

DA LEITURA À COMPREENSÃO TEXTUAL: DIAGNÓSTICO, ANÁLISE INTERVENÇÃO EM SIMULADO DA PROVA BRASIL¹

Ângela Rita Christofolo de Mello²
Márcia A. Moraes Domiciano³
Marciana Teixeira de Gois⁴

RESUMO

O artigo publiciza resultados de uma pesquisa realizada com o objetivo de melhorar a leitura e a compreensão textual de uma turma do 8º ano de uma escola de Alta Floresta/MT. Realizou-se um simulado da Prova Brasil de Língua Portuguesa. Posterior à correção do simulado e análise das dificuldades relacionadas aos descritores, houve a intervenção com a realização de análise de protocolos de leitura com os estudantes que obtiveram número de acertos inferior a 50%. Os resultados mostraram-se satisfatórios, pois os estudantes passaram a compreender os textos trabalhados e sentiram-se mais seguros para responder aos questionamentos.

Palavras-chave: Prova Brasil, leitura, compreensão, protocolo de leitura.

Introdução

Muito se discute a respeito de leitura, pois alguns a consideram a partir do momento em que o estudante consegue decodificar as letras e palavras com fluência. No entanto, para se considerar uma pessoa leitora, é necessário que o texto lido seja compreendido. Dessa maneira, enfatiza-se que da leitura à compreensão textual há uma distância que precisa ser observada e superada pelos leitores.

¹Com apoio da CAPES/Brasil - Código de Financiamento 001.

² Profa. Dra. da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), lotada na Faculdade de Educação e Ciências Sociais Aplicadas, curso de Pedagogia, *campus* de Juara. Credenciada no PROFLETRAS, UNEMAT, Câmpus de Sinop e no PPGEdu, UNEMAT, *campus* de Cáceres. E-mail: angela.mello@unemat.br.

³ Mestre em Linguagens e Letramento, Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), *campus* Sinop/MT. E-mail: marcia.moraes.domiciano@gmail.com.

⁴ Mestre em Linguagens e Letramento, Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), *campus* Sinop/MT. E-mail: profgois2018@gmail.com.

Com essa compreensão de leitura, e diante de resultados de âmbito nacional de avaliações externas, como a Prova Brasil, considerados insatisfatórios, pois as provas de Língua Portuguesa buscam avaliar a leitura e a compreensão dos estudantes e estes têm demonstrado que não conseguem compreender um texto, questiona-se: o que se pode fazer para que haja melhorias na leitura compreensiva dos estudantes?

Para tanto, decidiu-se por investigar quais as habilidades e competências que os estudantes não conseguem desenvolver ao lerem textos, que são de gêneros discursivos variados. Para essa investigação, foi realizado um simulado da Prova Brasil, com uma turma de 8º ano, de uma escola municipal de Alta Floresta/MT. A fim de melhorar a leitura e a compreensão de textos dos estudantes, analisou-se os resultados de todas as provas e, diante dos dados obtidos, destacou-se os descritores, ou habilidades que os estudantes apresentaram maior dificuldade, para então desenvolver protocolos de leitura com aqueles que não tiveram bons resultados.

Este artigo foi organizado em cinco seções. Na primeira, abordou-se a implantação e o que visa o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e Prova Brasil; na segunda, discorreu-se sobre o conceito de leitura e o processo de compreensão textual, embasadas em Koch e Elias (2012); na terceira, apoiou-se em Leffa (1996) para fundamentar a estratégia para o aprimoramento da leitura e compreensão textual; na quarta explanou-se sobre a abordagem metodológica, os procedimentos metodológicos, a caracterização dos sujeitos da pesquisa; na quinta, a análise dos resultados posteriores ao diagnóstico concernente do simulado da Prova Brasil realizado com a turma do 8º ano.

Saeb e Prova Brasil

O Saeb teve origem em 1988, após experiências governamentais que buscavam avaliar a eficácia de políticas pontuais realizadas em escolas, com o intuito de averiguar o desempenho dos estudantes. Neste sentido, a avaliação teve sua primeira edição em 1990 e objetivava “oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas, contribuindo, dessa maneira, para a melhoria da qualidade do ensino brasileiro” (BRASIL, 2011, p. 9).

Consta no Saeb (BRASIL, 2011, p. 9) que, após mudanças e aprimoramentos, em 1995, estabeleceu-se a Teoria de Resposta ao Item (TRI), uma metodologia estatística, em vigor, que permite a comparação entre os resultados dos ciclos de avaliação. Porém,

esta teoria refere-se a uma amostra da totalidade dos estudantes e são “divulgados por rede de ensino com agregação nacional, regional e estadual, não permitindo levantar resultados, nem por escolas, nem por municípios” (BRASIL, 2011, p. 9). Diante desse contexto:

Em 2005, paralelamente à avaliação do Saeb, foi realizada uma outra avaliação, essa de natureza quase censitária, o que permitiria a divulgação dos resultados por municípios e por escolas, ampliando as possibilidades de análise dos resultados da avaliação. Nasce assim, a Prova Brasil, que utiliza os mesmos procedimentos utilizados pelo Saeb. (BRASIL, 2011, p. 10).

Dentre os procedimentos, desenvolveram-se, em 1997, as Matrizes de Referência que descrevem as competências e habilidades que os estudantes precisam ter domínio em cada série/ano avaliado, o que permite “maior precisão técnica, tanto na construção dos itens do teste, como na análise dos resultados da avaliação” (BRASIL, 2011, p. 9-10).

Dessa forma, a Prova Brasil de Língua Portuguesa tem como foco a leitura, a decodificação da língua e da linguagem e exige, dos possíveis leitores e produtores de textos, competência perante a compreensão textual, já que a língua se realiza por meio dos gêneros discursivos, utilizados para comunicação nas relações interpessoais. Logo, a prova em questão traz em sua estrutura itens (questões) compostos por variados gêneros discursivos e as opções de respostas concernentes a eles.

Nesse sentido, a Matriz de Referência de Língua Portuguesa (2011), é composta por seis tópicos e seus respectivos descritores, conforme quadro abaixo elaborado:

Quadro 1 – Tópicos da Matriz de Referência de Língua Portuguesa (2011) e seus respectivos descritores

| Tópicos da Matriz de Referência de Língua Portuguesa | Respectivos descritores (D) |
|---|--|
| Procedimentos de leitura | D1 – Localizar informações explícitas em um texto; D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão; D4 – Inferir uma informação implícita em um texto; D6 – Identificar o tema de um texto; D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato. |

| | |
|--|---|
| Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto | D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.); D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros. |
| Relação entre textos | D20 – 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; D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema. |
| Coerência e coesão no processamento do texto | D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto; D7 – Identificar a tese de um texto; D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la; D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto; D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa; D11 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto. D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc. |
| Relações entre recursos e efeitos de sentido | D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados; D17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações; D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão; D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos. |
| Variação linguística | D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto. |

Fonte: Elaborado pelas professoras pesquisadoras.

Esses tópicos, com seus respectivos descritores, correspondem às competências e habilidades a serem atingidas e avaliadas, conforme a série/ano do estudante. Vale ressaltar que para a 4ª série/5º ano do Ensino Fundamental são determinados quinze

descritores, conforme tópicos e sequência anterior; para 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental e 3ª série/ano do Ensino Médio, são adicionados mais seis descritores que totalizam vinte e um.

Apesar de quinze descritores serem comuns às séries/anos de ensino, não denotam que a avaliação fique inerte, sem desafios à evolução da aprendizagem e conhecimento dos estudantes, sendo assim:

O grau de complexidade do texto resulta, em outras razões, da temática desenvolvida, das estratégias textuais em sua composição, da escolha de um vocabulário mais ou menos incomum, dos recursos sintático-semânticos utilizados, bem como das determinações específicas do gênero e da época em que foi produzido. Ou seja, [...] os itens construídos para o teste de 8ª série/9º ano do EF e da 3ª série do EM requerem processos cognitivos mais complexos para sua resolução, levando-se em conta que os alunos avaliados encontram-se em faixas etárias e escolaridade mais avançadas. (BRASIL, 2011, p. 23).

Desse modo, acompanhar o processo referente a leitura proficiente de textos de estudantes pertencentes à esfera escolar e social, corresponde a uma tarefa possível a ser assistida e aprimorada por professores, conforme os desafios que possam ser encontrados, a fim de superá-los com foco e estratégias de compreensão leitora capazes de tornar os envolvidos aptos a usufruir eficazmente de sua língua, no que tange, tanto à oralidade, quanto à escrita de textos e, sobretudo, a compreensão deles.

Leitura e compreensão textual

Os textos constituídos pela linguagem, seja ela verbal, não verbal ou mista, estão presentes em sociedade e são produtos da interação humana. No entanto, conforme revelam os índices apontados pelas provas externas nas escolas brasileiras, não é sempre que há a leitura e a compreensão de textos pelos estudantes.

Ao se considerar a fase posterior à alfabetização, observa-se que há o contato com diversos gêneros discursivos. Todavia, em relação à realização da leitura e compreensão, há falhas que não permitem o avanço dos estudantes, que culminam nos resultados de provas já mencionados.

Diante do exposto, ao ponderar a leitura como processo que vai além da decodificação de signos, cabe conceituá-la, segundo Koch e Elias (2012), como o resultado da interação entre autor, texto e leitor. Assim, considera-se o sujeito escritor do texto e as particularidades que o motivaram a escrever, o texto em si, no qual está presente

a estrutura e nela sua composição, os elementos linguísticos e o leitor que, ao ler, aciona conhecimentos interiores para a construção da compreensão. Desse modo:

A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH; ELIAS, 2012, p. 11).

Em textos há informações que são claramente perceptíveis pelo leitor e outras que se encontram implícitas, por meio do uso e jogo da língua/linguagem. A estas, resta ao leitor percebê-las e compreendê-las, conforme a ativação de seus conhecimentos prévios e das pistas que o texto pode revelar.

Durante uma leitura, no decorrer do processamento textual, segundo Koch e Elias (2012), o leitor percorre três sistemas de conhecimento: o linguístico; o enciclopédico e o interacional. O primeiro refere-se ao saber gramatical e lexical em que se considera as regras gramaticais intrínsecas à língua, bem como as palavras e seus valores semânticos. O segundo, diz respeito ao conhecimento de mundo, baseia-se nas observações e vivências adquiridas pelas experiências. O terceiro concerne às formas de interação por meio da linguagem, sendo: ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural; todos esses conhecimentos estão na base para a produção de sentido e compreensão dos textos.

A partir desses conhecimentos, o leitor, ao realizar uma leitura, faz uso de estratégias para a produção de sentidos. Diante do texto, realiza antecipações e hipóteses que poderão, no decorrer da leitura, ser confirmadas ou refutadas, amparadas por conhecimentos arquivados na memória “[...] sobre a língua, as coisas do mundo, outros textos, outros gêneros textuais [...] e ativados no processo de interação com o texto” (KOCH; ELIAS, 2012, p. 14), ou seja, no momento da leitura. Como reverberam as referidas autoras:

Na atividade de leitores ativos, estabelecemos relações entre nossos conhecimentos anteriormente constituídos e as novas informações contidas no texto, fazemos inferências, comparações, formulamos perguntas relacionadas com seu conteúdo. Mais ainda; processamos, criticamos, contrastamos e avaliamos as informações que nos são apresentadas, produzindo sentido para o que lemos. Em outras palavras, agimos estrategicamente, o que nos permite dirigir e autorregular nosso próprio processo de leitura. (KOCH; ELIAS, 2012, p. 18).

Para Koch e Elias (2012), as estratégias utilizadas por leitores, variam entre as mais simples às mais complexas, dependendo da intenção com que se lê um texto. Ao ter a intenção, são traçados os objetivos da leitura, a depender do gênero discursivo, pois há textos que exigem mais conhecimentos e atenção do leitor e outros menos. As finalidades dos gêneros sejam para informar, para aquisição de conhecimentos, para deleite, entre outros, exigirão do leitor a formulação de estratégias para compreensão. Assim, “São, pois, os objetivos do leitor que nortearão o modo de leitura, em mais tempo ou em menos tempo; com mais atenção ou com menos atenção; com maior interação ou com menor interação, enfim” (KOCH, ELIAS, 2012. p. 19).

Entretanto, segundo Koch e Elias (2012), existem fatores que facilitam ou dificultam a compreensão da leitura. No que se refere ao fator autor/leitor, consideram-se os elementos linguísticos, uso de expressões, palavras antigas, ou pouco utilizadas, esquemas cognitivos, experiências culturais, circunstância da produção textual realizadas pelo autor. “Desse modo, o texto, pela forma como é produzido, pode exigir mais ou exigir menos conhecimento prévio de seus leitores. [...] um texto não se destina a todos e a quaisquer leitores, mas pressupõe um determinado tipo de leitor” (KOCH; ELIAS, 2012, p. 28).

Outro fator que pode comprometer a compreensão do texto corresponde a sua legibilidade e envolve aspectos materiais, como:

[...] o tamanho e a clareza das letras, a cor e a textura do papel, o comprimento das linhas, a fonte empregada, a variedade tipográfica, a constituição de parágrafos muito longos; e, em se tratando de escrita digital, a qualidade da tela e uso apenas de maiúsculas ou de minúsculas ou excesso de abreviações. (ALLIENDE, CONDEMARÍN apud KOCH; ELIAS, 2012, p. 28).

Além dessas, inclui-se os:

[...] **fatores linguísticos** que podem dificultar a compreensão, tais como: o léxico; estruturas sintáticas complexas caracterizadas pela abundância de elementos subordinados; orações supersimplificadas, marcadas pela ausência de nexos para indicar relações de causa e efeito, espaciais, temporais; ausência de sinais de pontuação ou inadequação no uso desses sinais. (ALLIENDE, CONDEMARÍN apud KOCH; ELIAS, 2012, p. 28 - grifos das autoras).

As autoras salientam que para haver a compreensão de um texto não é necessária apenas a estrutura textual posta e recorrem à metáfora do *iceberg* para justificar que “os

objetos de discurso a que um texto faz referência são apresentados em grande parte de forma incompleta, permanecendo muita coisa implícita” (KOCH; ELIAS, 2012, p.71). Logo, não existem textos totalmente explícitos, com sentidos acabados. Dessa forma, de acordo com as autoras, os conhecimentos trazidos por um texto, somados aos conhecimentos do leitor, podem não coincidir, mas podem interagir de maneira dinâmica para a construção de novos sentidos e compreensão por parte do leitor.

Estratégias para a leitura: análise de protocolo

A maneira como ocorre a aprendizagem e a compreensão de um texto por um indivíduo, segundo Leffa (1996), estão relacionadas, como percebe-se ao discorrer sobre a teoria de Ausubel (Ausubel, *et. al.*, 1980), a qual defende que a aprendizagem se dá por um processo de integração entre o conhecimento a ser aprendido e a estrutura cognitiva do indivíduo. Assim, explicita que:

Há uma espécie de encaixe entre a estrutura cognitiva do indivíduo e o material a ser aprendido, de modo que a informação absorvida não fica solta dentro da mente, mas guardada dentro de uma estrutura hierárquica altamente organizada. Sem esse encaixe não há possibilidade de uma aprendizagem significativa. (AUSUBEL apud LEFFA, 2012, p. 28).

Para que a nova informação ou conhecimento seja armazenado na memória “o indivíduo precisa possuir na sua estrutura cognitiva o que Ausubel chama de subsunçor: um conceito ou combinação de conceitos que apreendem e organizam a informação proveniente do meio” (LEFFA, 1996, p. 28). Dessa forma, a aprendizagem, bem como a compreensão, não se realiza com estímulos sofridos, apenas de fora para dentro, mas em um processo de interação, em que o indivíduo ao ter contato com um novo conhecimento ou leitura, aciona os conhecimentos prévios trazidos dentro de si. Logo,

Para ocorrer a compreensão é necessário que os subsunçores adequados sejam acionados. Para ocorrer aprendizagem os subsunçores não são apenas acionados, mas também modificados, de modo que a informação possa ser adequadamente encaixada. Com isso, a estrutura cognitiva do indivíduo vai se sofisticando e se tornando mais apta para integrar mais e mais informações. A capacidade de compreensão em leitura está, portanto relacionada com a complexidade da estrutura cognitiva do indivíduo. Quem mais tem para contribuir mais possibilidade tem de entender mais coisas (LEFFA, 2012, p. 28-29).

Desse modo, segundo Leffa (1996), na realização de uma leitura em que não há desafios, ou seja, em que o leitor não precise ajustar os subsunçores, a compreensão do texto pode ser total, mas não gerará uma nova aprendizagem, um novo conhecimento. Por outro lado, quando não há a possibilidade de acionar subsunçores, pela falta de conhecimento prévio em um indivíduo, pode até ocorrer a aprendizagem, mas será de forma mecânica. É o que ocorre com a aprendizagem em que os estudantes apenas memorizam de forma superficial os conteúdos, por exemplo, quando não entende o processo da multiplicação, mas “decora” a tabuada.

Para se descobrir as estratégias utilizadas por um leitor para compreender um texto, pode-se fazer uso de instrumentos, como a análise de protocolos que “aplicada à leitura, consiste essencialmente numa entrevista feita com o leitor, gravação das respostas dadas e análise detalhada dessas respostas. O objetivo é descrever as estratégias usadas pelo leitor na sua interação com o texto escrito” (LEFFA, 1996, p. 80-81). Para o autor, a atividade pode ser feita de três maneiras: durante uma determinada leitura – verbalização simultânea, após a leitura de um texto ou de um segmento – verbalização retrospectiva e sem solicitação de uma tarefa de leitura – verbalização refletida.

Destaca-se, neste artigo, a análise de protocolo realizada após a leitura de um texto – verbalização retrospectiva. Nela o leitor é indagado através de perguntas diretas ou indiretas, sobre determinados pontos da leitura em que o pesquisador busca explicitar a estratégia utilizada pelo leitor. Assim, durante a atividade, o leitor é regularmente questionado, de forma intencionada pelo pesquisador, para que possa esclarecer a estratégia utilizada por ele para compreensão pontual ou geral de um texto e para que tenha consciência dela (LEFFA, 1996). Portanto, “O objetivo principal da análise de protocolos é fazer o leitor ‘pensar em voz alta’ sobre suas principais estratégias de leitura” (LEFFA, 1996, p. 81).

A produção de análises de protocolo auxilia, também, na compreensão da leitura. O leitor, ao encontrar desafios para compreender um texto, pode ter a assistência do pesquisador em questão, o que consiste no processo de andaimagem, proposto por Bruner (1983), no qual um indivíduo, que apresenta maior competência em relação a conhecimento e experiência para determinada situação de aprendizagem, auxilia o outro, que se encontra em situação de menor conhecimento e experiência. Assim, a interação durante a análise de protocolo permite ao pesquisador o acesso às estratégias empregadas

pelo leitor para compreensão textual, além do incentivo, a prática da andaimagem viabiliza solução de problemas encontrados durante a leitura.

A análise de protocolo associada a andaimagem desenvolve a compreensão de textos, e pode ajudar, sobremaneira, um indivíduo que se encontra com menor conhecimento sobre determinado aspecto de uma leitura.

Método e procedimentos metodológicos de pesquisa

Este trabalho abordou como método a pesquisa-ação, pois envolveu a efetiva participação de pesquisadores e pesquisados na busca da resolução de um problema coletivo que, no caso, foi o diagnóstico com resultados abaixo da média de estudantes que realizam a Prova Brasil. A respeito da pesquisa-ação, Thiollent (1986, p.14) afirma:

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

A pesquisa-ação, neste trabalho, é de cunho qualitativo, pois, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), os pesquisadores ficam um tempo considerável com os pesquisados em seus locais de estudos. Além disso, os registros são em vídeo, áudio ou papel manuscritamente. Quanto ao estudo em questão, foram realizados registros em áudio. Bogdan e Biklen (1994, p. 14) afirmam que “o interesse maior dos investigadores qualitativos está no processo e não apenas nos resultados ou produtos”.

Bortoni-Ricardo (2008) conceitua, também, a pesquisa qualitativa como aquela que o pesquisador convive com os pesquisados para assim conseguir registrar todas as ações relacionadas à finalidade da pesquisa.

Desse modo, esta pesquisa-ação de natureza qualitativa foi desenvolvida em uma escola municipal de Alta Floresta/MT, com estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental, em que trinta e dois estudantes responderam a Prova Brasil realizada. As provas foram corrigidas e a quantidade de acertos por estudante anotadas. Em seguida, os dados estatísticos foram sistematizados com o levantamento dos estudantes que acertaram menos de 50% das questões. O resultado destacou, também, os cinco primeiros descritores que os estudantes tiveram mais dificuldades em responder. A partir deste diagnóstico, planejaram-se intervenções com estratégia voltadas para a melhoria da

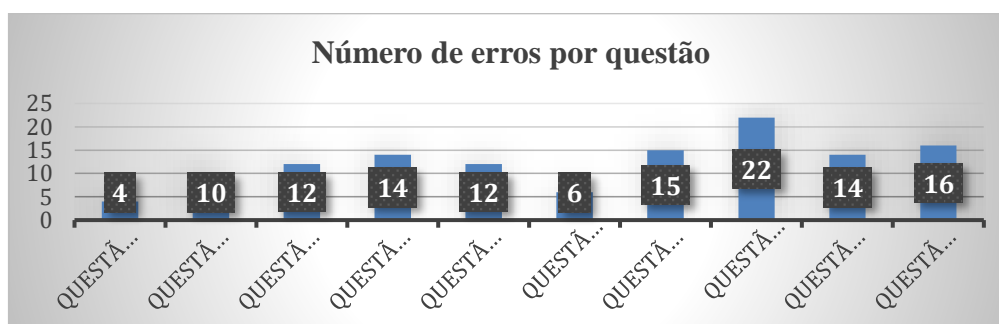
aprendizagem da leitura e da compreensão textual. Para tanto, adotou-se a análise de protocolos de verbalização retrospectiva, conceituada por Leffa (1996), associada à prática de andaimagem, proposta por Bruner (1983). As atividades foram realizadas na escola, em contraturno.

Após as intervenções realizadas por meio do protocolo de leitura e gravadas em áudio, deu-se a transcrição do material, a descrição e análise interpretativa dos resultados.

Análises: intervenções a partir do diagnóstico do simulado da Prova Brasil

Os resultados mostraram que, dos 32 estudantes que responderam a prova, apenas um obteve totalidade nos acertos e o número de erros por Questão (Q), seguidas de seu Descritor (D), em ordem decrescente, foi: de 22 para D20 “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” (Q8); de 16 para D2 “estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto” (Q10); de 15 para D12 “identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros” (Q7); de 14 para D21 “reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema” (Q9); de 14 para D6 “identificar o tema de um texto” (Q4); de 12 para D14 “distinguir um fato da opinião relativa a esse fato” (Q5); de 12 para D4 “inferir uma informação implícita em um texto” (Q3); de 10 para D3 “inferir o sentido de uma palavra ou expressão” (Q2); de 06 para D5 “Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.)”(Q6) e de 04 para D1 “localizar informações explícitas em um texto” (Q1), conforme se observa no gráfico a seguir:

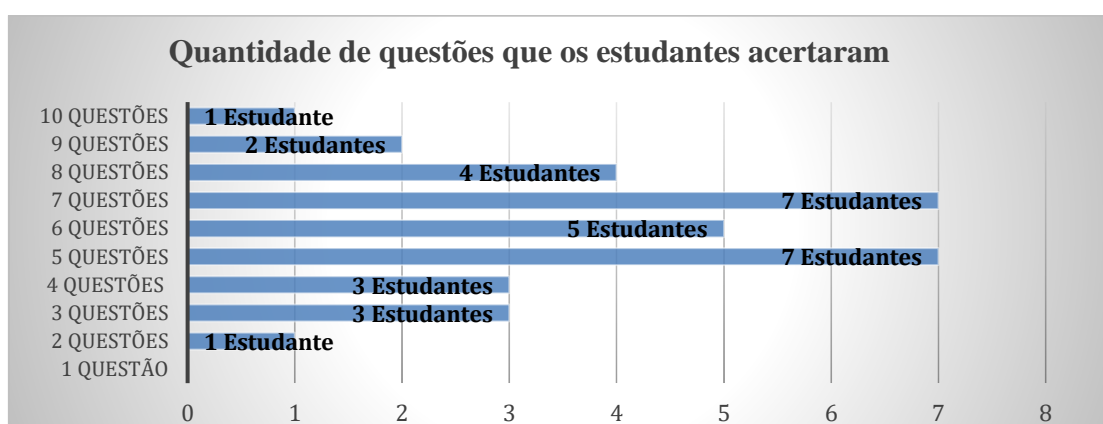
Gráfico 1: Resultado do simulado da Prova Brasil (2019) destacando o número de erros por questão



Fonte: Elaborado pelas professoras pesquisadoras.

Como afirmado, um estudante acertou todas as 10 questões; 2 estudantes acertaram 9 questões; 4 estudantes acertaram 8 questões; 7 estudantes acertaram 7 questões; 5 estudantes acertaram 6 questões; 7 estudantes acertaram 5 questões, ou seja, 50% das questões; 3 estudantes acertaram 4 questões; 3 estudantes acertaram 3 questões; um estudante acertou 2 questões e nenhum estudante zerou a prova. Observa-se, então, que 7 estudantes obtiveram menos de 50% de acertos, como denota o gráfico a seguir:

Gráfico 2: Resultado do simulado da Prova Brasil (2019) destacando o número de estudantes e a quantidade de acertos



Fonte: Elaborado pelas professoras pesquisadoras.

Mediante o diagnóstico, optou-se por trabalhar em contraturno com os estudantes que acertaram menos de 50% das questões do simulado e com os descritores em que tiveram maiores dificuldades. Elencou-se: D20, D2, D12, D21 e D6. Dos sete estudantes convidados, apenas três compareceram. Nos protocolos transcritos: P1 e P2 correspondem às professoras pesquisadoras e E1, E2, E3 correspondem aos estudantes que estiveram presentes. Ressalta-se que a transcrição foi ajustada de modo que se adequasse à escrita em uso, à norma culta, para que a compreensão leitora não ficasse prejudicada. Antes da realização da leitura protocolada, os estudantes já haviam, em sala, realizado a leitura dos textos, com os referidos descritores, antes do início da entrevista.

A seguir organizou-se o descritor e o número do respectivo item do simulado da Prova Brasil; análise de protocolo com E1; análise de protocolo com E2 e E3 (E1 realizou a entrevista em momento anterior a E2 e E3 que fizeram a entrevista no mesmo momento).

D20 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

E1 não realizou a entrevista correspondente à questão relacionado ao D20, pois precisou ir embora.

ENTREVISTA COM E2 E E3

P1: O que vocês percebem entre esses textos...entre o texto I Monte Castelo e o II Soneto? Eles são semelhantes, são diferentes...
E2: Acho que semelhantes.
P1: Por que você acha que é semelhante?
E2: Porque fala de amor, fogo, anjo...
E3: Os dois falam, né? Quase a mesma coisa...só muda algumas palavras.
P1: Será que têm partes que estão presentes nos dois textos, que são iguais?
E3: “É um não querer mais que bem querer...” Tem nos dois.
P1: “É solitário andar por entre a gente...”, “é um não contentar-se de contente”, “É cuidar que se ganha em se perder...”, “amor é fogo que arde sem se ver”, também...E vocês conhecem esses textos? Ou nunca viram? Esse primeiro é uma música. Nunca ouviram?
E2: Não.
E3: Não, nunca.
P1: Lá no primeiro texto: “Ainda que eu falasse a língua dos homens/E falasse a língua dos anjos, /Sem amor, eu nada seria”. Vocês conhecem esse trecho de algum lugar?
E3: Não...
P1: Por isso que é importante o conhecimento prévio... Esse trecho aqui, ele tá na bíblia, ele vem da bíblia.
P2: É Coríntios 13...
P1: Então, essa música mistura trechos da bíblia com o soneto, com o poema. E eles falam sobre...
E2: Amor.
P1: Sim, amor. Como é visto, o amor?
P2: Eles têm a mesma visão a respeito do amor?
E3: Não.
P2: Têm a mesma visão...no texto I qual a visão que tem sobre o amor?
E3: Que sem amor ele não seria nada.
P2: Ele valoriza ou desvaloriza o amor? É uma coisa boa pra ele ou é uma coisa que deixa ele mal?
E3: Boa.
P2: E no segundo, qual a visão que tem do amor?
E3: Aqui fala que o amor é um fogo que arde sem se ver, que é ferida que dói e não se sente...No I fala que...ele valoriza o amor, e no II não...
P2: E o amor traz o quê?
E3: Dores...sofrimento
P2: Concorda, E2?
E2: Aham, sim.
P1: Exatamente, então os textos tratam do mesmo assunto, mas as visões são diferentes. Vamos responder a questão: “O texto I difere do texto II”...
E2: “na rejeição da aceitação passiva do sofrimento amoroso”.
E3: Eu acho que é.

E2: Eu acho que é a D.
P1: É a “D”. Enquanto o II aceita todo o sofrimento que o amor pode trazer o texto I tem uma visão diferente, ele não aceita esse sofrimento passivo. É isso, né?
P2: Muito bem, meninas!

Esse item foi o que teve o maior número de erros, considerado o mais difícil. Percebeu-se que a falta de conhecimento prévio sobre a música Monte Castelo, do extinto grupo Legião Urbana, a qual traz trechos de texto da Bíblia Sagrada e do Soneto 11 de Luís Vaz de Camões, dificultou a compreensão do texto. As estudantes não conheciam ambos os textos, assim não perceberam a intertextualidade presente no primeiro e a crítica trazida na letra. De acordo com Koch e Elias (2012), para que haja uma leitura compreensiva, é necessário que o leitor interaja com o texto e para isto é preciso buscar conhecimentos prévios, se estes não existem, faz-se necessário outros mecanismos para auxiliar a compreensão textual. Um auxílio que pode ocorrer é o processo de andaimagem proposto por Bruner (1983), que se baseia em um indivíduo com maior competência ajudar aquele que estiver com dificuldade. Dessa maneira, as professoras pesquisadoras auxiliaram as estudantes, oferecendo-lhes os conhecimentos que não tinham dos textos, assim, conseguiram resolver o item.

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

ENTREVISTA COM E1

P1: Vamos para próxima questão, a 10. Vamos reler o 4º e 5º parágrafos... “É o que se poderia chamar de a vingança da natureza - foi assim que terminou seu relato o amigo beija-flor. Por isso ele estava tão feliz, beijando todas as flores - aliás, um colibri bem assanhado, passava flor por ali, ele já sapecava um beijão.” Esse “ele” aí...o primeiro...faz referência a quê?
E1: É o beija-flor... ou não?
P1: Muito bem, você acertou. E o segundo ele, refere-se a que palavra já dita...
E1: Beija-flor.
P1: Não...Olha lá, “(...) um colibri bem assanhado, passava flor por ali, ele já sapecava um beijão.”
E1: Não sei...
P1: Você sabe o que é um colibri?
E1: Não.
P1: Talvez por isso não tenha acertado. O animal que geralmente gosta de flor é...
P2: É um beija-flor...
P1: Isso, colibri é um beija-flor.
P1: Releia o início do texto 1º e 2º parágrafos. Esse “elas” tá se referindo a qual palavra?

E1: As árvores...é as árvores.
P1: Será que são as árvores? Mas tá embaixo essa palavra. Tem de ser uma dita antes...
E1: É “florestas” ...
P1: Mas você sabia...é que árvores e florestas são similares, você só trocou.

Em relação à identificação de vocábulos que substituem outros e contribui para a continuidade de um texto, a estudante E1 apresentou alguns desafios quanto à identificação do vocábulo que era substituído por elemento coesivo. Porém, por meio do protocolo de leitura Leffa (1996) e da prática da andaimagem, proposta por Bruner (1983), conseguiu solucionar o segundo caso exposto, pois por não saber o que era um colibri, não soube dizer a que o pronome “ele” fazia referência. Com a intervenção das professoras pesquisadoras que questionaram sobre qual animal gostava de flor, a estudante conseguiu estabelecer relação com o colibri e respondeu corretamente que “ele” se referia ao beija-flor.

ENTREVISTA COM E2 E E3

P1: Prestem atenção no exemplo: “Helena saiu. Ela foi ao mercado.” Esse “ela” é quem?
E2, E3: Helena.
P1: Muito bem. Agora, vamos lá para questão: “No trecho: “Elas estão lá e então o homem chega...” Esse “elas”, tá se referindo a quê?
E2: Florestas.
P1: Florestas. Concorde E3?
E3: Aham..., mas eu marquei árvores. Mas agora eu entendi.

As estudantes E2 e E3, por meio do protocolo de leitura e da prática da andaimagem tiveram resultado satisfatório em relação ao descritor. As professoras pesquisadoras elaboraram um exemplo com a substituição de um termo pelo mesmo pronome utilizado no item, o exercício facilitou para que as estudantes percebessem o termo que estava sendo substituído e, posteriormente, escolhessem a opção certa.

D12 Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros

ENTREVISTA COM E1

P1: Você acertou (a questão) também. Aí você me falou que é “informar” por que você colocou essa? O que é informar...

E1: Falar o que aconteceu...
P1: Muito bem...essa você acertou.

Com a intervenção propiciada pelo protocolo de leitura, E1, que havia acertado a questão, expôs a estratégia utilizada para chegar à alternativa correta, pois sabia o que significava o termo “informar” o que possibilitou perceber a função social do texto.

ENTREVISTA COM E2 E E3

P1: O que... o que é “convencer” ... Na frase: “eu preciso te convencer...” ...Pode dar exemplo...Quem pediu para vocês virem aqui?
E2, E3: A professora...
P1: Ela convenceu vocês?
E3: É...
E2: Sim.
P1: Isso...E um relato...
E2: Contar o que aconteceu.
P1: Descrever...
E3: Você descreve o que a pessoa falou...
P1: Descreva como é a E2.
E3: Ela é uma pessoa legal, inteligente, alta? Baixa, né? Ela é baixinha.
P1: Então, a descrição é você descrever alguma coisa... o aspecto físico, ou mesmo interiormente. Como você disse (E3) dando características de uma pessoa, ou alguma coisa... então, vamos a questão: “A finalidade principal do texto é...
E2: Informar.

As estudantes haviam assinalado no simulado a opção B “relatar”, dentre as opções do item. Após a entrevista chegaram à conclusão de que a opção correta seria D “informar”. Através das inferências realizadas, ao questionar o significado das opções do item as estudantes puderam escolher a opção certa.

D21 Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema

ENTREVISTA COM E1

P1: Será que esses textos trazem a mesma opinião sobre as novelas...
E1: Essa é a “C”... “algumas telenovelas brasileiras são consideradas obras de arte”.
P1: Isso.

Logo no início da entrevista, E1, já havia marcado a opção correta, demonstrou a compreensão sobre as opiniões diferentes entre os dois textos que traziam a mesma temática.

ENTREVISTA COM E2 E E3

P1: Sobre esses textos, o Antunes Filho, autor, o que a gente pode dizer: que ele gosta ou não de novelas?
E3: Não gosta...
P1: Isso, não gosta... Por que ele não gosta, como vocês chegaram a essa conclusão?
E2: (Ele) tá falando mal... mal da novela
E3: Que fica entediado...
P1: Quando que ele fica entediado?
E2: Ele assiste por 3 minutos ele já fica entediado.
P1: Através disso, vocês chegaram à conclusão de que ele não gosta de novela. E lá no texto II...qual é a visão que quem escreveu o texto, tem de novela? Da telenovela, né...
E3: Aqui ele tá falando que considera a telenovela um produto cultural.
P1: E isso é bom ou ruim? Em relação à novela...
E3: Ele tá falando que é um tremendo preconceito da universidade...
P1: O quê? Você acha que quem escreveu esse texto aqui, da telenovela, é a favor ou contra passar novela na televisão?
E3: Acho que é contra...
P1: Você acha que é contra... Por quê?
E3:...
P1: Você acha a mesma coisa E2...?
E2: Eu acho que ele queria que tivesse novela...ele acha um “produto cultural”.
P1: Se é um produto cultural é porque ele pode ser aceito...ele faz parte da vida das pessoas, então, é como se a novela fizesse parte da vida das pessoas...Então, ela é contra, como a do primeiro texto?
E2: Não...
P1: Por que? Porque ela diz que é um produto cultural, o que mais?
E2:Que são verdadeiras obras de arte...
P1: Conseguiu perceber, E3?... Então, dá para dizer que quem escreveu os textos tem visões diferentes das telenovelas?
E3: Tem.
P1: Tem... Por quê?
E2: Cada um tem... é... como eu posso dizer? Tipo uns gostam, outros não gostam, ou gostam mais ou menos...entendeu?
P2: Opiniões diferentes...
P1: Exato.
P1: Agora responda: “Com relação ao tema “telenovela” ... a resposta seria...
E2: “algumas telenovelas brasileiras são consideradas obras de arte”.
P1: Como que você chegou a essa resposta?
E2: Eu li...eu li primeiro ali no texto...
P1: Então tá lá...explícito no texto.

A estudante E3 apresentou mais dificuldade para compreender que as opiniões entre os textos sobre telenovela eram distintas. Após leitura, por tratarem do mesmo tema,

julgou que as opiniões também seriam as mesmas e centralizou sua atenção no termo “preconceito” trazido no segundo texto, que carrega sentido negativo e concluiu que a opinião do autor do texto seria contrária às telenovelas. No entanto, com a ajuda das professoras pesquisadoras e E2, que destacou que o autor do texto considera as telenovelas “um produto cultural” e verdadeiras “obras de arte” conseguiu compreender a alternativa certa, e com uma leitura atenta ao texto frisou que a resposta também estava explicitamente exposta no texto II.

D6 Identificar o tema de um texto

ENTREVISTA COM E1

P1: A gente pode voltar lá no texto?
E1: Pode.
P: Essa você acertou...respondeu a letra B. Olha lá a questão: Uma frase que resume a ideia principal do texto é:
E1: ...
P1: Ou seja, sobre o que o texto fala... a que ele dá mais destaque... Olha lá, o terceiro parágrafo: “Com sua pesquisa científica carente, indefinição quanto à legislação e dificuldades nas questões de patenteamento, o Brasil não consegue transformar essa riqueza natural em riqueza financeira...” .
E1: É a letra B... “O Brasil não transforma riqueza natural em financeira.”

E1 pôde identificar a alternativa certa. Provavelmente, por ter lido no terceiro parágrafo o trecho idêntico à resposta.

ENTREVISTA COM E2 E E3

P1: Então, nós temos aí um texto curto, né? Bem curtinho. Desse texto o que vocês entenderam? Dá para tirar alguma coisa que vocês tenham entendido...Uma parte que tenha chamado atenção...Ele fala sobre o quê?
E2: Da Amazônia.
P1: E o que tem lá, na Amazônia?
E2: Fauna, Flora.
P1: E aí? Fauna e flora... O que eles fazem dela... o que eles fazem com esses produtos aí... com a fauna e flora...
E2: Transforma em riqueza, vendendo... né? (A estudante E2 percebe qual a resposta correta.)
P1: É isso mesmo. Quando a gente lê o título “O ouro da biotecnologia” o que a gente pode entender por essa biotecnologia... o ouro é o que ...
E3: Uma riqueza.
P1: E a tecnologia... a biotecnologia, envolve o quê? Quando fala “bio” ... biodiversidade, biomédico...

P2: Biologia...

P1: No segundo parágrafo: “[...] muito mais do que nos tempos coloniais (quando o pau-brasil, ouro, borracha etc. eram levados em estado bruto para Europa), a exploração comercial da natureza deu um salto de intensidade e refinamento. Essa revolução tem um nome: biotecnologia.”

E2: É a exploração comercial da natureza...

P1: Exatamente. É a exploração comercial da natureza, só que, com responsabilidade...você vai lá, tira uma árvore, tira um produto da natureza, mas tem a responsabilidade em cima disso...você repõe, replanta...você cuida da natureza também. Então, o que esse texto pretende mostrar...

E2, E3:...

P1: Vamos lá pra questão...Uma frase que resume a ideia principal do texto é... Quem acertou das duas?

E2, E3: Eu não...

P1: Então, olha lá...a letra “A”: “A Amazônia deixará de ser fonte potencial de alimentos. É sobre isso que o texto fala...”

E2, E3: Não...

P1: A “B” ... “O Brasil não transforma riqueza natural em financeira” ... Vamos voltar lá para o terceiro parágrafo: “Com sua pesquisa científica carente...” Conseguiram? “Com sua pesquisa científica carente” ... Terceiro parágrafo... “indefinição quanto à legislação e dificuldades nas questões de patenteamento, o Brasil não consegue transformar essa riqueza natural em riqueza financeira.” Veja se conseguem responder agora ...

E2: (Sinal afirmativo com a cabeça).

P1: Como você chegou a essa conclusão?

E2: Exposto pelo texto...

Nenhuma das estudantes acertou o item. Através das pistas dadas pelas professoras pesquisadoras, ao se atentarem para o assunto do texto, sobre o que tratava o título e relacioná-lo ao conteúdo, por meio da entrevista, puderam ter a compreensão e encontrar a alternativa correta, mesmo antes de serem questionadas sobre qual era o tema do texto.

Considerações finais

Diante dos diagnósticos obtidos por meio da realização de um simulado da Prova Brasil de Língua Portuguesa, com uma turma do 8º ano, em uma escola municipal, na cidade de Alta Floresta/MT, foi possível identificar dificuldades no que tange às competências e habilidades que os estudantes precisam desenvolver em relação à compreensão leitora.

Com o propósito de melhorar os resultados apresentados no diagnóstico, as professoras pesquisadoras realizaram uma proposta de intervenção pedagógica com protocolos de leitura e prática de andaimagem.

Desse modo, utilizou-se a análise de protocolos e prática de andaimagem com os estudantes que acertaram menos de 50% do simulado da Prova Brasil. Destes, pôde-se compreender os limites que dificultaram a compreensão leitora no primeiro momento de realização do simulado. A falta de conhecimento prévio sobre determinados conceitos, bem como não saberem o significado de alguns termos presentes nos textos dificultou a interpretação textual. Desse modo, as entrevistas utilizadas nos protocolos de leituras, exploraram pontos específicos de dificuldades, associadas à prática da andaimagem, que se caracterizou pelo auxílio das professoras pesquisadoras junto às estudantes para compreensão dos textos.

Assim, compreendeu-se que tais práticas facilitaram a interpretação dos textos e posterior correção dos itens que as estudantes erraram no simulado realizado. Considerou-se, então, que as atividades de intervenção foram adequadas, pois as estudantes conseguiram interpretar os textos. Ressalta-se que a melhoria da leitura e compreensão textual dos estudantes, requer dos professores, atenção ao elencar os objetivos da leitura, além de conhecimentos teóricos e práticos, para que as atividades planejadas favoreçam a superação das dificuldades de aprendizagem dos estudantes.

Referências

- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN SariKnopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Codex-Portugal: Ed. Porto Editora, 1994.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. MEC. *Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2011.
- KOCH, Ingedore Villaça. ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo, SP: Contexto, 2012.
- LEFFA, Vilson José. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre, RS: Sagra -D.C. Luzzato, 1996.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

FROM READING TO TEXTUAL COMPREHENSION: DIAGNOSIS, ANALYSIS AND INTERVENTION IN A MOCK TEST OF PROVA BRASIL

ABSTRACT

The article publishes results of a research aimed at improving the reading and textual comprehension of an 8th grade class from Alta Floresta / MT school. A Prova Brasil's mock test of Portuguese Language was performed. After the correction of the mock test and analysis of the difficulties related to the descriptors, there was the intervention with the analysis of reading records with students who obtained less than 50% correct answers. The results were satisfactory, because the students began to comprehend the texts read and felt confident to answer the questions.

Keywords: Prova Brasil, reading, comprehension, reading records.

Recebido em 26/10/2020.

Aprovado em 08/12/2020.