruzamento feito entre o grau de dificuldade e a estratégia de leitura, podemos observar que, ao classificar o item como “fácil”, seja pela natureza do texto ou pela simplicidade do comando no enunciado, o aluno tende a realizar uma leitura única. É claro que este fato não deve ser encarado como “ausência de estratégia”, mas é um fato a ser considerado, uma vez que a releitura pode sim ser determinante para a resolução do item e da compreensão global do texto acerca do que se pede sobre esse referido texto.

Uma confirmação para esta relevância também pode ser observada dentre os alunos que assinalaram o item como de média complexidade. De acordo com a tabulação anterior, dos vinte e cinco sujeitos pesquisados, onze consideraram o item de média dificuldade, e destes onze sujeitos, oito sujeitos procederam a uma segunda leitura. Quando os resultados são

avaliados sob este prisma, nota-se que a releitura é sim um pertinente recurso utilizado pelo aluno de forma coerente.

Assim sendo, foi possível, nesta verificação, constatar a relação existente entre a visão do aluno ante o comando expresso na questão, o seu processo de análise sobre a proposta e a habilidade metacognitiva aplicada na estratégia de releitura como recurso para a resolução do item, de forma a refletir o seu grau de domínio com relação à habilidade testada.

5.1.5 5ª Verificação – Quanto à motivação da resposta

A quinta verificação foi pautada a partir dos dados obtidos através das perguntas identificadas como 9 e 10, conforme seguem:

QUESTÕES NORTEADORAS DA 5ª VERIFICAÇÃO: MOTIVAÇÃO DA RESPOSTA
9) Você ficou em dúvida entre mais de uma opção de resposta? Quais?
10) Por que você marcou uma em vez da outra?

Tabela 20 – Questões extraídas do teste 2 para verificação sobre a motivação para a resposta dada pelos sujeitos

De todas as verificações possíveis acerca deste trabalho, certamente esta é uma das mais determinantes para as conclusões a que se espera chegar. Isto porque neste tópico trataremos das motivações de cada aluno ao decidir qual resposta assinalar para resolver o item apresentado.

O que se pretende neste tópico é de alguma forma entender e/ou achar subsídios que justifiquem a resposta dada pelos sujeitos pesquisados, ou seja, entender quais seriam as motivações para que o sujeito, ao ler o texto e o comando exposto no enunciado, tenha optado por uma das alternativas em detrimento das outras.

Além de buscar entender tais motivações, também será analisada a relação entre o entendimento do aluno sobre o texto e a resposta de fato assinalada por ele; em outras palavras: se a decisão por uma determinada alternativa se deu por domínio ou não da habilidade testada, ou se foi motivada por outras circunstâncias.

Dentro desta perspectiva, também foi pesquisado sobre o índice de dúvida dos sujeitos entre duas alternativas, buscando mapear quais dos distratores cumpriram sua função dentro do

item e, na sequência deste questionamento, procurar entender quais deles interferiram mais incisivamente na decisão do sujeito ao optar uma dentre as opções.

O primeiro levantamento feito sob este aspecto foi mediante o questionamento aos sujeitos sobre a possibilidade de ter havido ou não dúvida no momento de assinalar a sua resposta ao item, através da seguinte indagação:

(9) Você ficou em dúvida entre mais de uma opção de resposta? Quais?

Vejam os abaixo a tabulação deste questionamento:

DÚVIDA ENTRE DUAS OU MAIS ALTERNATIVAS DO ITEM

DÚVIDA ENTRE AS ALTERNATIVAS DO ITEM	GABARITO	DISTRATOR	TOTAL
SIM	11	6	17 (68%)
NÃO	5	3	8 (32%)
TOTAL	16 (64%)	9 (36%)	25

Tabela 21 – Levantamento do quantitativo de alunos que declararam dúvida entre as alternativas do item

Ao analisar os valores acima, fica evidenciado que o fato de o sujeito esboçar dúvida entre uma alternativa e outra não significa que ele não tenha formulado uma ação cognitiva em relação à compreensão do texto. O que se supõe é que a natureza deste tipo de dúvida esteja muito mais relacionada ao comando da questão ou, ainda, à estruturação das alternativas apresentadas, do que propriamente relacionada à compreensão ou não do texto em si.

Neste momento da pesquisa, a complexidade se apresenta muito mais no processamento da análise das alternativas e da decisão a tomar, do que da pretendida testagem da habilidade em questão de identificar o tema do texto.

O que se pode observar é que, além dos mecanismos cognitivos para a identificação do tema do texto, o aluno também precisa estabelecer conexões entre o que ele foi capaz de apreender do texto e, ainda, as conexões entre cada uma das proposições expressas nas alternativas com o texto.

Há então uma série de ligações que o sujeito precisa estabelecer e, em função desta necessidade, além da estratégia adotada para identificar o tema há, subjacente a esta ação

cognitiva, a utilização também de outras estratégias para analisar as alternativas disponíveis e definir qual a melhor forma para decidir entre uma delas.

Para entender melhor o que a dúvida representa neste contexto e em que influenciou na resposta dada pelos sujeitos, foi feita uma apuração dentre quais as alternativas cada um dos sujeitos oscilou antes de assinalar e qual foi o critério do aluno ante a esta oscilação, através do seguinte questionamento:

(10) *Por que você marcou uma em vez da outra?*

Vejamos abaixo o levantamento dos dados referentes a este ponto da pesquisa:

COMPARATIVO ENTRE QUAIS ALTERNATIVAS HOUVE OSCILAÇÃO

DÚVIDA ENTRE AS ALTERNATIVAS DO ITEM	GABARITO	DÚVIDA ENTRE AS ALTERNATIVAS DO ITEM	DISTRATOR
NÃO OSCILOU (B)	5	NÃO OSCILOU (A/C/D)	3
A /B	6	A/B	1
C/B	2	A/C	1
D/B	3	C/D	2
NÃO INFORMOU	0	NÃO INFORMOU	2
TOTAL	16 (64%)	TOTAL	9 (36%)

Tabela 22 - Levantamento de quais alternativas foram assinaladas como opções de dúvida entre os sujeitos

Antes de proceder às análises deste tópico, convém ressaltar que a alternativa (B) é a que representa o gabarito do item, e as alternativas (A), (C) e (D) representam os distratores. A tabulação acima nos fornece muitas informações relevantes e distintas entre si. Vamos analisar separadamente como a dúvida permeou entre os sujeitos que assinalaram o gabarito e um dos distratores caso a caso.

Dentre os que assinalaram o gabarito, pode-se verificar que todos eles foram atraídos à alternativa B, tida como o gabarito da questão. Estes sujeitos, apesar de terem em algum momento relatado dúvida entre as alternativas, essa dúvida se apresentou entre gabarito *versus* distrator.

Foi solicitado aos alunos que assinalaram o gabarito e declararam que não tiveram dúvidas, que justificassem a sua opção, e desta forma, obtivemos as seguintes justificativas:

SP2: *“Porque foi a que eu achei que mais encaixava no texto”*

SP3: *“Porque era o mais falado no texto”*

SP8: *“Porque ta certa”*

SP15: *“Porque eu acho que é a resposta certa”*

SP19: *“É porque eu li com atenção aí tive certeza”*

Observa-se que nem todos os alunos expressaram com convicção a sua justificativa, ainda que tenham assinalado o gabarito. Pode-se perceber que os SP8 e SP15 não aprofundam suas justificativas com muita consistência. Já os SP2, SP3 e SP19 além de declararem que não tiveram dúvida, formularam uma justificativa plausível para sua decisão.

Já entre os que tiveram dúvida, mas optaram acertadamente pelo gabarito, houve uma grande incidência de alunos que não justificaram, ou justificaram evasivamente com expressões do tipo “porque era a certa” ou “porque eu acho que é essa”. Somente dois dos sujeitos pesquisados explicaram com plausibilidade a sua dúvida e como ela foi dirimida. Vejamos:

SP22: *“Fiquei entre a A e B. Mas eu escolhi a B porque acho que diz as coisas mais iguais ao texto”*

SP23: *“Sim pela A e pela B. Eu respondi B porque falava sobre o assunto do texto mais do que as outras”*

Já dentre os sujeitos que assinalaram um dos distratores, observou-se que a oscilação foi aleatória, já que houve incidência de sinalização entre todos eles. Se dentre os que sinalizaram o gabarito as justificativas foram pouco consistentes, dentre os que sinalizaram um dos distratores a situação também não foi muito diferente, sendo ainda marcada pela incidência de ausência de justificativas de metade dos alunos nesta condição.

Ao refletir sobre essas circunstâncias, fica evidenciado que o alunado em questão encontra-se em processo de apropriação de seu conhecimento e aprendizado. O fato de muitos deles ainda não conseguirem expressar em palavras as suas dúvidas, demonstra que o controle que se espera deles sobre seu próprio processo metacognitivo ainda é uma questão em construção. Em outros termos, o que se percebe é que esses sujeitos provavelmente não foram ainda preparados para assumir o protagonismo de seu processo de aprendizagem e de sua

formação como leitor, pois muitas vezes não são levados a pensar sobre as suas dúvidas e percepções. A ausência de justificativas ou as justificativas rasas não podem ser encaradas como indicativos da baixa habilidade inferencial destes alunos, pois na verdade, assim como mencionado no início da fundamentação desta pesquisa, o contexto escolar no que concerne ao ensino da leitura ainda é muito pouco propiciador, de modo que alunos em fase de formação leitora ainda estão sendo estimulados a assumir o controle de suas capacidades metacognitivas.

6. PROPOSTA DE ATIVIDADE PARA O DESCRITOR “IDENTIFICAÇÃO DO TEMA”

Como vimos até o presente momento da pesquisa, a conduta do trabalho pedagógico acerca do desenvolvimento de habilidades de leitura, sobretudo no que tange a identificação do tema de um texto, requer um planejamento didático que permita ao aluno a construção da referida habilidade a partir de suas próprias referências. Para tanto, há que se pensar numa forma de abordagem que proporcione ao aluno a prática e desenvolvimento de ações metacognitivas que possam contribuir para este processo.

Considerando que o objeto deste estudo surgiu a partir de avaliações formais aplicadas pelo sistema de ensino da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro a seus alunos, subjazem a este fato as propostas didáticas que ora também são aplicadas por esta referida rede de ensino, de modo que se possa analisar e refletir acerca do trabalho desenvolvido como um todo.

Neste sentido, conclui-se que não basta apenas fazer um recorte sobre o objeto buscando achar respostas para questionamentos gerais, mas também fazer um trabalho que se ocupe de refletir sobre todos os aspectos intrínsecos a este tipo avaliação, dentre eles, a análise da proposta didática oferecida pela própria rede de ensino ora citada.

Para compreender os impactos gerados por uma avaliação que testa diversas habilidades, dentre elas a identificação do tema do texto, faz-se necessário compreender de que modo tais habilidades são trabalhadas em sala de aula através do material didático oferecido pela própria rede de ensino.

A análise de proposta didática que ora se propõe é uma ação que se fundamenta a partir das verificações apuradas durante a realização dos testes aplicados. Tais verificações, conforme mencionado anteriormente, surgiram com base na análise dos dados obtidos nos testes, de modo que os resultados apurados foram cristalizados sob a forma de hipóteses e diagnósticos da real competência dos sujeitos pesquisados no que se refere à habilidade de reconhecimento e identificação do tema em textos diversos, além, é claro, de detectar as circunstâncias que interferem no processo de desenvolvimento da habilidade ora testada.

Tendo em vista o levantamento de dados apurados a partir da realização de dois testes distintos, construiu-se alicerce estrutural para a análise de material didático, tendo em vista que a realização dos testes não foi uma mera coleta de dados, mas houve análise e reflexão dos referidos dados, tornando o corpus do presente trabalho um instrumento de relevância e consistência capaz de fundamentar as atividades que ora serão propostas na sequência deste tópico.

Convém esclarecer que o material didático em questão é um material de produção da própria rede de ensino do município do Rio de Janeiro, denominado “Caderno Pedagógico de Língua Portuguesa”. O referido Caderno Pedagógico é elaborado por uma equipe docente da rede de ensino, sendo composto por textos diversos que vêm acompanhados por propostas de atividades que atendam aos descritores de Língua Portuguesa previstos para cada etapa do ensino. Os cadernos são produzidos e distribuídos bimestralmente como forma de material de apoio à atividade docente, não sendo instrumentos didáticos únicos e exclusivos, mas sendo facultativo ao professor o seu uso conforme a demanda e o seu planejamento de aula. Além dos cadernos que são distribuídos aos alunos, há também o caderno do professor, em que constam orientações e sugestões de uso do referido material, sendo permitidas adaptações e/ou complementações ao material conforme o julgamento do professor e a realidade contextual de cada turma.

Neste sentido, a análise que faremos a seguir da unidade didática e conseqüentemente as sugestões de propostas que serão feitas com vistas ao planejamento de uma ação direcionada para o desenvolvimento da habilidade foco deste estudo nada mais é que uma ação consentida e esperada dentro da ação docente, uma vez que o próprio professor tem o arbítrio de planejar e executar suas ações pedagógicas conforme a necessidade de cada contexto escolar a fim de promover o bom desempenho de seus alunos.

Uma vez sendo esclarecidas as circunstâncias a que se propõe este tópico, apresentamos na sequência a atividade selecionada para análise didática e toda sua composição. Convém destacar que, para fins deste tópico, não será analisada a unidade didática na íntegra; somente concentraremos nossa análise na questão acerca da habilidade de identificação do tema do texto, de modo a complementar as atividades referentes a este descritor especificamente.

Para fins deste tópico, utilizamos uma atividade constante no Caderno Pedagógico de Língua Portuguesa de 6º ano do quarto bimestre de 2016. A escolha por essa referida atividade se justifica pelo fato de ser justamente o material que foi utilizado no período após a aplicação dos testes anteriores, além de o texto tratar de uma temática atual e pertencente à realidade dos alunos, o que permitiu o desenvolvimento de questões referentes ao conhecimento social e de mundo, além das demais questões subjacentes ao tema do texto.

1) Atividade didática selecionada

**COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO**

LÍNGUA PORTUGUESA – 6.º ANO
4.º BIMESTRE - 2016

PÁGINA 2





Prezado Aluno, Prezada Aluna,
Chegamos ao nosso último bimestre do ano e iniciaremos este novo caderno conversando sobre sentimentos, emoções e ... brincando com as palavras!!

Texto 1

Facebook libera cinco novos botões alternativos ao 'curtir'

São 5 'reações', emojis em forma de botão: 'Amei', 'Haha', 'Uau', 'Triste' e 'Grr'.
Em teste desde outubro em 7 países, novidade chega ao resto do mundo.


Curtir


Amei


Haha


Uau


Triste


Grr

'Reações' são os novos botões do Facebook em forma de emoji e alternativos ao 'curtir'.

[...]

Em inglês, os cinco novos botões se chamavam: "Love", "Haha", "Wow", "Sad" e "Angry". No Brasil, as "reações" passarão a ser "Amei", "Haha", "Uau", "Triste" e "Grr", respectivamente. "As pessoas vão ao Facebook para compartilhar todo tipo de coisa, coisas que as deixam felizes, tristes ou bravas", diz Sammi Krug, gerente de produto do Facebook, ao **G1**. A novidade será liberada gradualmente.

'Grr'

Para as novas opções aparecerem, o usuário tem de manter pressionado o ícone do botão "curtir". Ao passar o dedo sobre as imagens, elas interagem, cada uma conforme a sua emoção. O "Triste" olha cabisbaixo e chora enquanto o "Grr", já vermelho de raiva, mexe a cabeça para o lado em sinal de desaprovção.

"Muitas pessoas compartilhavam com a gente que gostariam de mais formas de se expressarem", diz Sammy.

[...]

"É importante dar às pessoas mais opções do que apenas o 'curtir' para ajudá-las a expressar empatia", disse, reconhecendo que "nem todos os momentos são bons".

Os novos botões serão usados apenas para avaliar publicações, ou seja, não poderão ser incluídos em comentários, posts ou em conversas pelo bate-papo. Dessa forma, não substituirão as outras opções de imagens animadas da rede.

[...]

"Uma vez que o mundo inteiro tiver acesso, nós vamos aprender como estão usando e vamos procurar as pessoas e perguntar como podem melhorar", diz Sammy, comentando que as funções de um botão "não curtir" podem ser desempenhadas pelos novos botões "Triste" e "Grr".

Essas duas opções, no entanto, parecem que não tem tido muita vez. "A reação mais popular no mundo é o 'Amei'", conta Sammy.

<http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2016/02/facebook-libera-cinco-novos-botoes-alternativos-ao-curtir.html>

Figura 21 – Texto-base extraído do Caderno Pedagógico de Língua Portuguesa de 6º ano / 4º bimestre de 2016

COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO LÍNGUA PORTUGUESA – 6.º ANO PÁGINA 3
4.º BIMESTRE - 2016

CONVERSANDO SOBRE O TEXTO...

1- Qual é o tema do texto ?

2- Para que servem os novos emojis criados para o Facebook?

3- O que o usuário precisa fazer para que apareçam as novas opções?

4- Qual a restrição de uso que os botões apresentam?

5- "Muitas pessoas compartilhavam com a gente que gostariam de mais formas de se expressarem", diz Sammy.
Por que foram usadas as aspas no trecho acima?

6- Segundo Sammy, qual é o emoji mais utilizado pelos usuários do Facebook?

7- Qual a finalidade do texto?

Figura 22 – Atividade extraída do Caderno Pedagógico de Língua Portuguesa de 6º ano / 4º bimestre de 2016

6.1 Análise do Texto-base

Inicialmente, procedemos a análise no que tange ao texto base. O texto é de temática atual e de relevância para alunos nesta faixa etária por tratar-se de assunto referente a redes sociais e novidades sobre tecnologia, que atualmente tem sido um contexto bem recorrente na realidade de muitos alunos e escolas brasileiras e de todas as classes sociais. O avanço da tecnologia e as inúmeras possibilidades de entretenimento oferecidas aos jovens da atualidade, sobretudo nas redes sociais, têm sido um elemento constante no contexto social dos alunos de modo geral, o que de alguma forma faz do texto em questão um texto atrativo aos alunos por sua temática em si, além de abrir possibilidade de trabalhar o conhecimento prévio e de mundo do aluno.

Ao iniciar o trabalho com temática de textos, é essencial que a escolha do texto-base seja atraente ao aluno, de modo que ele desenvolva a habilidade aos poucos, através de temáticas mais familiares ao seu universo e conhecimento, para, gradualmente, abranger as

atividades para textos de temáticas variadas e gêneros distintos, aumentando a perspectiva de leitura de mundo e novas possibilidades de informações a serem agregadas pelo aluno, de forma que o próprio aluno perceba este processo até a consolidação do domínio da referida habilidade.

6.2 Análise da Questão

A questão em evidência é composta por uma interrogativa direta, na qual é formulada uma questão aberta, ou seja, com ampla possibilidade de resposta de acordo com o que cada aluno entendeu. Para analisar esta questão, vamos retomar algumas reflexões acerca do enunciado ora estabelecidas durante a realização dos testes anteriores.

Ao questionar diretamente “Qual é o tema do texto?”, o enunciado deixa bem claro para o aluno o comando da questão e o que se espera dele, ou seja, o aluno, ao ler este tipo de enunciado, imediatamente é capaz de compreender qual é a tarefa que deve executar (responder qual é o tema do texto). Porém, não há no enunciado qualquer referência que possa ativar o seu processo metacognitivo como intuito de direcionar a resolução da questão. Neste sentido, como discursamos no tópico referente à segunda verificação dos testes – quanto às formas de abordagem – o enunciado, ainda que seja parte de um item aberto, limita as possibilidades de ativação de conhecimentos pelo aluno. Caso o aluno naquele dado momento não estabeleça uma conexão imediata com o sentido do termo “tema”, certamente ficará estático diante da questão, já que não haverá outro suporte em que possa se apoiar para traçar uma estratégia de resolução da questão.

Neste caso, provavelmente, somente os alunos que de fato já tenham o domínio da habilidade testada solidificado é que terão condições de atender ao comando da questão plenamente.

Ocorre que, em se tratando de proposta didática, há que se pensar que o objetivo principal de atividades desta natureza não pode ser tão somente a testagem de uma referida habilidade, mas sim um instrumento através do qual o aluno possa usufruir durante a aprendizagem para que esta mesma habilidade seja trabalhada e desenvolvida. Em outras palavras, a proposta didática não deve ser usada para comprovar se o aluno sabe ou não determinado conteúdo, mas ser uma oportunidade de o aluno traçar estratégias cognitivas rumo à consolidação do novo aprendizado.

Com base nas referidas análises acerca da proposta didática e, ainda, em virtude de todas as reflexões e análises tecidas ao longo desta pesquisa, considerando o escopo deste trabalho, apresentaremos, a seguir, uma proposta de complementação à atividade didática ora apresentada, de modo a direcionar o trabalho docente e atender às necessidades do processo de ensino e aprendizagem dos procedimentos de leitura, sobretudo no que se refere à habilidade de identificação do tema do texto.

6.3 Proposta de complementação ao material didático

As propostas de complementação à atividade didática que seguem foram pautadas em quatro pilares estratégicos, sendo elaborada uma questão para cada estratégia trabalhada.

6.3.1 Estratégia Metacognitiva: Paráfrase

QUESTÃO: Das afirmações abaixo, a que melhor explica o assunto que o texto fala é

- (A) As novas opções de curtir do Facebook
- (B) As pessoas gostam de mais formas de se expressar
- (C) É importante dar às pessoas mais opções
- (D) A reação mais popular no mundo é o “amei”

Figura 23 – Proposta de complementação à atividade didática utilizando estratégia com paráfrase

Pensando na paráfrase como uma forma de reproduzir um texto ou parte dele de uma maneira mais simplificada, ou até mesmo mais detalhada, para sua melhor compreensão, é possível utilizá-la como recurso estratégico para levar o aluno a pensar sobre o tema de um texto.

Neste caso, optou-se por utilizar paráfrases de trechos do texto como uma estratégia de ativação do pensamento do aluno num processo reflexivo acerca do tema. Para isto, foi elaborada uma questão com estrutura fechada e com possibilidades de respostas delimitadas, oferecendo-lhe quatro opções de respostas, seguindo o modelo de item fechado aplicado nas avaliações objeto deste trabalho.

Para efetivar esta questão, buscou-se no enunciado apresentar o comando através de uma sentença que exige resposta completiva, ou seja, não há um questionamento direto, há uma

condução do pensamento do aluno de forma em que se inicia uma sentença e espera-se que o aluno seja capaz de complementar a informação iniciada com a opção mais adequada.

Outra característica importante contida neste enunciado é o fato de ter sido utilizado um vocabulário adequado à faixa etária e etapa de ensino em questão, de modo que a linguagem utilizada fosse atrativa e familiar ao aluno. A expressão “que melhor explica” foi utilizada no intuito de deixar implícita para o aluno a ideia de que todas as afirmações expostas podem até ter uma relação coerente com o que se pede no enunciado, mas, dentre elas, há uma que mais se aproxima do comando que as outras. Com isto, ameniza-se a noção de que há opções certas e/ou erradas, mas sim, opções mais adequadas que outras. Ainda no que se refere à linguagem utilizada no enunciado, a expressão “que o texto fala” também foi utilizada no intuito de tornar o enunciado o mais compreensível possível pelo aluno, sem deixar de utilizar uma linguagem adequada ao tipo de atividade.

Observa-se, então, que o enunciado foi elaborado não de modo a questionar o aluno exigindo-lhe uma resposta pronta, mas de modo a levá-lo a pensar sobre o que foi pedido no enunciado.

Espera-se que a estratégia de uso de paráfrases leve o aluno a retomar partes do texto e estabelecer novas conexões entre o que ele depreendeu do texto e o que se espera dele na questão. Sendo esta atividade uma questão de natureza fechada, ela acaba por direcionar o aluno a ter um pensamento específico com relação ao texto lido, em outras palavras, ele vai procurar uma resposta dentre partes específicas do texto reproduzidas nas alternativas, e não no texto todo aleatoriamente. Este formato foi priorizado em detrimento de uma questão aberta em razão de esse tipo de questão deixar o aluno muito solto num primeiro momento, sujeito a interpretações vagas ou imprecisas sobre o tema em questão.

6.3.2 Estratégia Metacognitiva: Ativação do conhecimento prévio

QUESTÃO: Dos assuntos abaixo relacionados, o que mais tem a ver com o assunto do texto é o que fala sobre

- (A) O uso da internet
- (B) As reações no Facebook
- (C) A tecnologia no mundo
- (D) Os sentimentos das pessoas

Figura 24 – Proposta de complementação à atividade didática utilizando estratégia de ativação de conhecimento prévio

Retomando neste tópico as reflexões feitas na primeira verificação acerca do conhecimento prévio do aluno, nesta questão a estratégia é exatamente a ativação deste conhecimento. Independente de a temática do texto ser atual e/ou de amplo conhecimento, partiu-se da premissa de que todo aluno traz consigo alguma bagagem de mundo, precisando somente ativá-la no momento adequado. Para isso, a questão foi formulada no intuito de fornecer ao aluno pistas sobre algumas informações sobre as quais provavelmente ele já tenha um conhecimento prévio, de modo que ele possa refletir sobre alguns assuntos que ele possivelmente já conheça.

No que se refere ao enunciado da questão, podemos observar que, ao utilizar em seu corpo a sentença “Dos assuntos abaixo”, o próprio enunciado já afirma para o aluno que há vários assuntos ali presentes na questão. Deste modo, já fica evidente que todas as opções apresentadas são temáticas possíveis dentro do mesmo contexto. Em seguida, é utilizada a expressão “que mais tem a ver”, situação em que novamente foi utilizado um vocabulário de fácil compreensão pelo aluno, levando-o a perceber que há uma relação entre as opções expostas e o texto lido. Esta expressão reflete ainda para o aluno a ideia de que não há um tema exatamente único ou exclusivo para cada texto, mas que há um dentre as opções que mais se aproxima da essência do texto. Ainda no que tange ao enunciado, a sentença prossegue com a expressão “fala sobre”, termo através do qual o enunciado mais uma vez se utiliza do recurso da linguagem para ativar o processo metacognitivo do aluno, deixando implícita a concepção de que o texto fala sobre algum assunto específico, o que posteriormente poderá ser identificado como tema.

Após os esclarecimentos iniciais relativos ao enunciado, analisemos as opções de respostas que foram usadas como estratégia de ativação do conhecimento prévio. As opções apresentadas aos alunos foram formuladas com o objetivo de sintetizar áreas temáticas pertencentes ao contexto do assunto principal do texto; ou seja, todas as opções apresentam assuntos plausíveis dentro do contexto abordado pelo texto, de tal modo que o aluno precisa refletir acerca do que ele próprio já detém de informações sobre cada uma das opções apresentadas, sendo levado a estabelecer conexões entre o que ele já sabe sobre esses assuntos e o que o texto em si fala.

Nesta segunda proposta, ao contrário da primeira questão, não foi usado nenhum trecho do texto propriamente dito, mas sim foram usadas ideias sintetizadas em sintagmas nominais. Desta forma, buscou-se levar o aluno a ativar seu conhecimento de mundo, estabelecendo associações e novas conexões entre as informações prévias e as novas informações trazidas pelo texto. No entanto, manteve-se nesta segunda proposta a estrutura de item fechado, mantendo o objetivo de direcionar o percurso metacognitivo do aluno através de opções delimitadas de respostas.

6.3.3 Estratégia Metacognitiva: Reflexiva

QUESTÃO: O texto fala sobre cinco tipos de reações que as pessoas podem clicar no Facebook. Você acha que as pessoas só têm esses cinco tipos de reações quando lêem alguma coisa no Facebook ou pode haver outros tipos reações? Explique a sua resposta.

Figura 25 – Proposta de complementação à atividade didática utilizando estratégia reflexiva

O objetivo desta proposta não é que o aluno identifique o tema do texto explicitamente, mas que, a partir da sinalização do assunto abordado no texto pelo próprio enunciado, o aluno possa refletir acerca da temática do texto e a sua relevância.

É como se esta questão percorresse o caminho inverso do que se espera para o domínio da habilidade em questão, ou seja, em vez de pedir para que o aluno identifique o tema diretamente, o corpo da questão já dá pistas para o aluno sobre qual temática trata o texto, para

que, a partir do tema, o aluno desenvolva um processo de reflexão que possa levá-lo não somente à identificação do tema, mas à sua compreensão.

Procedendo à análise da questão, observa-se que o enunciado é introduzido por uma sentença afirmativa que imediatamente apresenta o tema do texto, ou seja, já é dada ao aluno a informação principal que se deseja trabalhar. A partir desta exposição do tema, prossegue-se a questão utilizando-se como recurso o uso de um comando de reflexão expresso através da sentença “você acha”. Através desta referida expressão, espera-se que seja ativado no aluno uma ação que o leve a questionar-se sobre o que ele próprio pensa sobre tal assunto.

A relevância de questões desta natureza para o desenvolvimento da habilidade de identificação do tema está no fato de que um sujeito só é capaz de identificar algo que ele já tenha uma noção e/ou já tenha uma opinião formada sobre tal. Seria incoerente esperar que um sujeito fosse capaz de identificar quaisquer aspectos que lhe fossem totalmente desconhecidos. É preciso destacar que a habilidade ora testada transcende à mera identificação do tema por si só, mas subjaz à ideia de compreensão e conhecimento do assunto abordado para aí sim identificá-lo posteriormente de maneira eficaz.

Ainda na sequência do enunciado, observa-se que, ao final da questão, é feita uma pergunta complementar ao questionamento inicial, de tal maneira que o aluno busque outras informações sobre o referido tema, agregando dessa forma novos valores para a temática apresentada, uma vez que o aluno, além de conhecer o tema, foi instigado a buscar novas referências ao mesmo tempo em que refletia sobre elas.

Finalizando a análise desta questão, destaca-se que, neste momento da prática didática, optou-se pela estrutura de questão aberta, proporcionando ao aluno, além da reflexão, a possibilidade de expressar-se através de seus próprios argumentos ou ideias, levando-se em conta que o aluno já tenha sido direcionado pelas questões anteriores (itens fechados).

6.3.4 Estratégia Metacognitiva: Monitoramento e Autorregulação

QUESTÃO: Leia abaixo a primeira parte do texto:

Texto 1

Facebook libera cinco novos botões alternativos ao 'curtir'

São 5 'reações', emojis em forma de botão: 'Amei', 'Haha', 'Uau', 'Triste' e 'Grr'.
Em teste desde outubro em 7 países, novidade chega ao resto do mundo.



'Reações' são os novos botões do Facebook em forma de emoji e alternativos ao 'curtir'.

[...]

Em inglês, os cinco novos botões se chamavam: "Love", "Haha", "Wow", "Sad" e "Angry". No Brasil, as "reações" passarão a ser "Amei", "Haha", "Uau", "Triste" e "Grr", respectivamente. "As pessoas vão ao Facebook para compartilhar todo tipo de coisa, coisas que as deixam felizes, tristes ou bravas", diz Sammi Krug, gerente de produto do Facebook, ao G1. A novidade será liberada gradualmente.

'Grr'

Para as novas opções aparecerem, o usuário tem de manter pressionado o ícone do botão "curtir". Ao passar o dedo sobre as imagens, elas interagem, cada uma conforme a sua emoção. O "Triste" olha cabisbaixo e chora enquanto o "Grr", já vermelho de raiva, mexe a cabeça para o lado em sinal de desaprovação.

Após reler este trecho, você pode afirmar que o assunto principal do texto é _____

Agora, explique como você definiu a sua resposta: _____

Figura 26 – Proposta de complementação à atividade didática utilizando estratégia de monitoramento e autorregulação

Nesta última proposta de atividade didática, buscou-se proporcionar ao aluno meios para que ele usufrísse de estratégias metacognitivas, ainda que neste momento esta ação não seja totalmente independente. No tópico teórico em que discursamos sobre as estratégias metacognitivas no corpo deste trabalho, ficou evidenciado que as estratégias mais coerentes em se tratando do desenvolvimento da habilidade em leitura de identificação do tema são as de monitoramento e autorregulação. Neste caso específico, foi proposta ao aluno a utilização da estratégia de releitura e reflexão acerca de sua própria ação cognitiva.

Após a realização dos testes, ficou evidente que nesta etapa de ensino os alunos ainda estão passando por um processo de maturação da atividade leitora. É fato que ao lerem determinado comando em um enunciado, os alunos busquem algum tipo de estratégia para a resolução da questão; contudo, nem sempre há uma conscientização acerca das estratégias adotadas.

Na referida proposta em questão, o objetivo é apresentar inicialmente a releitura como estratégia metacognitiva. Após a análise de dados, observamos, que muitas vezes, diante de questões desta natureza, o aluno até opta pela releitura do texto para achar uma resposta plausível; no entanto, esta, ainda é uma ação mais intuitiva do que consciente, ou seja, o aluno até volta ao texto e o relê, mas esta postura não é uma constante, podendo o aluno, imprevisivelmente, adotar outras estratégias aleatoriamente. O que se pretende, com atividades como esta, é levar o aluno a ter consciência de que a releitura é uma estratégia não só eficaz, mas também necessária, e ainda, levar o aluno a perceber que a ação de releitura é uma ação completamente distinta da leitura inicial. Ao reler o texto, o aluno deve traçar um novo objetivo, diferente da primeira leitura realizada.

Analisando esta última proposta didática, podemos observar que a questão foi redigida de modo a já direcionar o aluno para a estratégia pretendida. O comando contido na primeira parte do enunciado já determina a ação de releitura. Por se tratar de um processo inicial de estratégia e, ainda, considerando que muitas vezes o aluno ainda não está habituado a este exercício de retomada do texto, optou-se por não somente direcionar o comando de releitura, mas também expor novamente o aluno ao texto lido, de forma que este aluno se posicione novamente diante do texto na posição de leitor.

A retomada de um excerto do texto de forma visível no corpo da questão também foi uma ação pautada na intenção de realmente fazer o aluno estabelecer uma reconexão com o texto lido. Este recurso se justifica pelo fato de o aluno nesta etapa de ensino ainda ter por hábito a leitura sequenciada, isto é, não tem plenamente consolidado o hábito de retomar o texto até o ponto que se deseja, sem que de fato isto lhe seja solicitado.

Após a etapa de releitura, a questão apresenta um segundo comando, que solicita que o aluno complete o enunciado com o que ele supõe que seja o assunto do texto. O próprio enunciado mais uma vez destaca a ação de releitura através da expressão “Após reler o texto”, remetendo à concepção de que tal tarefa só poderá ser completada após a releitura. Na sequência, o enunciado utiliza a expressão “você pode afirmar”, colocando o aluno como protagonista desta tarefa a ser realizada e levando-o a expressar a sua visão sobre o assunto do texto.

Finalizando esta última etapa da proposta didática, é apresentado um outro enunciado solicitando que o aluno explique como ele chegou à resposta dada. O intuito deste último comando é levar o aluno a refletir sobre o seu próprio processo de aprendizagem e compreensão do texto lido, é a consolidação da estratégia metacognitiva. Ao ter que explicar o porquê de sua resposta, o aluno novamente é levado a ativar um processo de metacognição.

Com esta proposta, espera-se que o aluno perceba que há um caminho a ser traçado na resolução de questões que tratem sobre o tema do texto, sobretudo percebendo que há uma estratégia que pode ser acionada em diversas circunstâncias, e que, a partir do resultado desta estratégia, pode-se proceder uma reflexão consciente sobre o que de fato o aluno depreendeu do texto lido e da temática abordada por esse mesmo texto.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após tecer ao longo deste trabalho reflexões sobre a relevância de uma proposta pedagógica voltada para a possibilidade de oferecimento de um ensino de qualidade na rede de ensino público, sobretudo através de seus próprios instrumentos avaliativos e didáticos, procederemos, no decorrer deste último capítulo, às conclusões delineadas e demais considerações a elas atreladas. O presente tópico irá rever e resumir a pesquisa ora apresentada, de modo a concluir a linha de trabalho que foi traçada, apresentando suas perspectivas, contextualizações, contribuições e impactos ao longo da realização da proposta em questão. Teceremos ainda um olhar geral sobre os principais métodos utilizados e as implicações culminadas a partir de seu uso, além de também refletir sobre a finalização da proposta e suas intervenções.

Para a conclusão do presente estudo, retomaremos o ponto de partida de modo a refazer o caminho percorrido desde a ideia original até a construção do problema e da concepção abordada.

Conforme destacado na introdução deste trabalho, apesar dos grandes avanços históricos alcançados pelo sistema educacional brasileiro, há que se concordar que ainda há muitas mazelas a serem sanadas, principalmente quando se trata do ensino público no nosso país. Ainda assim, é possível afirmar que muitas ações vêm sendo trabalhadas no sentido de permitir que haja uma ressignificação das práticas pedagógicas e a possibilidade de oferta de um ensino de qualidade.

Buscando compreender as circunstâncias em que se encontra a educação brasileira na atualidade, muitas ações acerca da mensuração dos níveis de aprendizagem vêm sendo desenvolvidas ao longo dos anos, com o intuito de verificar quais são as habilidades e competências que de fato são dominadas por determinados alunos e em determinadas etapas de ensino, de modo que se possa reavaliar as atuais propostas de ensino e conteúdos curriculares vigentes, além, é claro, das práticas didáticas.

Avaliar não é e nem nunca foi uma tarefa fácil. Avaliar o quê? Como avaliar? Para quê avaliar? Quem avaliar? São questionamentos que perpassam todos os tempos a qualquer grupo ou indivíduo que pertença à classe docente e a ela se proponha realizar uma prática consciente. Neste sentido e no que tange os objetivos deste trabalho, a necessidade de mensurar os níveis de aprendizado dos alunos surge como forma de analisar, refletir e discutir os dados

obtidos e assim desenvolver novas estratégias, traçar metas e estabelecer novas possibilidades de ações pedagógicas.

Foi a partir de instrumentos avaliativos utilizados por uma rede de ensino público da esfera municipal do Rio de Janeiro, atualmente utilizados para a aferição dos níveis de aprendizado alcançados pelos alunos atendidos por esta referida rede de ensino, que surgiu a construção do problema ora apresentado por esta pesquisa. O instrumento a que se refere o presente tópico é as avaliações bimestrais compostas por itens fechados aplicadas bimestralmente aos alunos do Ensino Fundamental. A partir deste instrumento é que se iniciou a ideia desta pesquisa, com o intuito de entender de que forma tais avaliações são aplicadas e quais são as práticas pedagógicas decorrentes delas.

Para fins deste trabalho, foi feito um recorte no objeto da pesquisa, sendo definida como foco principal a análise de itens específicos constantes no referido instrumento avaliativo. Deste modo, elegeu-se um determinado descritor, comumente avaliado através dos instrumentos em larga escala aplicados pela Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, sendo escolhido o descritor denominado D6 – Identificar o tema de um texto, previsto como um dos procedimentos de leitura conforme o referencial curricular estabelecido pelo Ministério da Educação.

O despertar e interesse pelo estudo do referido objeto se deu em função da realização de práticas avaliativas de larga escala com alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental e alguns questionamentos subjacentes a esta prática em função de sua funcionalidade e efetiva contribuição para com o processo de ensino e aprendizagem do alunado avaliado.

A escolha e recorte do objeto se justificam pela necessidade de refletir de que maneira os procedimentos de leitura estão sendo de fato trabalhados em sala de aula de modo a formar um aluno leitor consciente de seu próprio aprendizado e conhecimento.

Procurou-se, no decorrer desta pesquisa, não somente entender os procedimentos avaliativos, mas principalmente entender de que forma a habilidade de identificação de tema em textos diversos poderia ser trabalhada em sala de aula a partir da vertente pautada nas atividades metacognitivas, de modo a desenvolver um trabalho prévio com os alunos ante questões desta natureza, para aí sim, posteriormente, refletir sobre avaliações que testam a habilidade citada.

Inicialmente, buscamos fundamentar teoricamente as questões abordadas pela pesquisa, referenciando a partir de conceitos acerca do aprendizado, cognição e ensino da língua,

destacando os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, além de abordagem conceitual sobre como se dá o ensino da língua na atualidade, ressaltando a importância de um ensino voltado para o conhecimento linguístico e discursivo, através do qual o aluno possa desenvolver práticas sociais mediadas pela linguagem. Para tal, foram apresentadas algumas concepções de língua a partir de Koch (2003) e Perini (2010), além de citar algumas considerações sobre os impactos no aprendizado da língua tecidas por Kato (1995) e Travaglia (1997). Desta forma, ficou evidenciado que o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa devem contemplar texto e discurso, uma vez que leitura e compreensão leitora formam parte de um processo contínuo e que envolve as questões de funcionamento da língua.

Na sequência, foram apresentados e discutidos conceitos acerca da relação estabelecida entre prática da leitura e cognição, considerando a relevância de esta relação está de alguma forma ligada à formação global do indivíduo, à sua capacitação para o convívio e atuação em sociedade. A partir de conceituações de Cafiero (2005) e Martins (2005), também foi possível refletir sobre a leitura como um processo de construção de sentidos, sobretudo considerando a perspectiva interativa da leitura.

A partir destas considerações teóricas, foi feita uma análise sobre a prática e ensino da leitura no contexto escolar, em que se buscou, a partir de fundamentações teóricas e da análise dos contextos educacionais da atualidade, levar em conta as diversas possibilidades de intervenções didáticas e práticas metodológicas a serem realizadas, com o objetivo de desenvolver uma ação pedagógica voltada para o ensino da leitura a partir de uma visão interativa, que pudesse proporcionar ao educando o domínio dos procedimentos básicos de leitura, especificamente no que tange à habilidade de identificação do tema do texto, habilidade que é o objeto central da presente pesquisa, considerando que o domínio desta referida habilidade compõe parte do processo de interpretação do sentido global do texto.

As reflexões tecidas neste tópico da pesquisa foram fundamentais para a definição da linha de estudo a ser abordada e estudada para fins deste trabalho, considerando a área de concentração acerca da cognição e metacognição como pilares para as intervenções planejadas, propostas e desenvolvidas no decorrer de todo o projeto e em razão dos dados obtidos posteriormente através dos testes aplicados.

No que diz respeito à metodologia, foram utilizados como objeto do estudo e pesquisa os próprios instrumentos avaliativos a que se refere o escopo deste trabalho. Ou seja, a própria

avaliação aplicada pela rede de ensino municipal citada no início deste trabalho, objeto dos questionamentos e problemáticas levantadas, serviu também como parâmetro para os testes iniciais e primeira apuração de dados.

Inicialmente foi feito um levantamento e análise das avaliações aplicadas pela rede de ensino em anos anteriores, sendo avaliado neste momento o perfil e molde destas avaliações, sua composição, processo de elaboração, seleção de textos, formulação dos enunciados, possibilidades de resolução dos itens, correção e aplicabilidade para os fins a que se destina.

Paralelamente a esta etapa, foi feita uma investigação sobre o ambiente e os sujeitos pesquisados, avaliando o contexto situacional da realidade em que a pesquisa se desenvolveria.

Após este processo, as análises feitas foram correlacionadas, sendo apurados quais aspectos de fato seriam relevantes para contribuir com o propósito deste trabalho, momento no qual o objeto da pesquisa foi centralizado em torno do ensino e aprendizagem dos procedimentos de leitura em questões sobre o tema do texto, especificamente com alunos inseridos na etapa de sexto ano do Ensino Fundamental.

Para fins de levantamento de dados, foi aplicado um primeiro teste, composto por um texto-base e um item objetivo extraídos de uma avaliação de ano anterior já aplicada pela rede de ensino, além do acréscimo de questões norteadoras que foram formuladas no intuito de fazer com que os sujeitos pesquisados externassem suas impressões acerca deste modelo de avaliação, sendo, claro, respeitados os níveis de compreensão e expressão próprios à faixa etária dos sujeitos em questão.

Após a aplicação deste primeiro teste, foram feitas as devidas análises dos dados apurados. Os resultados obtidos foram primordiais e serviram como base para a elaboração da etapa seguinte, em que foi proposto um segundo teste, porém agora com outro enfoque, buscando resolver lacunas que surgiram no teste anterior, sendo avaliado não somente o domínio ou não da habilidade testada ou a compreensão do texto e do que se pedia sobre ele, mas sendo também analisadas as estratégias adotadas pelos sujeitos pesquisados e os caminhos percorridos por eles para a construção do sentido global do texto a partir da compreensão do tema. O segundo teste abordou ainda algumas vertentes acerca do grau de complexidade das questões, da exploração adequada dos fatos expostos pelo texto, do conhecimento prévio do aluno, das motivações de cada sujeito para as suas respostas sobre o texto, e finalmente, acerca das formas de abordagem sobre o tema do texto, considerando o enunciado, o comando nele contido e as possibilidades de respostas dadas pelos alunos.

A realização dos referidos testes foram de fato a concretização de todas as hipóteses formuladas na introdução deste trabalho, de forma que foram consolidados os conceitos abordados inicialmente e as possibilidades de intervenção a serem propostas. Com eles, foi possível delinear o processo de ensino e aprendizagem da habilidade ora testada e todos os aspectos intrínsecos a ela.

Uma das reflexões feitas após a realização dos testes ficou por conta da importância dos procedimentos didáticos e a natureza das propostas pedagógicas em função do desenvolvimento e domínio da habilidade de leitura no que tange à identificação do tema. Neste sentido, optou-se por realizar também uma avaliação do material didático vigente de modo a apresentar uma proposta de adaptação da atividade didática a partir de intervenções de base metacognitiva.

É inegável que a realização deste trabalho foi um desafio a ser superado não só pela atuação do pesquisador em questão, mas pela própria realidade subjacente ao cenário da educação brasileira na atualidade. Desenvolver uma proposta de trabalho com leitura requer muito mais que conhecimento teórico ou estratégias prontas. No decorrer da pesquisa foi notório que é necessário conhecer a realidade do nosso alunado, suas questões próprias e anseios, buscar a fundo as suas contribuições e histórias, para só depois traçar uma estratégia ou proposta de trabalho pedagógico.

Foi perceptível ainda, que não se pode conceber a leitura tão somente como uma habilidade a ser aprendida ou treinada, mas como uma possibilidade real de conectar sujeitos ao mundo ao seu redor, e fazer deles protagonistas de suas próprias capacidades e aprendizagens.

Após o período de testes e intervenções, os alunos mostraram progressos no que se refere a suas práticas de leitura e grau de consciência do próprio aprendizado, ou seja, a capacidade de refletirem sobre o que de fato compreenderam sobre a leitura. Levar os alunos a refletirem sobre as suas próprias questões é muito mais que uma ação pedagógica, é uma oportunidade de permitir que esses alunos não sejam meros receptores de informações prontas, mas que também sejam co-autores dos significados atribuídos às informações a que tiverem acesso ao longo de sua caminhada discente, e posteriormente, em sua prática cotidiana onde quer que esteja.

A partir deste trabalho, foi possível ainda entender que qualquer proposta didática que envolva procedimentos de leitura necessita ir muito além do texto e das informações nele

contidas. É preciso proporcionar aos alunos meios que os levem a estabelecer novas conexões além do texto, fazendo-os resgatar suas próprias concepções e conhecimentos prévios.

Mais especificamente considerando o trabalho com identificação do tema do texto, ficou evidente que a abordagem temática traz consigo as possibilidades de um indivíduo se situar em qualquer contexto comunicativo e agregar sentido às informações veiculadas, de tal modo que a própria interação comunicativa seja de fato compartilhada entre emissor e receptor de qualquer situação comunicativa, seja ela oral ou escrita.

Por fim, vem-se corroborar que os resultados obtidos ao longo deste trabalho serviram e ainda servirão de base para a construção de um contexto escolar voltado para o trabalho de leitura em sala de aula de forma significativa para o aluno, possibilitando a este que, a partir das experiências vivenciadas ao longo das atividades aqui relatadas, possa transpor para a sua realidade as habilidades adquiridas. Espera-se que as práticas e estudos aqui explorados também sejam deixados como contribuição para demais professores basearem sua prática docente em prol de uma educação de qualidade e de um ensino de Língua Portuguesa voltado para a formação integral do indivíduo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, M; AQUINO, J. **A leitura no contexto escolar: concepções e estratégias de ensino**. Relatório do Projeto PROLICEN- UFCG, 2007.

BRADFIELD, James M.; MOREDOCK, H. Stewart. **Medidas e testes em educação: introdução à sua teoria e prática para os níveis da escola primária e secundária**. Rio de Janeiro: Brasil Fundo de Cultura, 1964.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's)**. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. **Exame Nacional do Ensino Médio: fundamentação teórico-metodológica**. Brasília: 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE Prova Brasil. Plano de Desenvolvimento da Educação**. Brasília: 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Guia de Elaboração e Revisão de Itens**. Brasília: 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Guia de Elaboração de Itens Provinha Brasil**. Brasília: 2012.

CAEd/UFJF. **Manual de Elaboração de Itens**. Língua Portuguesa. Juiz de Fora: 2008

CAFIERO, D. **Leitura como processo**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

FGV. **Manual para Elaboração de Questões Objetivas**. 2012

<http://www.prolancer.com.br/files/uploadResources/0000227778/portfolioFiles/thumb_Manual_QuestyesObjetivas.pdf> Acessado em 10/03/16.

FLAVELL, J. H. **Speculations about the nature and development of metacognition**. Em F. E. Weinert & R. Kluwe, 1997.

FUZA, A. F. **O conceito de leitura na Prova Brasil**. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

GONÇALVES, S. **Perspectivas acerca da leitura. Aprender a ler e compreensão do texto: processos cognitivos e estratégias de ensino**. Revista Ibero Americana de Educação. Nº 46. Janeiro-Abril 2008. <<http://rieoei.org/rie46a07.htm>> Acessado em: 14/03/16.

JOU, G. I., SPERB, T. M. **Leitura compreensiva: um estudo de caso. Linguagem e Ensino**. Universidade Católica de Pelotas: , v.6, n.2, p. 13-54. 2003.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

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

KOCH, I. ELIAS, V. **Ler e Compreender – Os sentidos do Texto**. São Paulo: Ed. Contexto, 2014.

LEFFA, V. **Aspectos da Leitura. Coleção Ensaios CPG Letras UFRGS**. 1ª edição. Porto Alegre: Ed. Sagra – DC Luzzatto, 1996.

LIMA, E. **Quando a criança não aprende a ler e escrever**. Coleção Cotidiano na Sala de Aula. São Paulo: Ed. Sobradinho, 2003.

MARCUSCHI, L. **Compreensão de textos: algumas considerações**. In: DIONISIO, A. e BEZERRA, A. **O Livro Didático de Língua Portuguesa: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

MARINI, J. A. S.; JOLY, M. C. R. A. **A leitura no Ensino Médio e o uso das estratégias metacognitivas**. Estudos e Pesquisas em Psicologia (UERJ), v. 8, 2008, p. 35-47.

MARTINS, M. **O que é leitura?** Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1994

PERINI, Mário A. **Sobre língua, linguagem e Linguística: uma entrevista com Mário A. Perini.** ReVEL. Vol. 8, n. 14, 2010. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Ed. Artmed, 1999.

Portal Inep <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/objetivos-das-avaliacoes-gestor>>

Acessado em: 14/03/16

Portal Uol. **Dicionário on line Michaelis.** < <http://michaelis.uol.com.br/>> Acessado em 18/03/16.

RANGEL, J. **Leitura na Escola.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

RANGEL, M. **Quando o aluno erra? Repensando o enunciado.** Rio de Janeiro: Ed. Quartet, 2001.

RIBEIRO, C. **Psicologia: Reflexão e Crítica.** Metacognição: Um Apoio ao Processo de Aprendizagem, 2003.

ROSA, C. **A metacognição e as atividades experimentais no ensino de Física.** <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/95261/290643.pdf?sequence=1>

Acessado em 27/06/2017

SAUSSURIE, F. **Cours de Linguistique Générale.** Paris:Payot, 1966.

SIQUEIRA, C.P. **Análise temática em estudos de tradução: o caso dos relatórios anuais de empresas brasileiras.** Dissertação de Mestrado. PUC–SP, 2000.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** Porto Alegre: ArtMed, 6ª ed, 2009.

TRAVAGLIA, L. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

VAN DIJK, T. **Discourse as social interaction**. Sage Publications. 1997.

VIEIRA, M. **Leitura Significativa: Prazer, dever ou relevância social no Ensino Superior?**

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). São Paulo.

<http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem12pdf/sm12ss06_07.pdf>

Acessado em 18/03/16.