

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC –SP

Fábio Gomes Barbosa

Compreensão leitora em concurso público

MESTRADO EM LÍNGUA PORTUGUESA

SÃO PAULO

2008

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC –SP

Fábio Gomes Barbosa

Compreensão leitora em concurso público

MESTRADO EM LÍNGUA PORTUGUESA

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da Professora Doutora Vanda Maria da Silva Elias.

SÃO PAULO

2008

**BANCA EXAMINADORA**

---

---

---

*Ao meu irmão Fernando,  
pelo seu apoio que me permitiu  
realizar este trabalho.*

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Cristino e Margarida, por quem tenho profundo amor e admiração.

À Professora Doutora Vanda Maria da Silva Elias, pela dedicação e competência nas orientações. Pela forma carinhosa como tratou a todos seus alunos. Muito obrigado!

Aos Professores Doutores Luiz Antônio Ferreira e Maria Valéria Aderson de Mello Vargas, pelas relevantes sugestões dadas durante o exame de qualificação.

Às Professoras Doutoras Sueli Cristina Marquesi e Maria Thereza Strôngoli, pelos ensinamentos valiosos e pelo carinho como me receberam.

Aos meus irmãos e amigos, por terem partilhado comigo momentos intensos.

## RESUMO

Esta dissertação insere-se na linha de pesquisa Leitura, Escrita e Ensino em Língua Portuguesa e tem como objetivo analisar estratégias requeridas aos candidatos de concursos públicos nas questões de compreensão leitora das provas de Língua Portuguesa. Para a realização de nosso estudo, fundamentamo-nos na Linguística Textual.

Como *corpus* da pesquisa, selecionamos questões de compreensão textual das provas de três concursos públicos: Banco do Brasil, Caixa Econômica Federal e Tribunal Regional Eleitoral.

Os resultados indicam que são várias as estratégias requeridas aos candidatos, dentre as quais merecem destaque: definição de objetivos de leitura, determinação da idéia principal, ativação dos conhecimentos prévios, realização de previsões sobre o texto, produção de resumo, formulação de perguntas, produção de inferências, construção de coerência local e ativação de superestruturas.

De um modo geral, a dissertação ressalta a importância do ensino de leitura e, em especial, do ensino de estratégias de leitura para a formação de leitores ativos e proficientes. A compreensão de diferentes textos em diversas situações solicita o conhecimento de estratégias de leitura, como acontece, de forma especial, em concursos públicos.

### PALAVRAS-CHAVE:

Leitura – estratégia – concurso público

## **ABSTRACT**

The dissertation herein inserts in the research line of Portuguese Language Reading, Writing and Teaching and is aimed to analyze the strategies required to applicants in public auctions, for issues related to comprehension in Portuguese reading tests. In order to accomplish our study, we based on Textual Linguistic.

To be the corpus of the research we have selected questions of textual comprehension from tests of three public auctions: Banco do Brasil, Caixa Econômica Federal and Tribunal Regional Eleitoral.

Results indicate that the applicants are requested to apply several strategies, among which one can highlight: definition of the reading purposes, determination of the main idea, activation of former acquirements, prevision fulfillments about the text, summary generation, question formulation, inference generation, local coherence construction and over-structure activation.

Generally speaking, the dissertation highlights the importance of teaching reading strategies so to form active and proficient readers. The comprehension of different texts under different situations requires the knowledge of reading strategies, as it specifically occurs in public auctions.

Key words:

Reading; strategie; public auction.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	10
CAPÍTULO I – UMA VISÃO PANORÂMICA SOBRE A LEITURA.....	13
1.1 Leitura e compreensão .....	13
1.2 Pistas textuais: um caminho para a compreensão .....	16
1.3 Fatores da compreensão .....	16
1.3.1 Fatores da compreensão leitora derivados do autor.....	17
1.3.2 Fatores da compreensão leitora derivados do texto .....	17
1.3.3 Fatores da compreensão leitora provenientes do leitor .....	18
1.4 A leitura na escola .....	20
1.4.1 O texto em sala de aula .....	21
1.4.2 As questões de compreensão .....	22
1.5 Gêneros e tipos textuais .....	23
1.6 Leitura de acordo com os PCN .....	27
CAPÍTULO II – ESTRATÉGIAS DE LEITURA: ARTE DE COORDENAR A AÇÃO.....	30
2.1 As estratégias no ensino da leitura.....	30
2.2 O ensino de estratégias na escola .....	32
2.3 Algumas estratégias de leitura .....	34
2.3.1 Definição de objetivos de leitura .....	35
2.3.2 Determinação da idéia principal .....	37
2.3.2 Ativação dos conhecimentos prévios .....	39
2.3.2.1 Conhecimento lingüístico .....	39
2.3.2.2 Conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo .....	40
2.3.2.3 Conhecimento sociointeracional .....	41
2.3.3 Realização de previsões sobre o texto .....	42
2.3.4 Produção de resumo .....	44
2.3.5 Formulação de perguntas .....	46
2.3.6 Produção de inferências.....	47

2.3.7 Construção de coerência local .....	48
2.3.8 Ativação de superestruturas .....	49
CAPÍTULO III – CONCURSO PÚBLICO: UMA LEITURA ESTRATÉGICA .....	50
3.1 Concurso público e compreensão textual .....	50
3.2 Constituição do corpus.....	52
3.2.1 PROVA A – Banco do Brasil .....	52
3.2.2 PROVA B – Caixa Econômica Federal .....	54
3.2.3 PROVA C – Tribunal Regional Eleitoral .....	56
3.3 Verificação de estratégias .....	57
3.4 PROVA A .....	58
3.5 PROVA B.....	70
3.6 PROVA C.....	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	101
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	104
ANEXO: Procedimentos gerais de leitura .....	108

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação, inserida na linha de pesquisa Leitura, Escrita e Ensino em Língua Portuguesa e situada no campo da Lingüística Textual, apresenta um estudo sobre estratégias de leitura para a compreensão leitora em provas de concursos públicos.

Levando em conta que o desemprego é um dos grandes problemas sociais do Brasil, o concurso público é a opção para milhares de jovens à procura de um emprego nas mais variadas funções. Esse fato faz com que os concursos se tornem muito competitivos e uma das razões é a estabilidade que oferece ao concursado. É comum a proporção de mais de 500 (quinhentos) candidatos por vaga nos atuais concursos. Devido a essa concorrência acirrada, há pessoas que se preparam durante anos para prestarem determinados concursos. A necessidade de os candidatos se qualificarem cada vez mais tem colaborado para o aumento crescente do número de empresas especializadas em oferecer cursos preparatórios para os concursos. Os candidatos se tornam, portanto, mais bem preparados e a disputa com nível cada vez mais elevado.

Nesses concursos, houve um tempo em que era comum a elaboração de questões voltadas, quase que exclusivamente, para a verificação de conhecimento do candidato acerca da gramática da língua. Atualmente, porém, a realidade é outra: questões de compreensão leitora passaram a ganhar mais espaço e mais importância na composição da prova, visto que são em maior número em relação às questões de conteúdo gramatical.

Assim sendo, considerando, por um lado, o atual destaque a questões de compreensão de leitura nas provas de concurso público e, por outro lado, o alto índice de reprovação nesses concursos, e ainda pressupondo que toda atividade de leitura exige do leitor que recorra a muitas estratégias para a compreensão do texto, elaboramos a seguinte questão: **Que estratégias de leitura são requeridas nas questões de compreensão leitora em provas de concurso público?**

Temos, portanto, como objetivo, analisar estratégias de leitura requeridas em provas de concursos públicos. Para a realização do nosso objetivo, selecionamos as provas de Língua Portuguesa de três concursos realizados em 2006, que tinham como exigência mínima de

escolaridade a conclusão do ensino médio: Banco do Brasil, Caixa Econômica Federal e Tribuna Regional Eleitoral.

Os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento do trabalho foram assim estabelecidos:

- 1) Revisão de estudos sobre leitura, com destaque à concepção sócio-cognitivo-interacional e ao uso de estratégias na compreensão textual;
- 2) Análise de estratégias requeridas em questões de compreensão leitora em concursos públicos.

Tendo em vista nosso objetivo, organizamos a dissertação em três capítulos: I) Uma visão panorâmica sobre a leitura; II) Estratégias de leitura: arte de coordenar a ação; III) Concurso público: uma leitura estratégica.

No capítulo I, fazemos uma reflexão sobre leitura entendida em perspectiva sócio-cognitivo-interacional segundo a qual o leitor tem papel ativo na construção de sentido do texto, chamando a atenção para i) fatores de compreensão leitora derivados do autor; ii) fatores de compreensão leitora derivados do texto; iii) fatores de compreensão leitora provenientes do leitor, segundo Allende e Condemarín (1987).

Ainda neste capítulo, realizamos uma reflexão sobre o ensino de leitura na escola, destacando a importância de o aluno ter contato com uma grande variedade de gêneros textuais para, entre outros motivos, desenvolver satisfatoriamente sua competência sócio-comunicativa. Além disso, levantamos as orientações dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) para o ensino de leitura.

Nossa reflexão sobre leitura baseia-se, principalmente, nos estudos realizados por Allende e Condemarín (1987), Bakhtin (2006), Koch (2005, 2006), Koch e Elias (2006), Marcuschi (2002a e 2002b), Perini (2005), Renkema (1999), Silva (2003 e 2006), Schnewly (2004), Solé (1998 e 2003), Smith (2003).

No capítulo II, apresentamos algumas estratégias de leitura que contribuem para a construção de sentido do texto, a saber: definição de objetivos de leitura; determinação da idéia principal; ativação dos conhecimentos prévios; realização de previsões sobre o texto; produção de resumo; formulação de perguntas; produção de inferências; construção de coerência local e ativação de superestruturas, sustentados nos estudos dos seguintes autores: Kleiman (1998, 2002 e 2004), Koch (1998, 2005, 2006), Koch e Elias (2006), Koch e Travaglia (2007), Marcuschi (1999), Renkema (1999), Smith (2003), Solé (1998), Van Dijk (1983 e 1996).

No capítulo III, apresentamos as provas de Língua Portuguesa com seus textos e as questões que objetivam avaliar a compreensão leitora para a análise de estratégias de leitura requeridas ao candidato nas questões dos três concursos públicos.

## CAPÍTULO I

Neste capítulo, temos por objetivo uma discussão sobre a importância da compreensão leitora e alguns fatores que interferem nesse processo. Partimos de uma concepção sócio-interacional segundo a qual a construção do sentido de um texto se realiza na interação texto-sujeitos. Além disso, destacamos algumas pistas textuais; os fatores que envolvem a compreensão; a leitura nas escolas; os gêneros e tipos textuais e a leitura de acordo com os PCN.

### 1.1 Leitura e compreensão

A leitura tem papel de grande importância em toda sociedade letrada. Desde a invenção da imprensa, os textos escritos se tornaram fundamentais em nossa sociedade. O hábito da leitura amplia o universo cultural do indivíduo e lhe proporciona a capacidade de atuar ativamente na sociedade e contribuir para melhorá-la e auxiliá-la em seu progresso.

A concepção de leitura não é uniforme entre os estudiosos da leitura e do texto. Para alguns, cabe ao leitor “captar” ou “decodificar” a mensagem produzida pelo autor do texto. Nessa visão, o leitor é considerado alguém que apenas reproduz o sentido formulado pelo autor. Subjaz a essa prática a concepção de leitura de que o sentido do texto está pronto e cabe ao leitor tentar decodificá-lo. Porém, leitura envolve um conjunto de operações cognitivas que vai desde a simples decodificação dos sinais gráficos à organização mental das informações obtidas nesse processo.

Os estudos da Linguística Textual apontam para uma posição ativa do leitor no processo de compreensão. Neste trabalho, partimos de uma concepção sócio-interacionista em que o sentido do texto não está nele em si; é construído na interação texto-sujeitos: “A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos” (Koch & Elias, 2006:11). Em nossa concepção de leitura como um processo sócio-interacional, o leitor tem papel ativo na construção de sentido do texto: “o leitor ativo é aquele que processa, critica, contrasta e avalia a informação que tem diante de si, que a desfruta ou a rechaça, que dá sentido e significado ao que lê.” (Solé, 2003:21).

A formulação de perguntas, a busca das respostas e a importância do conhecimento prévio para a produção de sentidos conferem ao leitor um papel ativo no processo de leitura. Porém, o problema da não-compreensão leitora tem nortado vários estudos lingüísticos, principalmente no campo da Lingüística Textual. Para nós, interessam os estudos sobre a leitura sob a concepção sociocognitivo-interacional. Nesta concepção, o leitor é considerado um ser ativo e deve fazer uso de recursos que o auxiliem na produção de sentidos. Sobre essa concepção, escreve Koch (2005:17):

na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos.

Segundo Chartier (2005:66), somente os leitores experientes são capazes de modular a rapidez da leitura, acelerar e voltar atrás quando necessário. Smith (2003:251) escreve que não existe um dia mágico em que alguém se torna um leitor, assim como não existe leitor perfeito, e todos continuamos a aprender, cada vez que lemos. Nesse aprendizado, logicamente, ocorrem diferenças significativas entre os leitores. Um leitor iniciante, geralmente, tem maior dificuldade de compreensão, mas isso não significa que terá essa dificuldade em relação a todos e quaisquer textos, assim como não significa que um leitor experiente terá facilidade para compreender todos os textos a que tiver acesso: "para os iniciantes e experimentados, igualmente, existe sempre a possibilidade da leitura fluente e da leitura difícil" (Smith, 2003: 210). A familiaridade com uma grande variedade de textos é significativa para a diferença entre leitores iniciantes dos proficientes.

Independentemente de a leitura ser realizada por um leitor proficiente ou não, ela não é uma atividade sem finalidade. Sempre lemos com um determinado objetivo: busca de lazer, nos informar, adquirir conhecimento, realizar um trabalho, montar um equipamento, etc. O objetivo da leitura é fundamental para a interpretação que conferimos ao texto, por isso, dois leitores com diferentes objetivos podem ter interpretações diferentes de um mesmo texto.

A finalidade com que o leitor vai ao encontro de determinado texto faz com que ele crie expectativas sobre o que vai ser lido e faça determinadas previsões que serão ou não confirmadas: "para realizá-las, baseamo-nos na informação proporcionada pelo texto, naquela

que podemos considerar contextual e em nosso conhecimento sobre leitura, os textos e o mundo em geral" (Solé, 1998: 25). Para a construção de sentidos, é preciso que o leitor formule hipóteses, as verifique, assim como pode, e geralmente deve, formular questões que poderão ser, ou não, respondidas no texto.

Estudos lingüísticos demonstraram que na compreensão leitora são levados em conta três fatores: autor, texto e leitor. É importante que o escritor projete um leitor virtual e em relação a este, utilize uma linguagem adequada: "a fim de realizar um trabalho escrito que está destinado a um público em particular, se exige certo conhecimento de tal público" (Renkema, 1999: 215). Esse fato faz com que se diferencie, substancialmente, um texto destinado a leitores iniciantes do texto destinado àqueles que já possuem um grande repertório de leituras realizadas. De acordo com Allende e Condemarín (cf. 1987:121), normalmente, o escritor leva em conta o leitor e isso interfere nas escolhas dos códigos lingüísticos e no manejo de seus conhecimentos para que a mensagem seja adequadamente interpretada pelo leitor. O escritor de histórias infantis utiliza uma linguagem de fácil acesso ao seu público alvo, como o produtor de um artigo científico utiliza linguagem compatível com seu leitor em potencial. Allende e Condemarín (1987:121) afirmam sobre esse fato:

“Às vezes, o autor só se propõe a expressar e não leva em conta nenhum tipo de receptor. Nestes casos, o sentido só costuma ser claro para o emissor. Entretanto, o emissor normalmente leva em conta um ou vários tipos de receptores e maneja os seus códigos e conhecimentos para que a mensagem possa ser adequadamente interpretada por eles.

Essa característica da produção escrita tem como objetivo 'guiar' o *leitor externo* na (re)construção do sentido do texto (Sautchuk, 2003: 19). A autora denomina *leitor externo* aquele que recebe o produto (texto) e reconstrói cognitivamente um sentido implícito (que pode não ser o mesmo que o escritor almejava). Essa projeção do leitor virtual orienta o autor na elaboração do texto.

Na concepção sociocognitivo-interacional, o texto é o espaço de interação entre os sujeitos e o leitor deve fazer uso das pistas textuais deixadas pelo autor para realizar sua construção de sentidos. A compreensão leitora se deve a vários fatores e o reconhecimento das pistas textuais é um deles.

## 1.2 Pistas textuais: um caminho para a compreensão

As pistas fornecidas pelo autor são muito importantes no processo de compreensão. As escolhas de determinadas marcas lingüísticas que o autor faz ao produzir um texto, em detrimento a outras, dizem respeito a estratégias que utilizará para direcionar a produção de sentidos do leitor. A essas marcas que orientam o leitor denominamos pistas textuais. Geraldi (2006:102) escreve: “Quanto mais, na produção, o autor imagina leituras possíveis que pretende afastar, mais a construção do texto exige do autor o fornecimento de *pistas* para que a produção do sentido na leitura seja mais próxima ao sentido que lhe quer dar o autor.”

Gumperz (2002: 152) se utiliza do termo *pistas de contextualização*, e se refere a elas como “todos os traços lingüísticos que contribuem para a sinalização de pressuposições contextuais”. Para que o leitor possa perceber e dar sentido a essas pistas, é necessário que haja um mínimo de conhecimento compartilhado entre autor e leitor. Se o leitor não perceber as pistas ou não conhecer sua função, tende a construir um sentido diferente daquele almejado pelo autor. Na interação face-a-face, estas pistas são lingüísticas, paralingüísticas e/ou prosódicas. No texto escrito, as pistas prosódicas são substituídas por alguns recursos gráficos (por exemplo, tamanho e tipo da letra). As pistas no texto escrito (várias delas também ocorrem no texto oral) podem ser: pontuação, divisão de parágrafos, dêiticos, elementos de referenciação, escolha lexical, uso de determinado artigo, elementos de coesão, repetições, paráfrases, introdução de esclarecimentos, exemplificações, mudança de código, enfim, uma vasta gama de recursos.

Ao produzir um texto, o escritor, geralmente, tem o objetivo de que o seu texto seja compreendido: que o leitor realize uma produção de sentido no mínimo próxima ao sentido que ele próprio atribui ao texto. Para evitar que o leitor produza um sentido muito diferente do plano original, o escritor faz uso das pistas textuais, que direcionam o leitor à determinada produção de sentidos.

## 1.3 Fatores da compreensão

A compreensão textual envolve alguns fatores. A esse respeito, Allende & Condemarín (1987: 121 – 140) discorrem sobre o que denominam *Fatores da compreensão*

*leitora*. Para esses autores, na compreensão leitora, há fatores derivados do emissor, do texto e do receptor. São eles:

### 1.3.1 Fatores de compreensão leitora derivados autor

Ao produzir um texto, o autor se utiliza de um código lingüístico e, por meio dele, elabora a sua mensagem, isto é, o seu texto. De acordo com Allende & Condemarín (cf. 1987: 124), para que o leitor possa entender um texto é necessário, logicamente, que este compartilhe o mesmo código lingüístico geral com o autor. Em alguns textos também se encontram códigos específicos (históricos, geográficos, sociais, filosóficos etc.) e para que o leitor possa fazer a devida construção de sentido, é necessário que também saiba manejar estes códigos utilizados pelo autor.

Devido ao fato de ser comum a diferença temporal e espacial entre a produção de um texto e a sua leitura, como por exemplo, se o texto a ser lido for antigo, é necessário, para uma adequada compreensão, que o leitor tenha conhecimento das escolhas lexicais e sintáticas utilizadas pelo autor, mesmo que essas escolhas não façam parte do código utilizado pelo leitor. Nesse caso, este deve fazer uso de dicionários ou outro material que lhe esclareça o código utilizado pelo escritor.

É importante para o processo de compreensão leitora que o leitor tenha conhecimento dos esquemas cognoscitivos do autor. No caso desses esquemas não serem próximos ao do leitor, este pode ter dificuldades para dar sentido ao que foi escrito ou conferir um sentido diferente do intencionado pelo autor. Além desses tipos de conhecimento, há outros que Allende & Condemarín consideram como fatores de compreensão leitora derivados do escritor: o conhecimento do patrimônio cultural do autor e o conhecimento das circunstâncias da escrita. O fato de o leitor ter conhecimento sobre o lugar e a época em que o texto foi produzido, assim como a idade e a realidade sócio-econômica do autor, pode se muitíssimo importante para a compreensão de determinados textos.

### 1.3.2 Fatores da compreensão leitora derivados do texto

Allende & Condemarín (1987:120) consideram estes fatores, juntamente com os derivados do leitor, como os mais importantes. Dividem os fatores referentes ao texto em

*físicos, referenciais ou do conteúdo e lingüísticos.* Em relação aos fatores físicos, os autores afirmam que o texto deve estar legível, isto é, o tamanho das letras, cor, textura do papel, comprimento das linhas devem permitir uma leitura sem dificuldades para não perturbar a compreensão do texto.

Alliende & Condemarín (1987: 136), sobre os fatores de compreensão leitora derivados dos conteúdos dos textos, escrevem:

Grande parte das provas de compreensão de leitura versa sobre os conteúdos dos textos. Como estes conteúdos não podem ser determinados de antemão, apela-se para certas categorias gerais supostamente aplicáveis a qualquer texto. Assim se fala de determinação da idéia principal, das idéias secundárias, da captação de detalhes, de seqüências, de relações de causa e efeito. Fala-se também, em linhas gerais, pressupondo a presença das condutas humanas no texto, de captação de atitudes, emoções, sentimentos, interesses, ideais, traços e características das pessoas. Cabe também a busca de relações de semelhança, oposição, inclusão e exclusão; a distinção entre fantasia e realidade, entre fatos e opiniões; entre verossimilhança e inverossimilhança, verdade e mentira, generalizações e especificações, objetos animados e inanimados, etc. Em resumo, todas as categorias gerais do pensamento podem ser utilizadas na busca de compreensão dos referentes de um texto. Naturalmente, só algumas serão aplicáveis em cada caso.

Quanto aos fatores de compreensão de um texto que provêm de seus referentes, só podem ser determinados a partir do próprio texto. Quando os referentes se transformam em entidades semânticas, eles passam a ter características diversas das do objeto representado: a compreensão dos referentes não depende tanto do conhecimento do objeto representado em si, mas de suas características como entidade semântica incluída num texto.

Em relação aos elementos da estrutura textual, Alliende & Condemarín (1987:132) consideram que “à medida que se avança na leitura, os elementos isolados ou menores perdem importância e os elementos mais extensos adquirem importância.”

### 1.3.3 Fatores da compreensão leitora provenientes do leitor

Os fatores da compreensão provenientes do leitor dizem respeito aos códigos que ele maneja, de seus esquemas cognoscitivos, de seu patrimônio cultural e das circunstâncias da

leitura. Embora conhecer a língua seja condição necessária para o processo de leitura, isso não é suficiente para garantir a compreensão de o que se lê, considerando que a leitura demanda conhecimentos outros além do conhecimento lingüístico. Porém, sabemos que quanto maior o conhecimento de códigos lingüísticos (filosóficos, econômicos, sociais, cosmológicos, políticos, jurídicos, etc.), maior será a possibilidade de ele dar sentido ao texto, principalmente pelo fato de que o conhecimento desses códigos se adquire, pelo menos em parte, por meio de leituras realizadas.

Dos esquemas cognoscitivos do leitor depende sua compreensão leitora. Todo texto é incompleto e cabe ao leitor ativar seus conhecimentos para completar as informações e dar sentido ao que está sendo lido. A cada leitura se aplica um esquema e este pode se alterar rapidamente ou confirmar e se tornar mais preciso. Pode ocorrer de o texto alterar o esquema do leitor, fornecendo-lhe informações novas. Ao conjunto dos esquemas de um leitor, se denomina patrimônio cultural. De acordo com esse patrimônio, haverá maior ou menor compreensão de determinado texto.

No que diz respeito às circunstâncias da leitura, estas são consideradas um fator decisivo para a compreensão: de acordo com a situação histórica em que o texto está sendo lido, apesar de o conteúdo ser o mesmo, a forma de vê-lo pode variar muito. Um romance escrito há séculos pode ser lido como um documento histórico, assim como uma receita culinária pode ser objeto de estudo da Historiografia Lingüística. De uma forma geral, não se pode dizer que um texto poderá ter uma única finalidade, assim como não se pode dizer que todo leitor terá a mesma compreensão de um mesmo texto.

Neste trabalho, daremos importância especial aos fatores de compreensão derivados do leitor, porque o leitor que se instaura no momento de realização da prova de um concurso público é um leitor específico, com uma finalidade específica: ler para responder às questões. A compreensão é, portanto, o objetivo último da leitura: é o leitor ser capaz de conferir sentido ao texto. Não podemos falar em leitor sem falarmos da instituição que assumiu, na grande maioria das sociedades letradas, o papel de formar leitores: a escola.

#### 1.4 A leitura na escola

A escola, há muito tempo, é a instituição responsável por introduzir as pessoas no mundo da leitura. Desde as primeiras séries escolares e no contexto de todas as disciplinas a leitura se faz presente. Em nossa sociedade existem vários rituais no sentido de educar as novas gerações em relação aos conhecimentos necessários para se viver em sociedade. O ensino nas escolas vem a ser um desses rituais com o objetivo de produzir conhecimento à vida em sociedade e às práticas de cidadania. Para Silva (2003:16), dentro dos rituais de ensino se encontram os rituais de leitura. Ele faz três críticas, que considera as mais fortes, aos rituais de leitura em nossas escolas: i) Caráter postiço ou artificial do ensino, por não levar em conta as experiências de vida em sociedade dos estudantes, e pelo fato de a leitura tornar-se algo estafante porque os objetivos da leitura deixam de ser a produção de sentidos para servir-se a outros propósitos; ii) Pobreza do contexto escolar no que se refere a livros e situações de leitura devido ao fato de muitas escolas não terem bibliotecas, bibliotecários e livros em quantidade satisfatória; iii) Professores não preparados para a orientação da leitura e dos leitores em processo de formação porque muitos alunos, que têm potencial e interesse em se tornarem leitores, vêm-se diante de um profissional que não tem o hábito da leitura e não fomentam, no aluno, o interesse pela leitura. (cf. Silva, 2006:56-7).

Jurado & Rojo afirmam que o ensino da leitura na escola está mais para uma decifração do sentido pronto do texto, em que o leitor não tem o que construir, nem compartilhar, nem dialogar. Ele só tem que decodificar. O texto é explicado e não compreendido. O leitor não constrói os “(...) sentidos do texto, antes reproduz o sentido que se deu a ele; um leitor que não tem autonomia para interpretar o que lê”. (Jurado & Rojo, 2006 : 42).

A forma como o ensino relacionado à leitura é adotada nas escolas tornou-se o centro da discussão entre vários estudiosos. Esse problema tem sido pauta de discussão em vários setores ligados à educação e muitos trabalhos estão sendo desenvolvidos na tentativa de solucioná-lo. São vários os fatores que fazem com que os alunos tenham dificuldade de compreensão leitora, apesar de a leitura ocupar importante espaço no currículo de Língua Portuguesa. Estudos têm demonstrado que grande parte dos alunos do ensino fundamental e do ensino médio tem dificuldade para compreender o que lê. Segundo Perini (2005:34), há

evidência suficiente que mostra ser possível ler sem entender grande coisa e que o leitor pode nem mesmo perceber que não compreendeu.

Dentre os fatores considerados responsáveis por essa realidade nas escolas, abordaremos três que têm sido alvo de constantes estudos e críticas: a escolha e utilização dos textos existentes nos livros didáticos, as questões referentes a eles e a não variedade dos gêneros textuais.

#### 1.4.1 O texto em sala de aula

É muito comum as coleções de livros didáticos apresentarem uma parte de cada capítulo destinada a um texto e, a ele, as perguntas de compreensão correspondentes. Em praticamente todas essas coleções, são esses textos que abrem a unidade. É sobre este assunto que trataremos agora.

No espaço escolar, comumente, a escolha dos textos não é realizada pelos alunos, e geralmente não partem da necessidade ou do interesse deles, assim como não há grande variedade de gêneros. Por serem impostos, a leitura se torna um ato obrigatório, e, geralmente, desinteressante. Na sala de aula, o aluno é obrigado a ler aquilo que escolhem para que ele leia e, após a enfadonha leitura imposta, costumeiramente, segue uma seqüência de perguntas que cabe ao aluno respondê-las. Isso se torna, então, o objetivo último da leitura: responder as questões existentes no livro e, raramente, formuladas pelo professor. Ler para responder. Mas a que perguntas? O próprio aluno geralmente não faz pergunta alguma. O aluno deve responder as que lhe são feitas porque serão estas as corrigidas pelo professor. Geraldi (2006:170) escreve que “é muito freqüente os alunos lerem primeiro as perguntas que se seguem ao texto de leitura do livro didático para encontrarem alguma razão para o esforço que farão.” Pelo fato de ser comum essas perguntas não apresentarem grande grau de dificuldades, muitos alunos lêem o texto, superficialmente, e logo vão às perguntas para respondê-las rapidamente e mostrar ao professor que cumpriram adequadamente suas tarefas. Essa prática não incentiva a formação de leitores e, menos ainda, colaboram na formação de leitores que saibam produzir sentido, tal qual explicitado anteriormente.

Os estudos sobre a língua materna têm apontado para o fato de que as atividades propostas em muitos livros didáticos de Língua Portuguesa não levam em conta o texto e sua dimensão discursiva (Corrêa e Cunha, 2006:81). Essas autoras, assim como Geraldi,

defendem a importância de um roteiro para auxiliar a leitura. Para tanto, apresentam um instrumento que objetiva enfatizar os aspectos discursivos do texto. Esse instrumento se dá na forma de um questionário e essa técnica didática o professor pode (e deve) utilizar em sala. Esse questionário serve como um roteiro que colabora para distinguir as características dos diferentes gêneros textuais.

Muitas vezes, o texto deixa de cumprir sua função de fazer com que o leitor construa sentidos para se tornar objeto de estudo de estruturas sintáticas, acentuação e outros aspectos da gramática normativa. De acordo com Coracini (1995:18), “(...) o texto é, na maioria das vezes, usado como pretexto para o estudo da gramática, do vocabulário ou de outro aspecto da linguagem que o professor (ou o livro didático) reputa como mais importante a ensinar.” Logicamente, o texto não é utilizado apenas para o ensino da gramática. Questões de compreensão leitora também são feitas em relação ao texto, porém, elas também têm sido alvo de discussões e muitos estudos já foram e continuam sendo realizados acerca dessas questões de compreensão leitora.

#### 1.4.2 As questões de compreensão

As questões sobre os textos lido realmente são um bom exercício para desenvolver a habilidade de compreensão do aluno por meio de uma reflexão crítica. Porém, muitas dessas questões que ainda hoje encontramos em livros didáticos de Língua Portuguesa pouco ou nada colaboram para que isso ocorra. Sabemos que, devido aos avanços, de modo geral dos estudos sobre a leitura em diferentes campos teóricos, e mais especificamente na Lingüística Textual, houve uma melhora significativa em um bom número das coleções no que diz respeito ao teor dessas perguntas, assim como sabemos que, ainda hoje, encontramos, em muitas coleções, perguntas que pouco ou nada contribuem para levar o aluno a uma reflexão crítica sobre o texto.

Marcuschi (2002a:49-61) realizou um estudo sobre as questões de compreensão nas coleções de Língua Portuguesa do ensino médio e ensino fundamental. Constituiu a tipologia das perguntas, com base em uma amostra de várias coleções, e revelou que essas questões pouco contribuem para a melhoria de compreensão textual dos alunos. Marcuschi verificou que em todas as coleções se percebe que os autores consideram importante o trabalho com a compreensão textual, porém, a natureza das questões não colabora para um adequado

desenvolvimento da capacidade de compreensão do aluno. Entre os problemas identificados na análise das questões, lista os seguintes:

- a) A compreensão é considerada, na maioria dos casos, como uma simples e natural atividade de decodificação de um conteúdo objetivamente inscrito no texto ou uma atividade de cópia. Compreender texto resume-se, no geral, a uma atividade de extração de conteúdos.
- b) As questões típicas de compreensão vêm misturadas com uma série de outras que nada têm a ver com o assunto. Esta simples mistura já atesta a falta de noção do tipo de atividade.
- c) É comum os exercícios de compreensão nada terem a ver com o texto ao qual se referem, sendo apenas indagações genéricas que podem ser respondidas com qualquer dado.
- d) Os exercícios de compreensão raramente levam a reflexões críticas sobre o texto e não permitem expansão ou construção de sentido, o que sugere a noção de que compreender é apenas identificar conteúdos. Esquece-se a ironia, a análise de intenções, a metáfora e outros aspectos relevantes nos processos de compreensão.

Os dados apresentados pelo autor deixam claro que as questões propostas aos alunos não exercitam o raciocínio, o pensamento crítico e as habilidades argumentativas, assim como não incentivam a formação de opinião. Pela análise das questões, podemos perceber nessas coleções a visão de um leitor passivo que a ele só cabe “captar” ou “decodificar” as mensagens do autor. Porém, é papel da escola, por meio de atividades curriculares, desenvolver as competências discursivas do aluno para que possa utilizar a língua de modo variado e produzir diferentes efeitos de sentido. É preciso que a escola também desenvolva no aluno capacidades para compreender e produzir textos de diferentes gêneros, orais e escritos.

### 1.5 Gêneros e tipos textuais

Os gêneros, entidades sócio-discursivas e formas de ação social, são fenômenos históricos vinculados à vida cultural e social (Marcuschi, 2002b:19). Tudo o que fazemos linguisticamente, nas mais variadas esferas sociais, ocorre por meio de algum gênero: socializar-se significa usar determinado gênero numa dada situação interativa. A todo o momento, no processo comunicativo, entramos em contato com um grande número de

gêneros textuais e essa necessidade constante de comunicação é a responsável pelo uso contínuo de vários gêneros textuais e do aumento de sua variedade. Necessitamos, então, saber qual gênero devemos utilizar para nos comunicarmos em dada situação. Para isso, utilizamos nossa competência sócio-comunicativa para selecionarmos o que seja adequado. Essa competência também faz com que identifiquemos e reconheçamos inúmeros gêneros textuais, e eles são muitos e com os mais variados objetivos: carta, procuração, receita, culinária, bilhete, piada, requerimento, manual de instrução, conto, quadrinhos, e-mail, etc.

Nos últimos dois séculos, o intenso uso de novas tecnologias textuais na vida cotidiana permitiu que novos gêneros textuais surgissem principalmente na área da comunicação. O surgimento de novos gêneros é constante e o aumento foi ainda maior quando entramos na era digital e, principalmente, com a utilização da *internet*, responsável por várias inovações nas formas de comunicação. Sabemos que a televisão, o jornal, a revista, a internet, entre outros suportes tecnológicos, fazem parte do dia-a-dia de milhões de pessoas e esse intenso contato propicia o surgimento de novos gêneros. Essas novas formas discursivas às vezes não são tão novas assim. Bakhtin (2006) utilizou o termo *trasmutação* para se referir às alterações que podem sofrer determinado gênero provocando o aparecimento de uma nova forma discursiva. Como exemplo, temos o *e-mail*, que nada mais é que uma versão da tradicional carta.

Esses novos gêneros textuais criam uma nova relação com os usos da linguagem, como o fato de aproximarem e mesclarem a oralidade e a escrita. Esses gêneros criam o que Marcuschi (2002b:21) denomina hibridismo: “Esses gêneros também permitem observar a maior integração entre os vários tipos de semioses; signos verbais, sons, imagens e formas em movimento”. O “bate-papo” virtual é um exemplo desse hibridismo.

Os gêneros textuais se caracterizam por seus aspectos sócio-comunicativos e funcionais e não por suas estruturas. Segundo Schneuwly (2004:27), a escolha do gênero é feita em função da definição dos parâmetros da situação que guiam a ação. O gênero possui características temáticas, composicionais e estilísticas próprias. De acordo com Fiorin (2005:102), “os gêneros são organizações relativamente estáveis caracterizadas por uma temática, uma forma composicional e um estilo. A temática não é o assunto de que trata o texto, mas é a esfera de sentido de que trata o gênero.” Numa oração, a temática é um pedido a Deus, um agradecimento; numa carta comercial a temática é sobre um determinado negócio;

numa carta ao namorado a temática é o sentimento. Para o autor, a forma composicional é a estrutura do texto e o estilo é o conjunto de marcas lingüísticas exigidas por um gênero. Isso não significa que possamos definir os gêneros textuais pelas propriedades que conceitualmente lhes fazem parte: mesmo que uma pessoa se esqueça de assinar uma carta pessoal, continua sendo uma carta.

Uma das características do gênero é sua plasticidade: uma notícia pode ter a forma de um poema, uma propaganda a forma de uma receita. Marcuschi (2002b:31) denomina essa alta hibridização de *intertextualidade inter-gêneros* pelo fato de haver uma mescla de gêneros, em que um gênero assume a função de outro: uma propaganda na forma de palavras cruzadas ou na forma de um telegrama, por exemplo. A subversão da ordem instituída é freqüente na propaganda.

Diversos gêneros textuais fazem parte do nosso dia-a-dia, por isso é tão importante serem estudados nas escolas. Ocorreu que, durante muito tempo, professores do ensino médio e do ensino fundamental e as coleções de livros didáticos utilizavam o termo *gênero* para se referir aos tipos textuais (narração, argumentação e descrição), conforme assinala Marcuschi (2002b). Apesar de muitas coleções não cometerem mais este equívoco, ainda é possível encontrarmos algumas que ainda se utilizam dessa denominação errônea. Sobre a distinção entre gêneros e tipos textuais, Marcuschi (2002b:22-23) apresenta a seguinte definição:

a) Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de seqüência teoricamente definida pela natureza lingüística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.

b) Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros.

Sempre nos comunicamos por meio de um gênero determinado e fazemos uso dos tipos textuais na composição dos gêneros. Isto significa que um único gênero pode fazer uso de vários tipos textuais, ocorrendo uma *heterogeneidade tipológica* de acordo com Marcuschi. Como exemplo, temos o fato de em um romance podermos encontrar narração, descrição,

opinião. Assim como ocorre esse fato, também um mesmo tipo pode ser utilizado por vários gêneros. Para exemplificar podemos pensar no tipo narrativo que se encontra em contos, romances, notícias.

Marcuschi (2002b:25-7) ao avaliar uma carta pessoal, a título de exemplificação, destaca as seqüências tipológicas que aparecem: descrição, injunção, exposição, narração e argumentação. De acordo com o autor, “o segredo da coesão textual está precisamente na habilidade demonstrada em fazer essa ‘costura’ ou tessitura das seqüências tipológicas como uma armação de base, ou seja, uma malha infra-estrutural do texto” (2005:27). O texto é heterogêneo e a classificação do tipo está relacionada pela predominância e não pela exclusividade.

Tanto a intertextualidade inter-gêneros quanto a heterogeneidade tipológica ocorrem com grande freqüência, sendo que o segundo é mais comum que o primeiro. Porém, alguns gêneros textuais são mais propensos a oferecer uma intertextualidade inter-gêneros, principalmente no domínio da publicidade.

A importância do estudo de vários gêneros tem sido muito difundido nas escolas e modificado, em muito, o conteúdo de Língua Portuguesa e de outras disciplinas. Os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), pelas suas orientações, demonstram estar de acordo com os recentes estudos lingüísticos: “Os gêneros discursivos cada vez mais flexíveis no mundo moderno nos dizem sobre a natureza social da língua.” (BRASIL, 1999:143). É papel do professor oferecer aos alunos o contato com vários gêneros textuais para que sejam capazes de observar e pensar sobre as várias formas discursivas. Segundo Bakhtin (2006:285):

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário, refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso.

Devido a enorme variedade de gêneros, os PCN orientam utilizar aqueles que venham a favorecer a reflexão crítica, e formas de pensamento mais elaboradas e abstratas. Também orientam que se ofereça ao aluno uma variedade de gêneros textuais para que possa construir representações cada vez mais elaboradas sobre o funcionamento da linguagem

## 1.6 Leitura de acordo com os PCN

Os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) do ensino fundamental foram publicados em 1998 e os do ensino médio em 1999, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação. Partiram de princípios definidos pela LDB (Leis de Diretrizes e Bases) promulgada em 1996, e propõem um currículo baseado no domínio de competências básicas e não no acúmulo de informações. Os PCN+ (Ensino Médio) foram publicados em 2002 e são dirigidos ao professores e dirigentes da escola.

Os PCN partem de uma concepção sócio-interacionista da linguagem. Por considerar a linguagem como atividade discursiva e a língua como sistema simbólico utilizado por uma comunidade lingüística, os PCN defendem a necessidade de os alunos terem acesso aos saberes lingüísticos para o exercício da cidadania.

De acordo com os PCN, atividades curriculares podem desenvolver as competências discursivas do aluno para que possa utilizar a língua de modo variado e produzir diferentes efeitos de sentido, assim como compreender e produzir textos de diferentes gêneros. Sabemos da grande variedade de gêneros textuais existentes, e que a leitura de determinados textos favorece a reflexão crítica do aluno e propicia o surgimento de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas. Muitos textos também contribuem para que o aluno possa construir representações cada vez mais elaboradas sobre o funcionamento da linguagem. Essas orientações a respeito de como se trabalhar os textos em sala de aula estão de acordo com os mais recentes estudos da Lingüística Textual sobre a compreensão leitora. A esse respeito, escreve Koch (2006:168):

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs) endossam essa tendência, preconizando que, nas aulas de língua portuguesa, o ensino de leitura/produção de textos se desenvolva com base na noção de gênero, ou seja, que o professor trabalhe com a maior variedade possível de gêneros, em particular aqueles a que os educandos se encontram expostos no seu dia-a-dia e os que eles necessitam dominar para ampliar a sua competência de atuação social.

Especialmente em se tratando das orientações dos PCN+, ensino médio, o trabalho do professor de Língua Portuguesa está voltado para o desenvolvimento e sistematização da língua interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização em diferentes esferas sociais. O

ensino das regras gramaticais e a história da literatura são deixados em um segundo plano. De acordo com essas orientações, o ensino de Língua Portuguesa deve buscar desenvolver, no aluno, seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão lingüística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. Se o aluno estiver preparado para saber fazer uso da língua nas mais variadas esferas sociais, será capaz de reconhecer, produzir, compreender e avaliar sua produção textual e a produção alheia.

Os textos são vistos como elementos que contribuem para a criação de competências e habilidades específicas, entre elas, levar o aluno a reconhecer a tipologia de um texto, isto é, saber que se trata de um poema, de uma crônica, de um conto. Os PCN+ , levando em conta que os alunos já possuam determinados conhecimentos lingüísticos, orientam para que haja, nas escolas, a leitura de textos literários, opinativos, publicitários, entre outros, para que haja a mobilização desses conhecimentos lingüísticos. Espera-se que o aluno do ensino médio interaja com o texto e possa produzir respostas a perguntas realizadas, e também reconheça como a linguagem foi organizada para produzir determinado efeito de sentido em um dado texto.

Cabe à escola, de acordo com os PCN+, uma proposta de trabalho a partir da abordagem por competências e habilidades. De acordo com as orientações, é significativo que:

- o aluno internalize determinados mecanismos e procedimentos básicos ligados à coerência e à coesão e não que memorize, sem a devida apreensão de sentido, uma série de nomes de orações subordinadas ou coordenadas;
- o ensino médio dê especial atenção à formação de leitores , inclusive de obras clássicas de nossa literatura, e não que mantenha a tradição de abordar minuciosamente todas as escolas literárias, com seus respectivos autores e estilos.

Dentre as competências que se espera adquiridas pelo aluno do ensino médio, espera-se que ele saiba analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos e contextos mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de

produção e recepção. As orientações dos PCN+ é de que a escola adote uma perspectiva voltada ao ensino dos gêneros, ficcionais ou não-ficcionais, que circulam socialmente: poema, conto, crônica, notícia, artigo de opinião, anúncio, estatutos, entre outros. Se o aluno, na sala de aula, analisar textos com os quais, no dia-a-dia, fora da escola, entrará em contato, a aprendizagem dos conteúdos disciplinares e sua vivência se tornam mais significativos. Dentre as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas em Língua Portuguesa, espera-se que o aluno do ensino médio saiba (BRASIL, 1999:145):

- Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção, recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação das idéias e escolhas, tecnologias disponíveis).
- Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial.
- Articular as redes de diferenças e semelhanças entre a língua oral e escrita e seus códigos sociais, contextuais e lingüísticos.

Os PCN+ sugerem alguns procedimentos para o desenvolvimento da competência textual. Esses procedimentos dizem respeito à forma como a leitura pode e deve ser trabalhada no ensino médio. Eles fazem parte do Anexo I deste trabalho.

## CAPÍTULO II

Este capítulo diz respeito a um estudo de algumas estratégias que podem e devem ser mobilizadas durante o processo de leitura para favorecer a compreensão leitora. Pelo fato de serem ensinadas/aprendidas, realizaremos uma discussão acerca do ensino de estratégias nas escolas e de como o ensino de estratégias inadequadas aos alunos lhes prejudica na construção de sentido de um texto. Dentre as várias estratégias que existem, apresentaremos as que consideramos pertinentes para este trabalho.

### 2.1 As estratégias no ensino da leitura

A palavra estratégia faz parte do vocabulário militar e diz respeito às ações ou condutas que devem ser tomadas para atingir determinado(s) objetivo(s) de forma eficiente, com economia de tempo, de esforço e de meios. De acordo com o dicionário Houaiss, uma das acepções da palavra *estratégia* diz respeito a “arte de aplicar com eficácia os recursos de que se dispõe ou de explorar as condições favoráveis de que porventura se desfrute, visando ao alcance de determinados objetivos”.

A noção de estratégia de compreensão, de acordo com Van Dijk (cf. 1996:22), foi introduzida em 1970 por Bever, no contexto do processamento de sentença. Neste trabalho, usaremos o termo “estratégias de leitura” para nos referirmos aos procedimentos que o leitor deve realizar para favorecer a compreensão textual. Koch (2005:50) entende estratégia como sendo:

*uma instrução global para cada escolha a ser feita no curso da ação. Tais estratégias consistem em hipóteses operacionais eficazes sobre a estrutura e o significado de um fragmento de texto ou de um texto inteiro. Falar em processamento estratégico significa dizer que os usuários da língua realizam simultaneamente em vários níveis passos interpretativos finalisticamente orientados, efetivos, eficientes, flexíveis, tentativos e extremamente rápidos; fazem pequenos cortes no material ‘entrante’ (*incoming*), podendo utilizar somente informação ainda incompleta para chegar a uma (hipótese de ) interpretação. Em outras palavras, a informação é processada *on-line*.*

Para Kleiman (cf. 1998:49), estratégias são operações regulares de que o leitor se utiliza para abordar o texto: tipo de respostas que o leitor dá a perguntas sobre o texto, resumos que

faz, suas paráfrases, releitura de determinada parte do texto, se sublinha algo, se passa os olhos em determinadas partes. De acordo com a autora, o leitor deve ter autodireção para planejar ações a fim de atingir seus objetivos, assim como deve ter autocontrole para poder avaliar os resultados obtidos para, se necessário, adotar outros procedimentos.

De acordo com Van Dijk (cf. 1996:23), as estratégias são parte de nosso conhecimento geral e representam os vários conhecimentos armazenados que possuímos. Devem ser aprendidas e reaprendidas: ao surgir novos tipos de discursos (textos), novas estratégias devem ser desenvolvidas. Para Van Dijk (1996:23), “a análise estratégica depende não somente das características do texto, como também das características do usuário da língua, tais como seus objetivos ou conhecimentos de mundo. As estratégias de leitura servem para que o leitor aprenda a aprender, como diz Solé (1998:72). Para a autora, estratégias de compreensão leitora “são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança.” (1998:70). Vale lembrar que mais importante do que possuir uma vasta gama de estratégias de leitura é sermos capazes de utilizar, de acordo com o texto, a estratégia adequada.

Enquanto lemos e vamos compreendendo o texto, o processamento necessário para que haja essa compreensão acontece automaticamente, como se tivéssemos acionado o “piloto automático” para nossa leitura. Somente quando acontece algo que prejudica essa compreensão, como uma frase incompreensível ou outro fator que interrompe nosso processo de compreensão, é que abandonamos esse estado de utilizar as estratégias de forma inconsciente/automática para prestamos atenção ao problema surgido. Nesse momento, fazemos uso das ações necessárias para que continuemos compreendendo o texto. Entramos no que se considera um “estado estratégico” (cf. Solé, 1998:71) em que tentamos solucionar o problema que houve no processo de compreensão. O que provocou esse estado de consciência é que determinará a ação que deve ser tomada: reler a frase, caso tenha havido ambigüidade, perceber o erro na construção da frase, perceber a ausência de uma página ou outro motivo. Kleiman (cf. 1998:50) propõe a seguinte classificação de estratégias:

- Estratégias cognitivas: são aquelas realizadas pelo leitor de maneira inconsciente, sem que haja uma reflexão sobre quais procedimentos

estão sendo utilizados no momento em que se lê. É o que *denomina automatismo de leitura*.

- Estratégias metacognitivas: são aquelas realizadas pelo leitor de maneira consciente: ter claro o objetivo da leitura e auto-avaliar sua compreensão. Com essas duas operações se pode dizer que o leitor tem consciência se está ou não compreendendo o texto. Caso perceba que está com dificuldade de entender, adotará medidas para resolver o problema.

## 2.2 O ensino de estratégias na escola

A capacidade estratégica do leitor é caracterizada pela capacidade de ele perceber os problemas de compreensão e sua flexibilidade para encontrar soluções. Porém, essas estratégias de leitura não surgem naturalmente: podem e devem ser ensinadas: “na escola não se aprende só a ler, mas também se aprendem maneiras de ser leitor” (Solé, 2000:31). À escola é atribuída a função de formar leitores competentes e, para que isso ocorra, é necessário oferecer aos alunos condições de se tornarem leitores estrategistas: se tivermos que realizar uma determinada atividade e se soubermos como fazê-la adequadamente, logicamente nosso feito será mais bem executado.

Sabemos que à escola cabe a formação de leitores ativos. Ocorre que, muitas vezes, o professor, ao invés de incentivar, no aluno, a formação de um leitor ativo e estrategista, faz justamente o oposto. Não é objetivo deste trabalho discutir se os professores do ensino fundamental e médio estão ou não habilitados para conseguirem formar leitores estrategistas. Interessa-nos discutir a importância de o professor oferecer condições para que o aluno possa tornar-se um leitor proficiente. Não podemos, porém, deixar de mencionar que grande parte dos professores de língua portuguesa que atuam nas escolas de ensino fundamental e ensino médio teve uma formação voltada para o conteúdo gramatical. Assim como não podemos deixar de observar que muitos reproduzem o seu aprendizado, isto é, valorizam esse conteúdo em seu planejamento escolar e na forma de ensinar gramática. A esse respeito, Kleiman (2004:56) escreve:

a utilização do texto como pretexto da aula de gramática certamente contribui para a formação de estratégias de leitura inadequadas, pela ênfase que coloca nos aspectos seqüenciais e distribucionais dos elementos lingüísticos do texto, justamente aqueles elementos que não são constitutivos do texto enquanto unidade de significação.

Muitas vezes os alunos são criticados por dizerem que não gostam de ler e/ou têm dificuldade para compreender um texto, porém, não estamos acostumados a questionar o que provocou esse estado de desinteresse pela leitura. Desde as primeiras séries escolares as crianças são ensinadas à associação mecanicista dos sons com as letras, sílabas, palavras e frases simples. O professor aguarda ansioso o momento em que a criança compreenderá unidades maiores que a sentença. O aluno aprende a decodificar, porém, o aprendizado de estratégias inadequadas de leitura a que teve acesso colabora para sua dificuldade de compreensão leitora. Tornou-se uma prática nas aulas de língua portuguesa o “treinamento de técnicas de agrupamento e identificação dos constituintes da sentença, desrespeitando estratégias sofisticadas que a criança já utiliza no reconhecimento e processamento das unidades significativas do discurso oral”. (Kleiman, 2004:56).

O tipo de perguntas encontradas em muitos livros didáticos e que ao aluno cabe simplesmente a tarefa de extrair as informações explícitas do texto também colaboram para a utilização de estratégias inadequadas. Essas perguntas pouco colaboram para a ativação do conhecimento prévio do aluno, assim como não colaboram para que ele reestruture o seu conhecimento devido às informações novas que adquiriu. O fato de muitos alunos serem levados a simplesmente aprender a extrair as informações explícitas do texto não o leva à compreensão leitora, uma vez que é justamente compreendendo o implícito que o leitor passa a compreender melhor o que está explícito no texto (cf. Kleiman, 2004:57).

Um outro fato que prejudica a construção do sentido por parte do aluno é a orientação inadequada de alguns professores de conferir ao texto uma leitura única, como se o sentido estivesse pronto ou que a interpretação do professor fosse a correta e ao aluno coubesse a posição passiva da aceitação. Muitas vezes o aluno nem mesmo sabe da possibilidade de um único texto possuir leituras múltiplas. Sabemos que o papel da escola é formar leitores que possuam pensamento estratégico, isto é, saibam dirigir e auto-regular o próprio processo de leitura, assim como sabemos que à escola cabe prover o aluno de estratégias para que esse tenha condições de lidar com os mais variados gêneros e tipos textuais. Porém, o que se tem

visto é que muitos alunos têm dificuldades para perceber a estrutura do texto, perceber a intenção do autor e não saberem realizar perguntas em relação aos textos.

A leitura deve ser vista como uma atividade prazerosa e voluntária. Às vezes lemos por ler, porém, outras vezes temos que trabalhar a leitura. Quando o professor serve de modelo ao aluno, deixando claro que tem prazer com a leitura, o aluno também pode vir a se interessar por esse tipo de atividade. Porém, ocorre que muitas vezes a leitura é encarada como uma competição. É comum professores utilizarem a leitura para criar certa disputa na sala com objetivo de verificar quem lê melhor. Esse fato só complica, ainda mais, a situação dos alunos que têm dificuldade para ler. Sabemos, porém, que há professores que, ao invés de criar esse tipo de competição, promovem atividades de leitura que têm um significado para os alunos, como por exemplo, os alunos lêem uma história para depois contar e compartilhar com a classe. Esse fato faz com que o aluno tenha um motivo para ler: há um sentido para a leitura. Sobre a importância de o aluno saber o motivo por que lerá um texto, escreve Solé (1998:91):

*a criança tem de saber o que deve fazer – conhecer os objetivos que se pretende que alcance com sua atuação – sentir que é capaz de fazê-lo – pensar que pode fazê-lo, que tem os recursos necessários e a possibilidade de pedir e receber a ajuda precisa – e achar interessante o que se propõe que ele faça.*

O aprendizado de adequadas estratégias de leitura faz com que o leitor se torne autônomo e seja capaz de aprender a partir dos textos e enfrentar uma variedade textual. O leitor criará, então, a capacidade de interrogar sobre sua própria compreensão e estabelecer relações entre o que lê e aquilo que já faz parte do seu conhecimento. Sobre isso, Solé (1998:110) escreve: “alguém que assume responsabilidade em seu processo de aprendizagem é alguém que não se limita a responder às perguntas feitas, mas que também pode interrogar e se auto-interrogar”. Também é capaz de questionar seu conhecimento e modificá-lo, assim como cria a capacidade de generalizar o que aprendeu para outros contextos diferentes. Trataremos, agora, de algumas estratégias que acreditamos ser essenciais para a construção de sentido de um texto.

### 2.3 Algumas estratégias de leitura

Vários autores tratam do tema “estratégias de leitura” e elas são em grande número. Algumas foram escolhidas por serem consideradas pertinentes em relação a este trabalho. O objetivo desse trabalho é verificar que estratégias são solicitadas em concursos públicos cuja exigência mínima de escolaridade é a conclusão do ensino médio.

### 2.3.1 Definição de objetivo de leitura

Sabemos que a leitura mais motivadora é aquela que parte do próprio interesse: ler por prazer, ler para solucionar uma dúvida, ler em busca de determinada informação etc. Para Solé (cf. 1998:92-3) esse tipo de estratégia é mobilizada antes da leitura, porque o objetivo é essencial para a postura do leitor frente ao texto. Assim como os objetivos dos leitores podem ser diferentes, os textos também o são e não os lemos da mesma forma. Utilizamos determinadas estratégias de leitura em um texto e não as utilizamos em outros. Nossa compreensão leitora é melhor quando temos um objetivo em relação à leitura, assim como temos maior facilidade para lembrarmos de detalhes de um texto que tem relação com um objetivo específico. Kleiman (2002:31) afirma: “compreendemos e lembramos seletivamente aquela informação que é importante para o nosso propósito.”

Nas escolas ocorre, muitas vezes, o fato de os alunos não terem um objetivo definido para sua leitura e nem os professores terem delineado objetivos específicos para a leitura dos alunos. Essa atividade se torna difusa e confusa. Esse fato gera o que Kleiman (cf. 2002:30) considera um paradoxo: enquanto fora da escola o estudante é perfeitamente capaz de planejar suas ações de acordo com seus objetivos, quando se trata de leitura esse mesmo estudante, na maioria das vezes começa a ler sem ter idéia de onde quer chegar e sem saber utilizar estratégias de leitura. Logicamente, é melhor ler devido aos nossos próprios objetivos, porém, mesmo quando estes são pré-determinados por terceiros (como o caso do professor que determina os objetivos da leitura para o aluno), acabam servindo como modelo e o aluno acabará por aprender a estabelecer seus próprios objetivos. Solé (1998:93-101) apresenta alguns objetivos que são importantes para os leitores adultos e que devem ser ensinados na escola:

- *Ler para obter informação precisa*: esse tipo de leitura pode ser caracterizado como seletivo, uma vez que, por estarmos procurando uma informação específica, a tendência é passarmos os olhos sobre aquelas informações que não

nos interessa naquele momento. Esse tipo de leitura exige certas estratégias que facilitam a busca para o leitor. Podemos pensar no fato de um leitor que pretende obter informações em um jornal sobre o horário de um determinado filme. Cabe a ele ir à parte do jornal referente a eventos culturais ou ao índice.

- *Ler para seguir instruções*: esse tipo de leitura, oposto ao da seletiva, exige do leitor outras estratégias: cabe a ele ler e seguir todos os passos orientados pelo texto: seja uma receita culinária ou as instruções para montar um equipamento, por exemplo. Ler para seguir instruções é uma tarefa de leitura “completamente significativa e funcional; a criança lê porque é preciso e, além disso, tem a necessidade de controlar sua compreensão”. (Solé,1998:94).
- *Ler para obter uma informação de caráter geral*: esse tipo de leitura faz com que o leitor não passe simplesmente os olhos sobre o texto, mas que procure perceber a idéia geral. No caso do jornal, muitas vezes o título da matéria ou o jornalista quem a escreveu é o indício suficiente para se decidir ler ou não determinado artigo. Outras vezes é preciso ler fragmentos do texto, pulando parágrafos, para decidir. Solé (1998:95) afirma que esse tipo de leitura contribui para o desenvolvimento de “leitura crítica”: “em que o leitor lê segundo seus próprios interesses e propósitos, formando uma impressão do texto, e sabe tanto o que tem que ler com relação a eles quanto o que pode opor-se.”
- *Ler para aprender*: de certa forma o leitor sempre aprende algo quando lê, seja qual for o objetivo que o levou a determinada leitura. Porém, quando se chama a atenção para o objetivo específico de ler para aprender é porque o leitor deverá utilizar estratégias específicas para este fim. Uma delas é fazer uma leitura geral para ter uma visão global sobre o texto e, num segundo momento, uma outra leitura fará com que o leitor se aprofunde no texto. Além disso, o leitor deve de interrogar sobre o que lê, fazer anotações, sínteses, estabelecer relações com o que já sabe, sublinhar, enfim, fazer uso de várias estratégias que facilitam a aquisição do conteúdo.

- *Ler para revisar um escrito próprio*: é uma leitura crítica porque o autor do texto deve se colocar na posição do leitor. Ocorre que, muitas vezes, o texto está claro para quem o escreveu, porém, não há esta mesma clareza para o provável leitor. A leitura com esse objetivo assume um papel de controle e regulação do próprio texto. Essa auto-revisão é importante e colabora no uso de estratégias no momento de o aluno elaborar textos.
- *Ler por prazer*: como sabemos, o prazer é absolutamente pessoal e a forma como um leitor vai a um texto depende do objetivo para saciar esse desejo: pode ler todo um livro novamente, uma parte apenas, ir e voltar quantas vezes desejar, afinal, é o prazer que está movendo a leitura.
- *Ler para comunicar um texto a um auditório*: esse tipo de leitura é próprio de atividades restritas (discurso, sermão, conferência etc.). O leitor deve se preocupar com sua dicção, entonação, pausas, enfim, recursos que facilitem a compreensão de quem o está ouvindo. É necessário para esse tipo de leitura que haja uma compreensão anterior do texto, isto é, que o texto já tenha sido lido.
- *Ler para praticar a leitura em voz alta*: esse tipo de leitura, comumente utilizado nas escolas, objetiva, geralmente, a avaliação da leitura do aluno: clareza, rapidez, respeito à pontuação e entonação adequada.
- *Ler para verificar se aprendeu*: a aplicação de perguntas após a leitura é uma prática comum nas escolas. Solé (1998:99) chama atenção para o fato de que, muitas vezes, responder a perguntas referentes a aspectos periféricos do texto se torna o objetivo do leitor. A autora afirma que esse objetivo pode entrar em contradição com o de construir o significado global do texto.

Podemos observar que dependendo dos objetivos de leitura algumas estratégias devem ser utilizadas. Assim como para compreender determinado texto, é necessária a ativação de determinados conhecimentos prévios.

#### 2.3.1.1 Determinação da idéia principal

O objetivo de leitura está diretamente associado à construção da idéia principal de um texto, essencial para a construção de sentido do texto. Isto significa que diferentes leitores proficientes podem ter diferentes opiniões sobre qual seja a idéia principal de um mesmo texto. A esse respeito, Solé (1998:138) escreve: “a idéia principal resulta da combinação entre os objetivos de leitura que guiam o leitor, entre seus conhecimentos prévios e a informação que o autor queria transmitir mediante seus escritos”. A autora (cf. 1998:136) apresenta uma distinção feita por Van Dijk (1979) sobre a diferença que este faz entre “relevância textual” e “relevância contextual”:

Com a primeira, o autor refere-se à importância atribuída aos conteúdos de um texto em função da sua estrutura e dos sinais utilizados pelo autor para marcar o que ele considerou mais importante – tema; comentários; sinais semânticos; palavras e frases temáticas; repetições; síntese; recapitulações e introduções; sinais léxicos; “o importante...”, “o relevante é...”; sinais sintáticos ordem das palavras e das frases (...). A relevância contextual, por outro lado, designa a importância que o leitor atribui a determinados trechos ou idéias contidas em um texto, em função de sua atenção, interesse, conhecimentos e desejos. É o que o leitor considera importante, durante a leitura e pode coincidir ou não com o que o autor considerou fundamental”.

De uma forma geral, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, os alunos têm grande dificuldade para construir a idéia principal do texto. Um dos motivos que provocou esse quadro é o fato de, geralmente, não lhes ser ensinado a construir a idéia central de um texto. A prática em sala de aula tem sido, muitas vezes, simplesmente pedir ao aluno que “procure” a idéia principal, mas não lhe é ensinado como fazer.

De acordo com Solé (1998:30) no decorrer da leitura as idéias principais afloram através das diferentes estratégias que implicam:

- A **supressão** ou omissão dos conteúdos do texto que, em função daquilo que se persegue, aparecem como triviais; ou daqueles que, mesmo sendo importantes, são repetitivos ou redundantes.
- A **substituição** de conjuntos de conceito, fatos ou ações por um conceito supra-ordenado que os inclua.
- A **seleção** ou **criação** da frase-tema ou síntese da parte mais interessante do texto para os objetivos que determinam sua leitura.

Para a autora (cf. 1998:139) o professor pode, por meio de um texto, construir a idéia principal e orientar os alunos sobre os procedimentos que utilizou. Ao fazer isso, pode explicar em que consiste a idéia principal de um texto e sua utilidade; chamar a atenção para os objetivos da leitura; orientar o aluno para centrar atenção no objetivo e a relação deste com o tema; demonstrar como utilizou os processos de supressão e seleção, e se a idéia principal gerada é ou não a intencionada pelo autor do texto. Também pode gerar outra idéia principal de acordo com um outro objetivo de leitura proposto por ele ou por um aluno. Sobre a idéia principal, escreve Solé (1998:138): “Os alunos precisam saber o que é a idéia principal e para que ela vai servir e devem poder encontrar os laços necessários entre o que buscam, seus objetivos de leitura e seus conhecimentos prévios.”

É importante o professor servir de modelo aos alunos: explicar-lhes como chegou à idéia principal, qual era seu objetivo e a importância dos conhecimentos prévios para a construção da idéia principal.

### 2.3.2 Ativação de conhecimentos prévios

Para que possamos compreender um texto é necessário que estabeleçamos conexões entre aquilo que já sabemos e as novas informações. São diversos os conhecimentos que devem ser utilizados na leitura para se construir o sentido do texto. Eles são ativados no processamento textual e podem ser de diferente natureza (lingüístico, enciclopédico, interacional, entre outros).

Koch e Elias (2006:39) afirmam: “dizer que o processamento do texto é estratégico significa que os leitores, diante de um texto, realizam simultaneamente vários passos interpretativos, finalisticamente orientados, efetivos, eficientes, flexíveis e extremamente rápidos”. São, portanto, várias estratégias utilizadas pelo leitor e armazenadas em sua memória. De acordo com Koch (cf. 2005:48) para o processamento textual concorrem três grandes sistemas de conhecimento: conhecimento lingüístico, conhecimento enciclopédico e conhecimento interacional.

#### 2.3.2.1 Conhecimento lingüístico

Esse conhecimento é o que faz com que a pessoa de determinada sociedade saiba fazer uso da língua como falante nativo: inclui a pronúncia, o vocabulário, as regras e o uso da língua. Porém, mesmo sendo um falante nativo, palavras, expressões ou conceitos podem nos fugir ao conhecimento e, quando isso ocorre, a compreensão do texto fica prejudicada.

O conhecimento lingüístico compreende o conhecimento lexical e o gramatical. Koch (1998:27-8) afirma: “É ele o responsável, por exemplo, pela organização do material lingüístico na superfície textual, pelo uso dos meios coesivos que a língua nos põe à disposição para efetuar a remissão ou a seqüenciação textual, pela seleção lexical adequada ao tema e/ou aos modelos cognitivos ativados”.

Nosso conhecimento gramatical faz com que identifiquemos categorias (por exemplo, sintagma nominal) e também identifiquemos as funções desses segmentos ou frases (como sujeito, objeto). Essa identificação permitirá a continuidade do processamento, até chegar, eventualmente, à compreensão.

#### 2.3.2.2 Conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo

O conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo é ativado durante o momento da leitura por ser essencial à compreensão textual. Se o leitor não possuir determinado conhecimento de mundo necessário para a construção de sentido de um texto, sua compreensão textual estará comprometida porque a construção de sentido que realizará será muito diferente daquela que o produtor do texto pretendia que o leitor realizasse. A respeito do conhecimento de mundo, Koch (1998:27) escreve:

O conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo é aquele que se encontra armazenado na memória de cada indivíduo, quer se trate de conhecimento do tipo declarativo (proposições a respeito dos fatos do mundo), quer do tipo episódico (os “modelos cognitivos” socioculturalmente determinados e adquiridos através da experiência). É com base em tais modelos, por exemplo, que se levantam hipóteses, a partir de uma manchete; que se criam expectativas sobre o(s) campo(s) a ser(em) explorado(s) no texto; que se produzem as inferências que permitem suprir as lacunas ou incompletudes encontradas na superfície textual.

Todo texto, para o estabelecimento da coerência, exige certo conhecimento de mundo por parte do leitor. De acordo com Koch e Travaglia (cf. 2007:72), armazenamos o conhecimento de mundo em *blocos* que se denominam *modelos cognitivos*. Os autores apresentam cinco dos diversos tipos de modelos cognitivos:

- a) os *frames* – conjuntos de conhecimento armazenados na memória sob um certo “rótulo”, sem que haja qualquer ordenação entre eles; ex.: Carnaval (confete, serpentina, desfile, escola de samba, fantasia, baile, mulatas, etc), Natal, viagem de turismo;
- b) os *esquemas* – conjuntos de conhecimentos armazenados em seqüência temporal ou causal; ex.: como pôr um aparelho em funcionamento, um dia na vida de um cidadão comum;
- c) os *planos* – conjunto de conhecimentos sobre como agir para atingir determinado objetivo; por exemplo, como vencer uma partida de xadrez;
- d) os *scripts* – conjuntos de conhecimentos sobre modos de agir altamente estereotipados em dada cultura, inclusive em termos de linguagem; por exemplo, os rituais religiosos (batismo, casamento, missa), as fórmulas de cortesia, as praxes jurídicas;
- e) as *superestruturas* ou *esquemas textuais* – conjunto de conhecimentos sobre os diversos tipos de textos, que vão sendo adquiridos à proporção que temos contato com esses tipos e fazemos comparações entre eles.

### 2.3.2.3 Conhecimento sociointeracional

De acordo com Koch (2006:23-4), “o conhecimento sociointeracional, por seu turno, é o conhecimento sobre as ações verbais, isto é, sobre as formas de *inter-ação* através da linguagem.” Engloba os conhecimentos do tipo ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural.

- O *conhecimento ilocucional* permite ao leitor ou ouvinte reconhecer os objetivos ou intenções do escritor ou falante em dada situação de interação.

- O *conhecimento comunicacional*, de acordo com Koch e Elias (cf. 2006:50), diz respeito à quantidade de informação necessária, numa situação comunicativa concreta, para que o parceiro seja capaz de reconstruir o objetivo da produção do texto; seleção da variante lingüística adequada a cada situação de interação e adequação do gênero textual à situação comunicativa.
- O *conhecimento metacomunicativo* é aquele utilizado pelo produtor do texto para possibilitar a compreensão ao leitor ou ouvinte “por meio da introdução no texto, de sinais de articulação ou apoios textuais, e pela realização de atividades específicas de formulação ou construção”. (Koch,2006:24).
- O *conhecimento superestrutural* é o que permite ao leitor ou ouvinte identificar o gênero ou tipo textual. Esse conhecimento se refere ao conjunto de noções e conceitos sobre o texto e tem importante papel no processo de compreensão textual. Quanto maior a familiaridade do leitor com diversos textos, maior será a possibilidade de uma adequada compreensão leitora. As expectativas do leitor dependem, em grande parte, do conhecimento de estruturas textuais e tipos de discurso.

### 2.3.3 Realização de previsões sobre o texto

Em nossa vida, realizamos previsões o tempo todo. Sempre temos expectativas em relação a alguma coisa. Logicamente, não estamos o tempo todo pensando nessas previsões e refletindo sobre elas. Fazemos previsões de como será o dia e de como iremos a determinado lugar. Porém, geralmente, não temos consciência de todas as previsões que realizamos.

Smith (cf. 2003:33-4) apresenta uma analogia entre o motorista e o leitor. De acordo com o autor, o motorista experiente é capaz de projetar o carro em um futuro e isso faz com que lhe seja possível evitar um acidente. Já o motorista aprendiz não é capaz de fazer essa projeção e mantém sua atenção onde o carro se encontra. Smith diz que a mesma diferença ocorre entre leitores experientes e aprendizes: os leitores que se fixam nas unidades do texto terão mais dificuldades para realizar previsões e, conseqüentemente, maior dificuldade para compreender o texto. Muitos desses leitores *aprendizes* se fixam em cada palavra como se o

objetivo da leitura fosse ler a palavra adequadamente e/ou pronunciá-la corretamente. Esses leitores agem como se o objetivo da leitura fosse a simples decodificação do texto ao invés de o objetivo ser extrair significado daquilo que lêem. A respeito da previsão, Smith (2003:34) escreve:

A previsão é o núcleo da leitura. Todos os esquemas, *scripts* e cenários que temos em nossas cabeças – nosso conhecimento prévio de lugares e situações, de discurso escrito, gêneros e histórias – possibilitam-nos prever quando lemos. A previsão traz um significado potencial para os textos, reduz a ambigüidade e elimina, de antemão, as alternativas irrelevantes. Assim, somos capazes de gerar uma experiência abrangente das imagens inertes da impressão.

A previsão não é uma simples tentativa de adivinhar o que está por vir e, sim, uma estratégia que nos leva a prever e abrir a mente para o que é provável acontecer e desconsiderar o improvável. De acordo com Van Dijk (cf. 1996:30), o usuário da língua (neste trabalho, o leitor) não necessita esperar terminar o parágrafo, capítulo ou discurso para inferir do que trata o texto ou fragmento do texto. Isso ocorre porque o usuário da língua realiza previsões sobre o enredo da macroproposição (conteúdo global do texto), com base nas primeiras proposições que tomou conhecimento. Para o autor, “tais previsões serão sustentadas pelos vários tipos de informações, tais como títulos, palavras temáticas, sentenças temáticas iniciais, conhecimento sobre possíveis ações ou acontecimentos globais resultantes, assim como informação provinda do contexto” (Van Dijk, 1996:30).

A previsão colabora para que compreendamos o texto. Smith (2003:35) apresenta uma definição formal para a previsão: “Previsão é a eliminação anterior de alternativas improváveis”. Muitas vezes fazemos previsões e por fim, elas não se concretizam, isto é, aquilo que achávamos que ocorreria ou encontraríamos no texto não acontece. A previsão é um processo interno e inconsciente e podemos recorrer a ela em todos os textos, não apenas em relação a textos narrativos, como se tornou comum acreditar, principalmente devido aos romances policiais. Solé (1998:25) escreve: “Fazemos previsões sobre qualquer tipo de texto e sobre qualquer um dos seus componentes”. Fazemos previsões sobre todos os gêneros e tipos textuais, com base nas informações existentes no texto e em nossos conhecimentos prévios.

Muitas previsões podem ocorrer antes mesmo da própria leitura, outras, durante. Alguns aspectos do texto podem ser utilizados para este fim: superestrutura, títulos, ilustrações, cabeçalhos etc. Muitas vezes, principalmente em alguns gêneros textuais como o romance e o conto, por exemplo, os títulos podem nos fazer formular hipóteses que não se confirmarão.

#### 2.3.4 Elaboração de resumo

“A elaboração de um resumo está estreitamente ligada às estratégias necessárias para estabelecer o tema de um texto, para gerar ou identificar sua idéia principal e seus detalhes secundários” (Solé (1998:143). Diferentemente de outras estratégias, no que diz respeito a resumo, a autora não apresenta um conjunto de sub-atividades que o aluno deveria seguir para aprender a resumir. De acordo com a autora, se aprende a resumir, resumindo.

Devido à confusão que se forma em torno do “tema”, “idéia principal” e “resumo”, Solé (cf. 1998:144-5) recorre ao conceito de macroestrutura formulado por Van Dijk (1985) e afirma: “a macroestrutura proporciona uma idéia global do significado do texto em um nível superior aos das proposições. Para Van Dijk, de acordo com a autora, o tema de um texto é a macroestrutura ou *uma parte dela*, é o que nos permite responder à pergunta: de que trata este texto?

Para fazer um resumo, o leitor deve se basear em regras gerais e convencionais, consideradas macrorregras. Além de serem úteis para a elaboração de resumo, também, por meio delas, se tem acesso à macroestrutura do texto. A respeito dessa macroestrutura, Solé (1998:144) escreve: “tanto o tema como a idéia principal e o resumo apelam a essa macroestrutura, indo do mais geral para o mais preciso – ou dos que oferecem de menor a maior informação – com relação à estrutura global semântica do texto – de seu significado.”

Os professores percebem que seus alunos, de uma forma geral, são capazes de dizer do que trata o texto. A dificuldade, porém, é saber o que no texto pode ser considerado o mais importante, isto é, o núcleo de significado. Solé apresenta quatro regras elaboradas por Van Dijk que devem ser ensinadas aos alunos para que possam produzir resumos adequados (cf. Solé;1998:144-5):

- *Omissão* – essa regra diz respeito ao fato de que, num resumo, omitimos aquela informação considerada pouco importante de acordo com o objetivo de leitura. Isto não significa que a informação omitida no resumo seja necessariamente pouco importante, apenas é pouco relevante para a compreensão global do texto.
- *Seleção* – o fato de selecionar significa que, em nosso resumo, aquela informação óbvia ou redundante é desnecessária.
- *Generalização* – essa regra diz respeito à substituição de uma informação do texto por uma outra mais reduzida. Partimos de um conjunto de conceitos de nível inferior para um outro que é capaz de englobá-los.
- *Construção* ou *integração* – se refere ao fato de que, em relação a uma informação presente no texto, utilizamos uma outra que, geralmente, não faz parte do texto, mas que é mais global e, por isso, a integra.

Assim como ocorre com a construção da idéia principal de um texto que, normalmente não é ensinado ao aluno, o resumo também não costuma ser ensinado, apenas exigido pelos professores. A tendência é o professor simplesmente pedir ao aluno que resuma um determinado texto, mas, o ensino de como realmente produzir um resumo, costumeiramente não costuma acontecer. Geralmente, aos alunos não lhes são oferecidos os recursos, isto é, não lhes são apresentadas regras para que possam realizar um resumo de uma forma adequada. Às vezes, o aluno pode por si só desenvolver a habilidade para produzir resumos, seguindo ou não determinadas regras talvez criadas por ele. Mas, no geral, grande parte dos alunos tem dificuldade para produzir um resumo adequado e, por isso, é tão importante o professor ensinar algumas regras e oferecer condições para que o aluno aprenda a resumir.

Solé (1998:147) afirma: “o resumo exige a identificação das idéias principais e das relações que o leitor estabelece entre elas, de acordo com seus objetivos de leitura e conhecimentos prévios.” Se isso não ocorre nos deparamos com um texto desconexo, formado por frases soltas e confusas, onde não se reconhece nele o significado do texto original. Além

de ensinar as regras aos alunos, também é necessário ensiná-los a utilizá-las de acordo com seus objetivos de leitura. O resumo, muitas vezes, é utilizado como forma de estudo e ele também serve como medida para o leitor ter controle de sua compreensão.

### 2.3.5 Formulação de perguntas

Perguntas a respeito do texto são muito utilizadas nas escolas, principalmente nos livros didáticos. A esse respeito já discutimos no primeiro capítulo: geralmente, pouco contribuem para melhorar a compreensão leitora do aluno, na maioria das vezes, servem apenas para avaliar o que o aluno compreendeu e não auxiliam no processo de compreensão. Esse fato, porém, não invalida essa estratégia que, quando utilizada de maneira adequada, é muito importante para auxiliar o leitor a construir o sentido de um texto.

Formular perguntas sobre o texto é uma estratégia essencial para uma leitura ativa. Se as perguntas formuladas forem realmente pertinentes, o leitor estará mais capacitado para regular seu processo de leitura. Se dizem respeito a hipóteses sobre o texto, fazem com que o desejo de confirmar ou não essas hipóteses se tornem um objetivo para o leitor. A esse respeito, Solé (1998:155) afirma: “uma pergunta pertinente é aquela que é coerente com o objetivo perseguido durante a leitura.”

A própria superestrutura do texto e sua organização oferecem pistas que podem auxiliar na formulação de perguntas sobre o texto. Sabemos que é muito importante o professor orientar seus alunos para que formulem questões que realmente colaborem para a compreensão: perguntas que levem o aluno a estabelecer o tema do texto, perceber as idéias principais ou mesmo a intenção do autor.

A organização interna de um texto oferece algumas pistas que permitem ao leitor realizar previsões e formular perguntas cujas respostas colaboram para a construção do sentido do texto. Cooper (1990:343), citado por Solé (1998:111), sugere as seguintes perguntas a partir dos elementos do texto narrativo:

Onde ocorre esta história?  
Em que época sucede a história?  
Personagens  
De que trata a história?  
Quais são os personagens da história?  
Problema  
Os personagens da história (pessoa/animais) tinham algum problema?  
Ao escutar esta história, o que vocês acham que os personagens pretendiam?  
Ação  
Quais foram os fatos importantes dentro desta história?  
Resolução  
Como é que os personagens desta história resolveram seus problemas?  
Tema  
O que é que esta história tentou nos comunicar?  
Que lições podem ser extraídas desta história?

Logicamente, as perguntas sobre o texto não precisam ser necessariamente estas. O importante é que sejam referentes aos componentes essenciais do texto para que possam colaborar na formulação de hipóteses.

Quando o professor age como modelo ao ensinar ao aluno a formular e responder pergunta sobre o texto, facilita o aprendizado desse aluno. Ao demonstrar as perguntas que realizou sobre determinado texto para atingir seus objetivos e as respostas adquiridas o aluno pode aprender os passos utilizados. Porém, o aprendizado somente se realiza de fato quando o aluno não apenas testemunhar como o professor utilizou as estratégias e sim, quando o aluno passa a executá-la.

### 2.3.6 Produção de inferências

De acordo com Marcuschi (1999:101), inferência é “uma operação cognitiva que permite ao leitor construir novas proposições a partir de outras já dadas”. Porém, o autor deixa claro que as proposições existentes no texto e as inferidas devem manter relações passíveis de identificação.

Vários aspectos referentes ao leitor influenciam na produção de inferências. Já discutimos anteriormente sobre o fato de em relação a um mesmo texto diferentes leitores

produzirem diferentes compreensões. Abordamos algumas causas e agora falaremos da inferência que também é uma das razões dessa diversidade de construção de sentidos. O contexto sociocultural do leitor, seus conhecimentos de mundo, suas experiências e crenças individuais influenciam na organização das inferências durante a leitura. De acordo com Renkema (cf. 1999:204) as inferências se dão em grande parte de acordo com o objetivo do leitor e seu conhecimento prévio.

Muitas das vezes, inferimos algo e nem nos damos conta disso, porque fazemos de forma tão automática que nem prestamos atenção e nem mesmo saberíamos explicar porque realizamos tal inferência. As inferências não estão relacionadas apenas às características do leitor, também dizem respeito à construção do texto. Este é composto de um conjunto de informações: algumas explícitas e, em sua maioria, informações implícitas. O autor do texto deve calcular de que forma organizará suas informações para que o leitor não construa um sentido muito diferente do que objetiva o autor. Quanto mais o leitor e autor compartilharem os mesmos conhecimentos, maior a possibilidade de o leitor compreender as intenções do autor.

Para Marcuschi, o princípio de economia lingüística é um dos maiores responsáveis por operações cognitivas na leitura de um texto. Ele faz uma distinção entre as lacunas existentes no texto e as inferências. Marcuschi (1999:101) escreve: “considero que a restauração ou recuperação desses *elos perdidos* não são propriamente inferências e sim preenchimento automáticos de lacunas, com a finalidade de tornar explícito o que está implícito semanticamente na imanência de relações entre proposições ou itens lexicais” formando a *coerência interna do texto*. Para o autor, inferências dizem respeito aos casos em que as relações estabelecidas vão além do condicionamento lingüístico puro e simples.

### 2.3.7 Produção de coerência local

As estratégias de coerência local, de acordo com Van Dijk (cf. 1996:28), dizem respeito ao estabelecimento de conexões significativas entre as sucessivas sentenças em um discurso. Segundo o autor, a tarefa principal da compreensão é a construção da coerência local. No modelo estratégico apresentado por ele, o usuário da língua estabelece coerência de uma maneira rápida que nem mesmo é necessário esperar pelo resto da sentença. Logicamente

podem ocorrer erros e mal entendidos. Nesse caso, são necessárias operações de reinterpretação ou outras soluções de “solução de problema”.

Para estabelecer a coerência local é necessário procurar pelas possíveis ligações entre os fatos denotados pelas proposições. Em relação à estratégia de *correferência*, Van Dijk (1996:28) escreve: “uma possível estratégia é procurar, em uma proposição, por aqueles argumentos que co-referem a um dos argumentos da proposição anterior”. De acordo com o autor, os usuários da língua fazem pequenos cortes, e podem precisar somente de informação incompleta para chegar a uma interpretação.

### 2.3.8 Ativação de superestrutura

Todo tipo de texto possui uma estrutura própria e hierárquica de categorias convencionais (na narrativa: situação, complicação, resolução) e estratégia de ativação de superestruturas permite ao leitor estabelecer previsões em relação ao texto. Van Dijk (1983:142) define o que considera *superestrutura*: “são estruturas *globais* que caracterizam o *tipo* de um texto. Portanto, uma estrutura narrativa é uma superestrutura, independente do *conteúdo* (isto é, da macroestrutura) da narração”. Para o autor, superestrutura diz respeito à forma do texto.

Sobre como o leitor pode fazer uso de seu conhecimento sobre as superestruturas textuais para facilitar a construção de sentido de um determinado texto, escreve Van Dijk(1996:30).: “os usuários de uma língua manipulam a superestrutura do texto de maneira estratégica. Tentarão ativar um superestrutura relevante na memória semântica tão logo o contexto ou tipo de texto sugerir uma primeira pista.”

Ao longo deste capítulo, tratamos da ação realizada pelo leitor com a finalidade de construir o sentido do texto. Apresentamos as estratégias de compreensão leitora que consideramos pertinentes para este trabalho: objetivo de leitura, ativação conhecimento prévio, realização de previsões, produção de inferências, elaboração de resumos, formulação de perguntas, produção de coerência local e ativação de superestrutura.

No capítulo III, faremos um estudo das estratégias de leitura requeridas em algumas provas de concursos públicos.

## CAPÍTULO III

Neste capítulo, faremos um estudo sobre as estratégias necessárias para responder às questões de compreensão textual dos três concursos escolhidos. Em uma única questão, várias estratégias são requeridas, por isso, nos referiremos apenas àquelas que se encontram em evidência. Para a realização deste trabalho, utilizaremos as questões de compreensão textual das provas de Língua Portuguesa de três concursos públicos: Banco do Brasil, Caixa Econômica Federal e Tribunal Regional Eleitoral. Para isso, reproduzimos os textos e as perguntas referentes eles. As perguntas que se referem exclusivamente ao conhecimento gramatical não fazem parte deste trabalho.

### 3.1 Concurso público e compreensão textual

Devido ao grande número de desemprego no Brasil e à dificuldade de colocação no mercado de trabalho, o concurso público é a esperança de milhares de pessoas para conseguir um emprego com estabilidade e uma remuneração razoável. A função a ser exercida é determinante em relação ao grau de instrução exigido: nível superior em qualquer área; formação superior em uma área específica; conclusão do ensino médio; conclusão do ensino fundamental; conclusão de determinada série do ensino fundamental. Nessa variedade de exigências, os concursos que têm como requisito apenas a conclusão do ensino médio são em maior número e, geralmente, são os mais disputados.

Sabemos que uma pequena parcela dos alunos que conclui o ensino médio continua sua vida acadêmica no ensino de nível superior e que uma grande parcela abandona os estudos e parte para o campo de trabalho. O concurso público é a opção de milhares de jovens e muitos alunos que atualmente cursam o ensino médio em pouco tempo também estarão entre as centenas de pessoas a disputar uma vaga em algum concurso.

Pelo fato de muitos desses alunos prestarem vários concursos à procura de um emprego, procuramos verificar que estratégias de leitura são solicitadas em concursos públicos no tocante à Língua Portuguesa. Percebemos que os recentes estudos lingüísticos têm provocado um aumento significativo, nos últimos anos, do número de questões com foco em compreensão de texto nas provas de seleção, e diminuído o número de questões relativas

ao conhecimento de gramática normativa. A esse respeito, no Jornal dos Concursos (nº. 1355, p. 21-A) há a seguinte afirmação: “A interpretação de texto está entre os tópicos mais solicitados em concursos – 30% a 40% da prova – e, muitas vezes, atrapalha a vida do candidato pouco preparado. Além disso, saber interpretar textos é uma necessidade não apenas na prova de Língua Portuguesa, mas em toda a avaliação, já que, para resolver qualquer questão, de quaisquer disciplinas, é preciso entender exatamente o que o enunciado pede.”

Conhecer as estratégias de leitura que costumeiramente são requeridas auxilia o professor a cumprir as orientações dos PCN. Essas orientações criaram um novo foco em relação à educação. Surgiram em virtude da necessidade de impulsionar uma democratização social e cultural, devido ao aumento do número de estudantes que passaram a completar a educação básica e também para responder aos desafios impostos por processos globais. Percebemos, portanto, a importância dessa reformulação para atender ao público atual do ensino brasileiro, principalmente pela seguinte passagem nos PCN+:

“O novo ensino médio, (...) deixa, portanto, de ser apenas preparatório para o ensino superior ou estritamente profissionalizante, para assumir a responsabilidade de completar a educação básica. Em qualquer de suas modalidades, isso significa preparar para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente, seja no eventual prosseguimento dos estudos, seja no mundo do trabalho”. (BRASIL, 2002, p. 08).

Durante muito tempo, a educação teve quase que exclusivamente como foco as provas de vestibular. As orientações dos PCN, no entanto, deixam claro que também cabe à educação preparar o aluno para o mercado de trabalho. Se o concurso público é uma das opções do jovem para conseguir um emprego, conhecer e analisar as questões de Língua Portuguesa de concursos públicos também passou a ser papel do professor dessa disciplina.

A compreensão leitora diz respeito não apenas a questões de concursos públicos ou de vestibular. No dia-a-dia nos deparamos com os mais variados gêneros e tipos textuais, e precisamos estar preparados para lidar com essa grande variedade. No ambiente escolar, em

uma empresa, lendo a bula de um remédio ou a instrução de montagem de algum produto adquirido, compreender o que se lê é de vital importância no mundo em que vivemos.

Neste capítulo, apresentaremos o “corpus” de nosso trabalho e um estudo sobre as estratégias necessárias para responder às questões referentes aos textos.

### 3.2 Constituição do “corpus”

Concursos públicos ocorrem com muita frequência: todos os anos, para os mais variados setores de nossa sociedade, e com uma grande variedade de exigências. Para constituir o “corpus” deste trabalho, alguns fatores em relação aos concursos foram levados em conta: a) a exigência da conclusão do ensino médio; b) os concursos foram realizados em 2006; c) os concursos ocorreram no estado de São Paulo; d) o número excessivo de candidatos à formação de Cadastro de Reserva ao cargo de Escriturário do Banco do Brasil e de Técnico Bancário da Caixa Econômica Federal; e) a elevada proporção de candidatos por vaga no concurso para Técnico Judiciário do Tribunal Regional Eleitoral.

#### 3.2.1 PROVA A – Banco do Brasil

Em 23 de abril de 2006, em várias cidades do estado de São Paulo, foi realizado o concurso que objetivou a formação de Cadastro Reserva para provimento de vaga no cargo de Escriturário para agências do Banco do Brasil situadas no estado de São Paulo, portanto, não foi divulgado o número de vagas. Esse concurso foi realizado pela Fundação Carlos Chagas.

Entre as várias exigências para a posse do cargo (estar quite com o Serviço Militar, ter no mínimo 18 anos, ser brasileiro nato ou naturalizado e outras exigências comuns a concursos públicos), a que mais nos interessa é o fato de se exigir a conclusão do curso de ensino médio. Para esse concurso, o número de inscritos foi de 119.903 (cento e dezenove mil, novecentos e três) candidatos. Disputaram um emprego que, na época, oferecia uma remuneração de R\$827,40 (oitocentos e vinte e sete reais e quarenta centavos) e gratificação de 25% paga mensalmente.

Para o provimento do cargo de Escriturário, foram aplicadas provas objetivas de caráter eliminatório e classificatório com as seguintes pontuações:

PROVA	CONTEÚDO DA PROVA	NÚMERO DE QUESTÕES	VALOR DA PROVA	CARÁTER
Objetiva	Conhecimentos Gerais	40	100	Eliminatório e Classificatório
Objetiva	Conhecimentos Específicos	40	100	Eliminatório e Classificatório

Sobre as provas, consta no edital do concurso na página 3:

6.2 As provas de Conhecimentos Gerais e de Conhecimentos Específicos constarão de questões objetivas de múltipla escolha (com cinco alternativas cada questão) e versarão sobre assuntos constantes dos programas relacionados no Anexo III, de acordo com a atribuição do cargo conforme descrito o item 2.4.

6.3 As provas objetivas avaliarão habilidades mentais que vão além do mero conhecimento memorizado, abrangendo compreensão, aplicação dos conhecimentos, análise, síntese e avaliação, valorizando a capacidade de raciocínio.

6.3.1 Cada item das provas objetivas poderá contemplar mais de um objeto de avaliação.

No anexo III do edital, constam os conteúdos programáticos da prova do concurso: Conhecimentos Gerais (Língua Portuguesa, Matemática, Conhecimentos Básicos de Informática e Atualidade) e Conhecimentos Específicos (Conhecimentos Bancários). O conteúdo que nos interessa é referente à Língua Portuguesa e, mais especificamente, às questões em que se procura avaliar a compreensão leitora. Como orientação aos candidatos do concurso, no edital, consta a relação do seguinte conteúdo:

Compreensão, interpretação e reescritura de textos, incluindo domínio das relações morfossintáticas, semânticas e discursivas:

1. Tipologia textual;

2. Paráfrase, perífrase, síntese e resumo;
3. Significação literal e contextual de vocábulos
4. Processos coesivos de referência;
5. Coordenação e subordinação;
6. Emprego das classes das palavras;
7. Estrutura, formação e representação das palavras;
8. Ortografia oficial;
9. Pontuação;
10. Concordância;
11. Regência.

As questões da prova sobre o conteúdo de língua portuguesa se referem a pequenos textos completos ou fragmentos de textos maiores e, em relação a eles, foram formuladas questões que apresentam cinco alternativas (de A a E) com apenas uma resposta correta. O candidato recebe uma folha de respostas (gabarito), e deve optar por apenas uma das cinco respostas. Se marcar mais de uma opção, sua questão é anulada. De um total de 20 questões de Língua Portuguesa, 14 são referentes à compreensão textual e 6 perguntas são de conhecimento gramatical.

### 3.2.2 PROVA B – Caixa Econômica Federal

Em 30 de abril de 2006, foi realizado o concurso público com vistas à formação de Cadastro Reserva para o nível inicial do cargo de Técnico Bancário, da Carreira Administrativa de agências bancárias do estado de São Paulo, portanto, não foi divulgado o número de vagas. O concurso foi realizado sob a responsabilidade do Centro de Seleção e de Promoção de Eventos da Universidade de Brasília (CESPE/UNB). Entre várias exigências, comuns a concursos públicos, interessa-nos o fato da exigência de conclusão do ensino médio.

Este concurso teve 189.616 (cento e oitenta e nove mil, seiscentos e dezesseis) candidatos. Disputaram vagas que proporcionavam, na época, uma remuneração mensal de R\$1.133,00 (um mil, cento e trinta e três reais) por uma jornada de trabalho de 6 horas diárias, caracterizando 30 horas semanais. Sobre as provas, consta no edital do concurso:

## **8 DA PROVA OBJETIVA**

8.1 A prova objetiva será constituída de itens para julgamento, agrupados por comandos que deverão ser respeitados. O julgamento de cada item será **CERTO** ou **ERRADO**, de acordo com o(s) comando(s) a que se refere o item. Haverá, na folha de respostas, para cada item, dois campos de marcação: o campo designado com o código **C**, que deverá ser preenchido pelo candidato caso julgue o item CERTO, e o campo designado com o código **E**, que deverá ser preenchido pelo candidato caso julgue o item ERRADO. (Edital:11)

## **15 DOS OBJETOS DE AVALIAÇÃO (HABILIDADES E CONHECIMENTOS)**

### **15.1 HABILIDADES**

15.1.1 Os itens da prova objetiva poderão avaliar habilidades que vão além de mero conhecimento memorizado, abrangendo compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação, valorizando a capacidade de raciocínio.

15.1.2 Cada item da prova objetiva poderá contemplar mais de uma habilidade e conhecimentos relativos a mais de uma área do conhecimento. (Edital;18)

A prova buscou avaliar os seguintes conhecimentos: Conhecimentos básicos (Língua Portuguesa, Noções de Microinformática, Matemática e Noções de Ética) e Conhecimentos Específicos. O conteúdo que nos interessa é referente à Língua Portuguesa e, mais especificamente, às questões em que se procura avaliar a compreensão leitora.

Como orientação aos candidatos do concurso, no edital, consta a relação do seguinte conteúdo:

1. Compreensão e interpretação de texto;
2. Tipologia textual;
3. Ortografia oficial;
4. Acentuação gráfica;
5. Emprego das classes de palavras;
6. Emprego do sinal indicativo de crase;
7. Sintaxe da oração e do período;
8. Pontuação;
9. Concordância nominal e verbal;
10. Regência nominal e verbal;
11. Significado das palavras.

## QUADRO DE PROVAS

PROVA/TIPO	ÁREA DE CONHECIMENTO	DE ITENS	CARÁTER
Objetiva	Conhecimentos Básicos e Específicos	150	ELIMINATÓRIO CLASSIFICATÓRIO

As questões da prova sobre o conteúdo de Língua Portuguesa se referem a pequenos textos completos ou fragmentos de textos maiores. As perguntas são de compreensão textual e de conhecimento gramatical. Interessa-nos somente as questões em que se procura avaliar a compreensão leitora do candidato.

### 3.2.3 PROVA C – Tribunal Regional Eleitoral

Em 22 de outubro de 2006, em várias cidades do estado de São Paulo, foi realizado o concurso para o preenchimento de 55 vagas e formação de cadastro de reserva para o cargo de Técnico Judiciário (Área Administrativa) do Tribunal Regional Eleitoral (TRE) do estado de São Paulo. Este concurso foi realizado pela Fundação Carlos Chagas. Entre as várias exigências comuns a todos os concursos, interessa-nos o fato de se exigir o certificado de conclusão de curso de Ensino Médio ou equivalente.

Para esse concurso o número de inscritos foi de 67.912 (sessenta e sete mil, novecentos e doze). Na época do edital do concurso, a remuneração para esse cargo era de R\$2.475,53 (dois mil, quatrocentos e setenta e cinco reais e cinquenta e três centavos). As provas foram compostas das seguintes disciplinas e respectivos número de questões:

Prova	Nº de questões	Disciplina	Nº de Questões por disciplina	Peso
Objetiva de Conhecimentos Básicos	50	Português	38	1
		Noções de Informática	10	
		Noções de Arquivologia	2	
Objetiva de Conhecimentos	30	Noções de Direito; Constitucional	06	

	Específicos		Eleitoral	08	3
			Administrativo	06	
			Normas Aplicáveis aos Servidores Públicos		
			Federais: Lei nº 8.112/90	08	
			TRE/SP	02	

O conteúdo que nos interessa é referente à Língua Portuguesa e, mais especificamente, às questões em que se procura avaliar a compreensão leitora. Como orientação aos candidatos do concurso, no edital, consta a relação do seguinte conteúdo:

1. Ortografia oficial;
2. Acentuação gráfica;
3. Flexão nominal e verbal;
4. Pronomes; emprego, formas de tratamento e colocação;
5. Emprego de tempo e modos verbais;
6. Vozes do verbo;
7. Concordância nominal e verbal;
8. Regência nominal e verbal;
9. Ocorrência de crase;
10. Pontuação;
11. Redação (confronto e reconhecimento de frases corretas e incorretas);
12. Intelecção de texto.

### 3.3 Verificação de estratégias:

As questões das provas sobre o conteúdo de Língua Portuguesa se referem a pequenos textos completos ou fragmentos de textos maiores. As perguntas referentes a eles são de compreensão textual e de conhecimento gramatical. Interessam-nos, neste trabalho, somente as questões em que se procura avaliar a compreensão leitora do candidato. Utilizaremos os seguintes procedimentos para o estudo do “corpus”:

- 1) os textos de cada prova serão apresentados na íntegra (isto é, da forma como se encontram nas provas);

- 2) apresentação das questões de compreensão referentes aos textos indicados para leitura;
- 3) identificação de estratégia(s) requerida(s) em cada uma das questões de compreensão das provas analisadas.

### 3.3.1 PROVA A

Esta prova, referente ao concurso do Banco do Brasil, contém 3 textos e, em relação a eles, há algumas questões de compreensão. Sobre o 1º texto há 5 questões; sobre o 2º texto há 6 questões e sobre o 3º texto há 3 questões.

#### **Texto 1:**

#### **Facultativo**

*Estatuto dos funcionários, artigos 240: “O dia 28 de outubro será consagrado ao Servidor Público” (com maiúsculas).*

*Então é feriado, raciocina o escriturário que, justamente, tem um programa na pauta para essas emergências. Não, responde-lhe o Governo, que tem o programa de trabalhar; é consagrado, mas não é feriado.*

*É, não é, e o dia se passou na dureza, sem ponto facultativo. Saberão os groenlandêses o que seja ponto facultativo? (Os brasileiros sabem) É descanso obrigatório no duro. João Brandão, o de alma virginal, não entendia assim, e lá um dia em que o Departamento Meteorológico anunciava: “céu azul, praia, ponto facultativo”, não lhe apetecendo a casa nem as atividades lúdicas, deliberou usar de sua “faculdade” de assinar o ponto no Instituto Nacional da Goiaba, que, como é do domínio público, estuda as causas da inexistência dessa matéria-prima na composição das goiabadas.*

*Encontrou cerradas as grandes portas de bronze, ouro e pórfiro (\*), e nenhum sinal de vida nos arredores. (...) Tentou forçar as portas, mas as portas mantiveram-se surdas e nada facultativas. (...) João decidiu-se a penetrar no edifício, galgando-lhe a fechada e utilizando a vidraça que os serventes sempre deixam aberta. E começava a fazê-lo com a teimosia calma dos Brandões que quando um vigia brotou da grama e puxou o pela perna.*

- *Desce daí, moço. Então não está vendo que é dia de descansar? (...) Então não sabe o que dizer facultativo?*

*João pensava saber, mas nesse momento teve a intuição de que o verdadeiro sentido das palavras não está no dicionário; está na vida, no uso que delas fazemos. Pensou na Constituição e nos milhares de leis que declaram obrigatórias milhares de coisas, e essas coisas, na prática, são facultativas ou inexistentes. Retirou-se, digno, e foi decifrar palavras cruzadas.*

(\*) Pórfiro – tipo de rocha; pedra cristalina.

(Carlos Drummond de Andrade, **Obra completa**. Rio de Janeiro: Aguiar, 1967, pp. 758-759)

### **Questões sobre o texto:**

**1-**Sabendo-se que a palavra *facultativo* tem como sinônimo *optativo* (Dicionário Houaiss), é correto afirmar que:

- a) João Brandão ignorava inteiramente o sentido que ela tem no dicionário.
- b) o vigia mostrou compreendê-la conforme o sentido que tem no dicionário.
- c) o autor mostrou desconhecer o sentido que ela tem no dicionário.
- d) o vigia só considerou o sentido que ela ganhou com o uso.
- e) João Brandão desde logo a tomou em seu sentido corrente.

### **Identificação de estratégia requerida:**

A personagem João, desde o início, tomou a palavra “facultativo” conforme o sentido que tem no dicionário e não como “descanso obrigatório”, como o candidato pode inferir de acordo com a seguinte passagem no texto: “*Saberão os groelandeses o que seja ponto facultativo? (Os brasileiros sabem) é descanso obrigatório no duro. João Brandão, o de alma virginal, não entendia assim (...)*”

O candidato também deve inferir que a fala do vigia: “*Desce daí, moço. Então não está vendo que é dia de descansar? (...) Então não sabe o que é facultativo?*” a respeito da

palavra “facultativo”, traduz o fato de que “o vigia só considerou o sentido que ela ganhou com o uso”, conforme se encontra na alternativa “D”.

2- Considere as seguintes afirmações:

I – Nas duas vezes em que é empregada, a palavra *programa* (2º parágrafo) tem a mesma significação: **planejamento de metas governamentais**.

II – A expressão *então é feriado* (2º parágrafo) indica a conclusão a que chegou o escriturário, em seu raciocínio.

III – Na citação do anúncio do “Departamento Meteorológico”, a expressão *ponto facultativo* surge deslocada, por não se tratar de uma informação meteorológica.

Em relação ao texto, está correto o que se afirma em:

- a) I, II e III.
- b) I e II, somente.
- c) II e III, somente.
- d) I e III, somente.
- e) II, somente.

### **Identificação de estratégia requerida:**

Nesta questão, em I, o candidato deve ativar o conhecimento lingüístico e inferir ser incorreto afirmar que a palavra “programa” tem o mesmo sentido nas duas vezes em que aparece no texto. Na primeira vez, a palavra “programa”, tem o sentido de “atividade”, “algo para fazer”. Somente na segunda vez em que aparece, a palavra “programa” tem o sentido de “planejamento de metas governamentais”. Assim como, em II, o candidato deve inferir ser correto afirmar que a expressão “então é feriado” é uma conclusão a que chega o escriturário em seu raciocínio, referente à passagem no texto : “Então é feriado, raciocina o escriturário (...)”

Em III, o candidato deve ativar seu conhecimento de mundo a respeito de *frames*. De acordo com Koch e Travaglia (2007:72), *frames* são “conjuntos de conhecimentos armazenamos na memória sob um certo ‘rótulo’, sem que haja qualquer ordenação entre eles”. No texto, quando se fala do anúncio do Departamento Meteorológico, a palavra “meteorológico” pode remeter a alguns *frames*: céu azul, praia e sol, por exemplo. No entanto, as palavras “céu” e “praia azul” vieram, no texto, seguidas da expressão “ponto

facultativo”, separada por uma vírgula e não pela conjunção aditiva “e”. Portanto, em III, ativando o conhecimento de mundo, o candidato deve considerar correta a seguinte afirmação: “Na citação do anúncio do “Departamento Meteorológico”, a expressão *ponto facultativo* surge deslocada, por não se tratar de uma informação meteorológica.” Resposta correta: letra “C”.

**3-** No último parágrafo do texto, o autor parte do caso ocorrido com João Brandão para formular a idéia geral de que:

- a) as palavras, quando têm vários sentidos possíveis no dicionário, quase sempre produzem ambigüidades.
- b) as palavras cruzadas favorecem a compreensão do preciso sentido que as palavras ganham com o uso prático.
- c) pode haver falta de correspondência entre o sentido próprio da palavra e o que ganham nas situações em que são empregadas.
- d) as imprecisões da linguagem verbal têm como conseqüência a inaplicabilidade da maioria das leis.
- e) a diferença entre o que deve ser facultativo e o que deve ser obrigatório é uma questão menor, que não deve provocar discussão.

#### **Identificação de estratégia requerida:**

O candidato deve ativar o conhecimento de mundo, o conhecimento lingüístico e o conhecimento comunicacional para responder adequadamente esta questão. O fato de que uma palavra tenha vários sentidos no dicionário não significa que isto seja a causa de ambigüidades, e sim, o contexto em que está inserida. As ativações de conhecimento de mundo e de conhecimento lingüístico permitem ao candidato perceber não apenas isso, como o fato de que as palavras cruzadas não favorecem a compreensão do preciso sentido que as palavras ganham com o uso, uma vez que o uso dessas palavras não lhes conferem um “preciso sentido”. Assim como a inaplicabilidade das leis não têm relação com “as imprecisões da linguagem verbal”.

A ativação do conhecimento comunicacional também colabora para permitir ao leitor reconstruir o objetivo da produção do texto e perceber que a idéia geral formulada no último parágrafo diz respeito ao fato de “poder haver falta de correspondência entre o sentido próprio das palavras e o que ganham nas situações em que são empregadas”, conforme a letra “C”.

4- A crônica favorece a compreensão de que há diferentes tipos de texto, como há diferentes usos da linguagem. Isso se verifica, por exemplo, quando se comparam:

- a) a linguagem típica de um estatuto e a linguagem empregada em situação de conversa.
- b) a linguagem literária e o emprego de uma palavra como “pórfiro”.
- c) o rigor da redação técnica e a informalidade da construção “encontrou cerradas as grandes portas”.
- d) o formalismo de uma expressão como “e lá um dia” e a informalidade de uma construção como “galgando-lhe a fachada”.
- e) a linguagem jurídica, obediente à norma culta, e a linguagem da crônica, que desconsidera quaisquer cuidados gramaticais.

#### **Identificação de estratégia requerida:**

Esta questão, para ser adequadamente respondida, exige que o candidato ative o conhecimento de mundo sobre os gêneros textuais e ativação de superestruturas. Os gêneros textuais possuem algumas características e o *estilo* é uma delas (além da *temática* e da *forma composicional*). A respeito do estilo, escreve Fiorin (2005:103): “numa carta comercial, é preciso usar uma linguagem formal, donde estão excluídas quaisquer expressões afetivas; é necessário usar a norma culta; deve-se ser conciso e direto. Numa carta a um amigo ou parente, o estilo é completamente outro”. O mesmo ocorre em relação à linguagem utilizada em um estatuto e a utilizada em uma conversa.

Portanto, se o candidato souber que uma das características de cada gênero é ter uma linguagem própria, e que a superestrutura de um texto tem um caráter convencional, saberá que as diferenças de texto e os diferentes usos da linguagem podem ser verificados quando, por exemplo, se comparam “a linguagem típica de um estatuto e a linguagem empregada em situação de conversa.”, conforme afirma a alternativa “A”.

5- Considerando-se o contexto, traduz-se corretamente o sentido de uma expressão do texto em:

- a) *o dia (...) será consagrado* = a data será festejada com pompa religiosa.
- b) *não lhe apeteendo (...) as atividades lúdicas* = não tendo vontade de recreação.
- c) *mantiveram-se (...) nada facultativas* = a custo franquearam a passagem.
- d) *a teimosia calma dos Brandões* = a intempestividade típica de sua família.
- e) *teve a intuição de que* = deixou-se levar pela dúvida de que.

**Identificação de estratégia requerida:**

O candidato deve ativar seu conhecimento lingüístico e inferir sobre o significado de algumas palavras e expressões. O conhecimento lingüístico, de acordo com Koch e Elias (2006:40), “abrange o conhecimento gramatical e lexical. Baseados nesse tipo de conhecimento, podemos compreender: a organização do material lingüístico na superfície textual; a seleção lexical adequada ao tema ou aos modelos cognitivos ativados.” A ativação desse conhecimento permite ao candidato perceber que o sentido da expressão “não lhes apetecendo (...) as atividades lúdicas” está devidamente traduzido em: “não tendo vontade de recreação”, conforme afirma a alternativa “B”.

**Texto 2:**

Após a I Guerra Mundial, os europeus passaram a olhar de maneira diferente para si mesmos e sua civilização. Parecia que na ciência e na tecnologia haviam desencadeado forças que não podiam controlar, e a crença na estabilidade e segurança da civilização européia revelou-se uma ilusão. Também ilusória era a expectativa de que a razão baniria as marcas remanescentes de escuridão, ignorância e injustiça, e anunciaria uma era de progresso incessante. Os intelectuais europeus sentiam que estavam vivendo num “mundo falido”. Numa era de extrema brutalidade e irracionalidade ativa, os valores da velha Europa pareciam irrecuperáveis “Todavia as grandes palavras “, escreveu D.H. Lawrence, “foram invalidadas para esta geração”. As fissuras que se discerniam na civilização européia antes de 1914 haviam se tornado maiores e mais profundas. É evidente que havia também os otimistas – aqueles que encontraram motivo para esperança na Sociedade das Nações, no abrandamento das tensões internacionais e na melhoria das condições econômicas em meados da década de 1920. Entretanto, a Grande Depressão e o triunfo do totalitarismo intensificaram os sentimentos de dúvida e desilusão.

(Adaptado de PERRY, Marvin. *Civilização ocidental: uma história concisa*. Trad. Waltensir Dutra / Silvana Vieira. 2de., São Paulo: Martins Fontes, 1999, p.588.

6- No texto, o autor:

- a) afirma que a I Guerra Mundial transformou a auto-imagem dos europeus, baseando no fato de que passaram a refrear o desenvolvimento da ciência e da tecnologia.
- b) condena o conceito que os europeus tinham de si e de sua civilização após a I Guerra Mundial, porque o considera baseado em ilusões.
- c) levanta a hipótese de que as conseqüências da I Guerra Mundial foram entendidas pelos europeus como signo do fracasso de sua própria ação.
- d) sugere que os europeus que viveram a I Guerra Mundial tinham a ilusão de que ações externas haviam movimentado as forças que eram, para eles, incontroláveis.
- e) denuncia a prática irresponsável de pesquisas, tanto na área científica como na tecnologia, cujo descontrole teria provocado a I Guerra Mundial.

**Identificação de estratégia requerida:**

Allende e Condemarín (1987:139) a respeito dos fatores de compreensão provenientes do leitor afirmam que “baseando-se no fato de que o leitor dará uma série de contribuições ao texto, o autor entrega-lhe uma comunicação bastante incompleta. Cada elemento do texto interage no conjunto de conhecimentos pertinentes ao leitor”. Percebemos isso no texto, pois o autor não diz claramente se levanta uma hipótese a respeito de algo, se condena determinado conceito, se sugere alguma coisa, se denuncia algo ou que faz apenas uma afirmação.

Cabe ao candidato inferir o posicionamento do autor frente ao texto, ativar seu conhecimento de mundo sobre gêneros textuais e ativar o conhecimento sociointeracional, no que se refere ao conhecimento ilocucional (que permite ao leitor reconhecer os objetivos ou intenções do escritor) e o conhecimento comunicacional (relacionado à quantidade de informações para que o leitor possa reconstruir o objetivo da produção do texto). Ativados esses conhecimentos, o candidato pode perceber que o autor levantou uma hipótese sobre as conseqüências da I Guerra Mundial, como se afirma na alternativa “C”.

7- É correto afirmar sobre o que está destacado:

- a) em *os europeus passaram a olhar de maneira diferente “para si mesmos” e sua civilização* – a expressão equivale a “entre si”.
- b) Em *Parecia que na ciência e na tecnologia haviam desencadeado forças “que” não podiam controlar* – o termo equivale a “a qual”.

- c) Em *se tomado maiores e mais profundas* – as formas devem ser entendidas como “as maiores” e “as mais profundas”.
- d) Em *intensificaram* – o prefixo expressa “negação”.
- e) Em *meados da década* – a expressão remete ao todo de que se considera uma parte.

**Identificação de estratégia requerida:**

Nesta questão, o candidato deve inferir o sentido de algumas expressões, ativar seu conhecimento lingüístico sobre os códigos da língua. A esse respeito, escrevem Allende e Condemarín (1987:138), a respeito dos fatores de compreensão provenientes do leitor: “Em todo texto há um código principal, o lingüístico, no qual se inserem todos os demais. O grau de domínio do código lingüístico por parte do leitor é determinante para a compreensão.” A ativação desse conhecimento permite ao candidato perceber que é correto afirmar sobre a expressão “em meados da década” o fato de que ela remete “ao todo de que se considera uma parte”, conforma a alternativa “E”.

**8-** No contexto, a frase e a crença na estabilidade e segurança da civilização européia revelou-se uma ilusão expressa.

- a) Uma conseqüência
- b) Uma condição
- c) Uma contradição
- d) Uma suposição
- e) Uma finalidade.

**Identificação de estratégia requerida:**

O candidato deve inferir e ativar o conhecimento lingüístico para perceber que a frase em destaque expressa uma conseqüência como consta na alternativa “A”.

**9-** *Também ilusória era a expectativa de que a razão baniria as marcas remanescentes de escuridão, ignorância e injustiça, e a anunciaria uma era de progresso incessante.*

A nova redação para a frase acima, que não prejudica o sentido original, é:

- a) Do mesmo tipo era a ilusão de esperar que razão destruísse qualquer traço de incipiente escuridão, ignorância e injustiça, e que pudesse anunciar uma nova era de desenvolvimento perene.

- b) Constituía igualmente ilusão a esperança de que a razão fosse eliminar todo vestígio de permanência de escuridão, ignorância e injustiça, e viesse a ser o limiar de um tempo de contínuo progresso.
- c) O desejo de ver a razão banindo os caracteres distintivos da escuridão, ignorância e injustiça e possivelmente anunciando o tempo do progresso incessante revelou-se mais uma ilusão.
- d) A vontade de que os traços imperecíveis de escuridão, ignorância e injustiça pudessem ser banidos pela razão e fossem o início de uma fase eternamente próspera foi também uma ilusão.
- e) Era ilusória, da mesma forma, a idéia de serem banidos os emergentes traços de escuridão, ignorância e injustiça, e a idéia de que a razão anunciasse uma era de intenso desenvolvimento.

**Identificação de estratégia requerida:**

O candidato deve ativar o conhecimento lingüístico para que consiga construir o mesmo sentido da frase em destaque, ao ler sua nova redação presente na alternativa “B”.

**10-** “*Todavia as grandes palavras*”, escreveu D.H. Lawrence, “*foram invalidadas para esta geração*”.

Considerada a frase acima, é incorreto afirmar:

- a) as aspas isolam a frase atribuída a D.H. Lawrence.
- b) o deslocamento de *grandes* para depois de *palavras* não compromete o sentido original.
- c) o segmento isolado pela vírgula expressa uma apreciação sobre a importância da citação.
- d) o emprego de *esta* revela que D.H. Lawrence referia-se à geração que defendia os velhos valores europeus.
- e) *foram invalidadas* expressa que a idéia é uma hipótese levantada por D.H. Lawrence.

**Identificação de estratégia requerida:**

De acordo com Van Dijk (1996:28), “o estabelecimento estratégico da coerência local exige que o usuário da língua procure, de maneira mais eficiente, pelas possíveis ligações entre os fatos denotados pelas proposições”. Portanto, para responder adequadamente esta questão, o candidato deve ativar essa estratégia de coerência local e ativar o conhecimento lingüístico para perceber que está correta a alternativa “A”: “as aspas isolam a frase atribuída a D. H. Lawrence.

**11-** *É evidente que havia também os otimistas – aqueles que encontraram motivo para esperança na Sociedade das Nações, no abrandamento das tensões internacionais e na melhoria das condições econômicas em meados da década de 1920.*

Considerada a frase acima, é correto afirmar:

- a) *que havia também os otimistas* equivale, no texto, a “poderiam, talvez, ter existido também os otimistas.”
- b) o travessão introduz frase explicativa de termo da oração anterior.
- c) *que encontram motivo* equivale a “alegaram uma razão”.
- d) *aqueles que* pode ser substituído corretamente por “cujos”.
- e) uma vírgula colocada depois de *também* a pontuação correta.

### **Identificação de estratégia requerida:**

O candidato deve se utilizar da estratégia de *correferência*, considerada uma estratégia de coerência local, de acordo com Van Dijk (cf. 1996:28), para perceber se algumas expressões no texto equivalem a outras, ou se pode haver determinada substituição de algumas palavras por outras. O candidato deve, também, ativar o conhecimento lingüístico acerca do efeito de sentido devido à utilização de sinais de pontuação para perceber que a alternativa “B” é a correta.

### **Texto 3:**

Visto que estamos seguros da impossibilidade de viver muito sem envelhecer, temos nos conscientizado, progressivamente, da importância de cuidar de nosso futuro.

Qual seria, porém, o objetivo a ser alcançado?

Na tentativa de definir melhor as metas a serem atingidas, encontrei na literatura muitos conceitos sobre envelhecimento saudável, ativo ou bem-sucedido.

Muito semelhante entre si, têm como principal denominador comum a plena inserção social de quem envelhece no ambiente em que vive, o que decorre da sua intenção em participar ativamente da comunidade e do acolhimento desta às suas possibilidades atuais. Não é uma tarefa simples nem habitual.

(Wilson Jacob Filho, “Aonde queremos chegar?”. Outras idéias, Folha equilíbrio, 16/03/2006, p. 2).

**12-** As principais idéias expostas no fragmento estão corretamente citadas e relacionadas em:

- a) Desconfiadas do que seria o real objetivo de viver muito, o que implica saber envelhecer, as pessoas procuram estudar a literatura sobre a velhice: ela é saudável, porque a pessoa tenta participar e o grupo a acolhe.
- b) Quando se pensa em envelhecimento, vê-se que há uma tarefa difícil a ser cumprida: ser bem-sucedido na comunidade o grupo aceitar em tempo integral aquele que está envelhecendo com poucas possibilidades.
- c) Cientes de que uma vida longa implica envelhecimento, as pessoas têm cada vez mais se preocupado com o futuro envelhecimento saudável – difícil e rara tarefa de se sentirem integradas ao grupo social.
- d) O que decorre de envelhecer? Aquele que está vivendo muito tem de definir os objetivos do futuro, quer na atividade que deseja praticar, quer no grupo a que pretende pertencer, acolhido em suas possibilidades momentâneas, o que não é fácil.
- e) São muito parecidos os pensadores que refletem sobre a velhice, dizendo que a atividade bem sucedida é aquela que o indivíduo procura cuidar de seu futuro no grupo social, e sendo servido nas tarefas menos e mais complexas.

**Identificação de estratégia requerida:**

As idéias principais, de acordo com Solé (1998:30), afloram através de três estratégias. Nesta questão, para que o candidato perceba que as idéias expostas no texto estão corretamente citadas e relacionadas na alternativa “C”, é necessário que se utilize da estratégia de *supressão* (omissão de alguns conteúdos) e da estratégia de seleção (síntese da parte mais interessante).

**13-** Considere as afirmações que seguem

- I. O emprego do plural *estamos* é estratégia para envolver o leitor na situação comentada.
- II. A indagação – *Qual seria, porém, o objetivo a ser alcançado?* – corresponde a uma estratégia para deixar bem claro o ponto mais importante do assunto tratado.
- III. A expressão *encontrei na literatura* mostra que o autor adquiriu um conhecimento que, a seguir, transmite ao leitor.

Em relação ao texto, é correto o que está afirmado em:

- (a) I, apenas.

- (b) II, apenas.
- (c) I e II apenas.
- (d) I, II e III.
- (e) II e III, apenas.

**Identificação de estratégia requerida:**

Em I, o candidato deve inferir o sentido da palavra *estamos* no texto, ativação de superestruturas para perceber se tratar de um texto dissertativo-argumentativo e ativar o conhecimento ilocucional (sociointeracional) que permite ao leitor reconhecer os objetivos ou intenções do escritor. Após o uso dessas estratégias, o candidato pode reconhecer que a afirmação I está correta: “o emprego do plural *estamos* é estratégia para envolver o leitor na situação comentada.” Em II, a ativação de superestruturas novamente faz com que o candidato perceba que a indagação realizada pelo autor realmente é estratégia “deixar bem claro o ponto mais importante do assunto tratado”. Em III, o candidato deve inferir que a “expressão *encontrei na literatura* mostra que o autor adquiriu um conhecimento que, a seguir, transmite ao leitor.”

Como as três afirmações apresentadas estão corretas, cabe ao leitor, após utilizar destas estratégias de leitura, optar pela alternativa “D”.

**14-** Considerando o contexto, assinale a alternativa correta.

- a) O antônimo de *bem-sucedido*, em conformidade com o padrão culto, é: “mau-sucedido”.
- b) *Muito semelhante entre si* expressa uma hipótese, não uma certeza.
- c) Como *têm*, está em conformidade com o padrão culto a forma verbal destacada em “Eles **crêm** cegamente no que as pessoas lhes dizem”.
- d) ... *o que decorre* remete ao segmento *a plena inserção social de quem envelhece no ambiente em que vive*.
- e) Se na frase *Não é uma tarefa simples nem habitual* fosse inserida uma vírgula depois de *simples*, a pontuação estaria em desacordo com a norma padrão.

**Identificação de estratégia requerida:**

O candidato deve inferir o fato de que “*muito semelhantes entre si*” não expressa uma hipótese, assim como deve ativar o conhecimento acerca da estratégia de correferência (estratégia de coerência local) para que perceba que a alternativa “D” está correta: “... *o que decorre remete ao segmento a plena inserção social de quem envelhece no ambiente em que vive.*”

### 3.3.2 PROVA B

Esta prova, referente ao concurso da Caixa Econômica Federal, contém 6 textos e, em relação a eles, há algumas questões de compreensão. Sobre o 1º texto há 7 questões; sobre o 2º texto há 1 questão; sobre o 3º texto há 2 questões; sobre o 4º texto há 3 questões; sobre o 5º texto há 2 questões e sobre o 6º texto há 4 questões.

#### **Texto 1:**

Gastar um pouquinho a mais durante o mês e logo ver sua conta ficar no vermelho. Isso que parecia apenas um problema de adultos ou pais de famílias está também atingindo os mais jovens.

Diante desse contexto, é fundamental, segundo vários educadores, que a família ensine a criança, desde pequena, a saber lidar com dinheiro e a se envolver com o controle dos gastos. Uma criança que cresça sem essa formação será um adulto menos consciente e terá grandes chances de se tornar um jovem endividado.

Para o jovem que está começando sua vida financeira e profissional, um plano de gastos é útil por excelência, a fim de controlar, de forma equilibrada, o que entra e o que sai. Para isso, é recomendável:

- a) Anotar todas as despesas que são feitas mensalmente, analisando o resultado de acordo com o que costuma receber;
- b) Comprar, preferencialmente, à vista;
- c) Ao receber, estabelecer um dízimo, ou seja, guardar 10% do valor líquido do salário em uma conta de poupança, todo mês.

A partir das idéias e das estruturas presentes no texto, julgue os itens a seguir, considerando **certo (c)** ou **errado (e)**:

1- No texto, não se faz referência literal ao jovem que não gasta a mais e, portanto, não fica no vermelho.

**Identificação de estratégia requerida:**

O texto se refere apenas ao jovem que, como adultos ou pais de família, vêem suas contas ficar no vermelho. É certo dizer que o texto não faz referência ao jovem que não gasta a mais. Para chegar a essa conclusão, o candidato deve ativar o conhecimento comunicacional (sociointeracional), que diz respeito à quantidade de informação necessária para que o leitor reconstrua o objetivo da produção do texto.

2- As recomendações contidas no texto são apresentadas em ordem crescente de importância e se dirigem principalmente aos cidadãos que recebem salário baixo.

**Identificação de estratégia requerida:**

A afirmação desta questão está errada. Em nenhum momento o texto apresenta pistas ao leitor para que este infira o fato das recomendações estarem em ordem crescente de importância, assim como não oferece pistas para que se considere as informações destinadas “principalmente aos candidatos que recebem salário baixo”. O candidato deve ativar o conhecimento ilocucional (sociointeracional) para perceber que o autor não objetiva o tipo de construção de sentido afirmada nesta questão.

3- No trecho “Gastar um pouquinho a mais durante o mês e logo ver sua conta ficar no vermelho”, o vocábulo “durante” expressa uma circunstância de continuidade, de permanência.

**Identificação de estratégia requerida:**

A afirmação desta questão está certa: o vocábulo “durante” expressa uma circunstância de continuidade, de permanência. Para chegar a esta conclusão, o candidato deve utilizar a estratégia de produzir inferência para estabelecer coerência local. De acordo com Koch (1993:400), “as inferências podem ser vistas como processos cognitivos através dos quais o ouvinte ou leitor, partindo da informação textual explicitamente veiculada e levando em conta o conteúdo, constrói novas representações semânticas.”

4- No trecho “Gastar um pouquinho a mais durante o mês e logo ver sua conta ficar no vermelho.”, a expressão “ficar no vermelho” está empregada em sentido figurado.

**Identificação de estratégia requerida;**

A afirmação desta questão está correta e, para chegar a essa conclusão, o candidato deve ativar o conhecimento de mundo para perceber que a expressão “ficar no vermelho” é comumente utilizada para se referir ao fato de que a pessoa gastou mais do que o dinheiro que possui. O candidato deve, também, ativar o conhecimento lingüístico que, de acordo com Koch (cf. 1998:27-8), é o responsável pela organização do material lingüístico na superfície do texto. Portanto, de acordo com o contexto, ele precisa inferir que a expressão “ficar no vermelho” está empregada no sentido figurado. A esse respeito, Koch e Elias (2006) afirmam: “na e para a produção de sentido, necessário se faz levar em conta o contexto.”

5- Na passagem “Para o jovem que está começando sua vida financeira e profissional”, há, entre os dois adjetivos, relação de causa e conseqüência.

**Identificação de estratégia requerida:**

Sabemos que ao produzir um texto, o autor se utiliza de um código lingüístico e, por meio dele, elabora sua mensagem, isto é, o texto. O candidato deve, portanto, ativar o conhecimento lingüístico para perceber que a escolha lexical realizada pelo autor do texto não permite a construção de sentido de que há entre os dois adjetivos relação de causa e conseqüência. O candidato deve inferir que o objetivo do autor não é estabelecer a relação causa-conseqüência. A afirmação desta questão está errada.

6- No trecho “Para o jovem que está começando sua vida financeira e profissional, um plano de gastos é útil por excelência”, a expressão “por excelência” pode ser substituída, sem perda semântica, por **e excelente**.

**Identificação de estratégia requerida:**

Alliende e Condemarín (1987:138) escrevem: “o grau de domínio do código lingüístico por parte do leitor é determinante para a compreensão”. Levando em conta esta afirmação, o candidato deve ativar o conhecimento lingüístico, e ativar o conhecimento ilocucional (sociointeracional) para perceber que ao trocar “por excelência” pela expressão “e excelente”, há perda semântica e, com isso, o leitor constrói um outro sentido para o texto. As

estratégias requeridas nesta questão se forem devidamente ativadas, o candidato considerará errada a afirmativa desta questão.

7- O trecho “anotar todas as despesas que são feitas” estaria igualmente correto se reescrito da seguinte forma: **anotar toda despesa que é feita.**

**Identificação de estratégia requerida:**

A afirmação desta questão está correta porque a reescrita apresentada mantém o mesmo sentido da construção original. O candidato deve ativar o conhecimento lingüístico que, de acordo com Kleiman (2002:13) “abrange desde o conhecimento sobre como pronunciar o português, passando pelo conhecimento do vocabulário e regras da língua, chegando até o conhecimento sobre o uso da língua.”

**Texto 2:**

O PREVINVEST, da CAIXA, é um excelente investimento para quem quer manter seu padrão de vida durante a aposentadoria. Com ele, você pode escolher o tipo de fundo de investimento em que você quer aplicar seus recursos, o valor da contribuição ou da renda desejada e a partir de quando pretende receber o benefício. O PREVINVEST é oferecido em duas modalidades: PGBL E VGBL.

A modalidade PGBL é ideal para os clientes que utilizam declaração completa de imposto de renda (IR), pois permite deduzirem-se da base de cálculo as contribuições feitas nos planos até o limite de 12% da renda bruta anual, desde que eles estejam contribuindo para o regime geral de previdência social no INSS ou para outro regime próprio.

A modalidade VGBL é mais indicada para os clientes que utilizam declaração simplificada de IR ou são isentos, ou ainda para os que ultrapassam o limite de 12% de desconto permitido. Além disso, o IR incide exclusivamente sobre os rendimentos alcançados com a aplicação dos recursos.

8- As idéias e a correção gramatical do texto seriam mantidas caso se reescrevesse o trecho “para quem quer manter seu padrão de vida durante a aposentadoria” da seguinte forma: **para quem quer que seu padrão de vida seja mantido durante aposentadoria.**

**Identificação de estratégia requerida:**

O candidato deve produzir inferências e ativar o conhecimento lingüístico para perceber que, apesar de a organização do material lingüístico na superfície textual ser diferente, a reescrita manteve as idéias e a correção gramatical do texto original. A afirmação desta questão é considerada correta.

**Texto 3:**

**CONHEÇA OS NOSSOS PRODUTOS PARA SUA NECESSIDADE**

Neste caso, essa informação destina-se tanto às pessoas que declaram IR, seja pela forma completa, seja pelo formulário simplificado, quanto às que são isentas de fazê-lo.

É bem provável que seu próximo chefe cheque seus antecedentes criminais, teste suas verdades e mentiras, investigue seu passado financeiro, vigie suas escolhas ou até meça sua predisposição para atos ilícitos. E, se puder, pesquisará sem pudor o seu material genético para descobrir, antes mesmo de você, qual doença tem mais chances de torná-lo improdutivo.

A sina de detetive tem tomado o departamento de recursos humanos das grandes companhias sob o argumento de selecionar-se o empregado ideal entre tantos candidatos.

“As empresas estão buscando diminuir o risco de uma seleção ruim”, defende um professor do Instituto Avançado de Desenvolvimento Intelectual.

Quando o privado torna-se público, a ética dá lugar à segurança e a privacidade torna-se uma ferramenta de seleção. Mas, até onde a empresa pode chegar para recrutar o melhor candidato?

A pergunta não é das mais fáceis, se, levado em conta o conjunto de leis que regem os direitos do empregado. Segundo um especialista em direito empresarial, não existe uma lei trabalhista específica para esses casos.

**9-** Infere-se do texto que os empresários, especialmente os ligados a multinacionais, são os maiores incentivadores dos avanços tecnológicos.

**Identificação de estratégia requerida:**

A produção de inferências permite ao candidato perceber que a afirmação de que os empresários são os maiores incentivadores dos avanços tecnológicos está errada. A respeito

de inferência, Marcuschi (1999:120) escreve “se inferir é extrair proposições novas a partir das relações estabelecidas entre as proposições dadas no texto, o mais importante não são as relações de natureza simplesmente lexicais, feitas automaticamente. Trata-se, muito mais, de uma tentativa de extrair as intenções pretendidas pelo autor”.

**10-** Nos dois últimos parágrafos, o autor do texto deixa claro que julga ético os mencionados procedimentos de seleção de empregados.

#### **Identificação de estratégia requerida:**

O candidato deve ativar o conhecimento ilocucional (sociointeracional) para reconhecer os objetivos ou intenções do autor. Ao mesmo tempo, deve ativar o conhecimento acerca da produção de resumo para perceber que a síntese apresentada nesta questão não confere com as idéias do texto original. A afirmação desta questão está errada porque o autor não julga éticos “os mencionados procedimentos de seleção de empregados.”

#### **Texto 4:**

### **Ética e moral**

Ética tem origem no grego *ethos*, que significa modo de ser. A palavra moral vem do latim *mos* ou *mores*, ou seja, costume ou costumes. A primeira é uma ciência sobre o comportamento moral dos homens em sociedade e está relacionada à Filosofia. Sua função é a mesma de qualquer teoria: explicar, esclarecer ou investigar determinada realidade, elaborando os conceitos correspondentes. A segunda, como define o filósofo Vázquez, expressa “um conjunto de normas, aceitas livre e conscientemente, que regulam o comportamento individual dos homens”.

Ao campo da ética, diferente do da moral, não cabe formular juízo valorativo, mas sim, explicar as razões da existência de determinada realidade e proporcionar a reflexão acerca dela. A moral é normativa e se manifesta concretamente nas diferentes sociedades como respostas a necessidades sociais; sua função consiste em regulamentar as relações entre os indivíduos e entre estes e a comunidade, contribuindo para a estabilidade da ordem social.

**11-** A distinção fundamental entre ética e moral decorre de explicação etimológica.

**Identificação de estratégia requerida:**

De acordo com Marcuschi (cf. 2006:102), ao escrever um texto, quanto mais o autor imaginar as possíveis leituras diferentes da que objetivou e que o leitor pode realizar, mais deve oferecer pistas para que a construção de sentido realizada pelo leitor seja mais próxima da que lhe quer dar.

O candidato deve ativar o conhecimento lingüístico e inferir que a distinção fundamental entre ética e moral não decorrer de explicação etimológica. A afirmativa desta questão está errada.

**12-** Infere-se do texto que ética, definida como “uma ciência sobre o comportamento moral dos homens em sociedade”, corresponde a um conceito mais abrangente e abstrato que o de moral.

**Identificação de estratégia requerida:**

Koch (1993:400) escreve: “as inferências podem ser vistas como processos cognitivos através dos quais o ouvinte ou leitor, partindo da informação textual explicitamente veiculada e levando em conta o contexto, constrói novas representações semânticas.” O candidato para perceber que a inferência apresentada nesta questão está correta deve ativar o conhecimento lingüístico e produzir inferências.

**13-** Compete à moral, como conjunto de normas reguladoras de comportamentos, chegar, por meio de investigações científica, à explicação de determinadas realidades sociais.

**Identificação de estratégia requerida:**

A afirmação está errada e o autor ofereceu pistas textuais para que o leitor não construísse o sentido apresentado nesta questão. O candidato deve ativar o conhecimento comunicacional (sociointeracional) que diz respeito à quantidade de informação necessária para que o leitor possa reconstruir o objetivo da produção do texto. Deve perceber que não compete à moral a explicação de determinadas realidades sociais.

**Texto 5:**

No último dia 12 de outubro, dia das crianças, voluntários da FENAE (Federação Nacional das Associações do Pessoal da CAIXA) e da ONG Moradia e Cidadania uniram-se para levar alegria e solidariedade a uma comunidade de catadores de papel: cerca de 40 crianças e 50 adultos que moram precariamente em um terreno próximo ao metrô, sem água, luz ou qualquer infra-estrutura. Mesmo com todas as dificuldades, são pessoas que estão se organizando e, em breve, graças à sua força de vontade e à ajuda de voluntários, criarão uma cooperativa de catadores de material reciclável, que contribuirá para a inserção social dessas pessoas.

**14-** Pelo foco da ética, o comportamento dos voluntários da FENAE e da ONG Moradia e Cidadania é considerado louvável e relevante.

**Identificação de estratégia requerida:**

O candidato deve ativar o conhecimento ilocucional (sociointeracional). De acordo com Koch (2006:24), é esse conhecimento “que permite reconhecer os objetivos ou propósitos que um falante, em dada situação de interação, pretende atingir.” O candidato também deve realizar inferências para perceber que o comportamento dos referidos voluntários não é considerado louvável e relevante pelo foco da ética. Portanto, a afirmação realizada nesta questão está errada.

**15-** Depreende-se que deve haver um comprometimento moral que impulsiona as pessoas da comunidade carente citada na notícia a se organizarem em um sistema de cooperativa, a fim de contribuírem para a inserção social de todos.

**Identificação de estratégia requerida:**

O candidato deve ativar o conhecimento sociointeracional. Este conhecimento engloba o conhecimento ilocucional, que pode permitir o candidato a reconhecer os objetivos ou propósitos pretendidos pelo produtor do texto. Deve, também, ativar o conhecimento sobre a idéia principal de um texto. De acordo com Solé (1998:135), “a idéia principal resulta da combinação entre os objetivos de leitura que guiam o leitor, entre seus conhecimentos prévios e a informação que o autor queria transmitir mediante seus escritos.” Ao ativar esses conhecimentos, o candidato deve inferir que a afirmação nesta questão está correta.

**Texto 6:**

“Portanto, nem por natureza nem contrariedade à natureza a virtude moral é engendrada em nós, mas a natureza nos dá a capacidade de recebê-la, e esta capacidade se aperfeiçoa com o hábito.”

Com base na citação de Aristóteles acima, é correto afirmar que:

**16-** o ser humano é mau ou bom por natureza.

**Identificação de estratégia requerida:**

De acordo com Koch (cf. 1998:29), as inferências permitem gerar novas informações semânticas a partir das existentes no texto. A maior parte das informações fica implícita e inferir significa o leitor partir das informações veiculadas pelo texto e, levando em conta o contexto, construir novas representações mentais. A leitura do texto não autoriza a inferência apresentada nesta questão.

**17-** a virtude moral não é algo inato ao ser humano.

**Identificação de estratégia requerida:**

O candidato deve perceber que a frase apresentada nesta questão é o resultado do uso de uma estratégia em que se deve determinar a idéia principal. De acordo com Solé (1998:30), a estratégia de seleção diz respeito a uma frase-tema da parte mais interessante do texto. O candidato deve inferir que a frase apresentada nesta questão sintetiza a idéia central do texto e, portanto, a afirmação está correta.

As questões 18 e 19 se referem às noções e conceitos de ética que o leitor deve julgar:

**18-** A ética ocupa-se basicamente de questões subjetivas, abstratas e essencialmente de interesse particular do indivíduo.

**Identificação de estratégia requerida:**

O candidato deve ativar o conhecimento de mundo para responder esta questão. A esse respeito, Koch (1998:27) escreve: “o conhecimento de mundo é aquele que se encontra armazenado na memória de cada indivíduo.” Partindo desse conhecimento, o candidato deve inferir que a afirmação apresentada não está correta.

**19-** Uma ética deontológica é aquela constituída sobre o princípio do dever.

**Identificação de estratégia requerida:**

O candidato deve ativar o conhecimento lingüístico para responder esta questão. Esse conhecimento compreende o conhecimento lexical e o gramatical. Se algumas palavras, expressões ou conceitos fugirem ao conhecimento do leitor, a compreensão do texto ficará comprometida. Sobre isso, escrevem Allende e Condemarín (1987:138): “Em todo texto há um código principal, o lingüístico, no qual se inserem todos os demais. O grau de domínio do código lingüístico por parte do leitor é determinante para a compreensão.” Ativado este conhecimento, o candidato poderá perceber que a afirmação está correta.

### 3.3.3 PROVA C

Esta prova, referente ao concurso do Tribunal Regional Eleitoral, contém 5 textos e, em relação a eles, há algumas questões de compreensão. Sobre o 1º texto há 5 questões; sobre o 2º texto há 4 questões; sobre o 3º texto há 5 questões; sobre o 4º texto há 7 questões e sobre o 5º texto há 5 questões.

**Texto 1:**

*É melhor ser alegre que ser triste, já dizia Vinicius de Moraes. Sem dúvida. O poeta ia mais longe, entoando em rima e em prosa que tristeza não tem fim. Já a felicidade, sim. Até hoje, muita gente chora ao ouvir esses versos porque eles tocam num ponto nevrálgico da vida humana: os sentimentos. E quando tais sentimentos provocam algum tipo de dor, fica difícil esquecer - e ainda mais suportar. A tristeza, uma das piores sensações da nossa existência, funciona mais ou menos assim: parece bonita apenas nas músicas. Na vida real, ninguém gosta dela, ninguém a quer.*

*Tristeza é um sentimento que responde a estímulos internos, como recordações,*

*memórias, vivências; ou externos, como a perda de um emprego ou de um amor. Não se trata de uma emoção, que é uma resposta imediata a um estímulo. No caso da tristeza, nosso organismo elabora e amadurece a emoção, antes de manifestá-la. É uma resposta natural a situações de perda ou de frustrações, em que são liberados hormônios cerebrais responsáveis por angústia, melancolia ou coração apertado.*

*Tristeza é uma resposta que faz parte de nossa forma de ser e de estar no mundo. Passamos o dia flutuando entre pólos de alegria e infelicidade", afirma o médico psiquiatra Ricardo Moreno. Se passamos o dia entre esses pólos de flutuação, é bom não levar tão a sério os comerciais de margarina em que a família é linda, perfeita, alegre e até os cachorros parecem sorrir o tempo inteiro. Vivemos uma época em que a felicidade constante é praticamente um dever de todos. É fato: ser feliz o tempo todo está virando uma obrigação a ponto de causar angústia.*

*Especialistas, no entanto, afirmam que estar infeliz é mais do que natural, é necessário à condição humana. A tristeza é um dos raros momentos que nos permite reflexão, uma volta para nós mesmos, uma possibilidade de nos conhecermos melhor. De saber o que queremos, do que gostamos. E somente com essa clareza de dados é que podemos buscar atividades que nos dão prazer, isto é, que nos fazem felizes. Assim como a dor e o medo, a tristeza nos ajuda a sobreviver. Sim, porque se não sentíssemos medo, poderíamos nos atirar de um penhasco. E se não tivéssemos dor, como o organismo poderia nos avisar de que algo não vai bem?*

(Adaptado de Mariana Sgarioni. Emoção & Inteligência, Superinteressante, p. 18-20).

**1-** Identifica-se a idéia principal do texto em:

- a) Poetas convivem com sentimentos negativos, como a tristeza, porque são incapazes de perceber os momentos felizes que ocorrem normalmente no cotidiano das pessoas.
- b) Felicidade corresponde a uma forma ideal de vida, por isso peças de publicidade enfatizam os momentos mais agradáveis da vida familiar.
- c) Tristeza é um sentimento natural de reação a situações de frustração, sendo, portanto, inerente à condição humana.
- d) Tristeza e felicidade, sentimentos permanentes da vida, são os temas preferidos de poetas e músicos, por isso utilizados atualmente por publicitários.
- e) O ideal que todos devem buscar, em seu dia-a-dia, deve ser o de se sentirem

constantemente alegres e felizes.

**Identificação de estratégia requerida:**

De acordo com Solé (1998:138), “a idéia principal resulta da combinação entre os objetivos de leitura que guiam o leitor, entre os seus conhecimentos prévios e a informação que o autor queria transmitir mediante seus escritos.” A autora apresenta três estratégias para se chegar à idéia principal. Para o candidato determinar a idéia principal do texto, é preciso que saiba fazer uso de duas estratégias: a supressão (omissão dos conteúdos do texto, que em função daquilo que se persegue, apresenta como trivial) e a seleção (ou criação de frases-tema). Desta forma, poderá reconhecer na alternativa “C” a resposta correta.

**2 -** A afirmativa correta, de acordo com o texto é:

- a) Vinicius de Moraes tinha toda a razão quando escreveu que tristeza não tem fim, mas a felicidade, sim.
- b) Sentimentos de felicidade e de tristeza, embora sejam opostos entre si, provocam, ambos, sensação de dor nas pessoas.
- c) A televisão, ao mostrar situações familiares de felicidade completa, apóia-se em descobertas recentes sobre os sentimentos humanos.
- d) O choro causado pelos versos de uma música bem triste ensina as pessoas a suportarem melhor as grandes frustrações da vida real.
- e) A tristeza constitui um sentimento que propicia ao ser humano maior consciência de si próprio e de seus anseios.

**Identificação de estratégia requerida:**

O candidato deve ativar o conhecimento comunicacional (sociointeracional) para responder esta questão. Esse conhecimento, de acordo com Koch (2006:24), “diz respeito, por exemplo, a normas comunicativas gerais, como as máximas descritas por Grice (1975).” O candidato deve, também, realizar inferências para que possa reconhecer que a alternativa “E” é a correta. De acordo com Marcuschi (1999:101), inferência é “uma operação cognitiva que permite ao leitor construir novas proposições a partir de outras já dadas.”

**3 -** ... muita gente chora ao ouvir esses versos ... (1º parágrafo)

O segmento grifado acima introduz, no contexto, a noção de:

- a) Tempo
- b) Restrição
- c) Condição

- d) Finalidade
- e) Alternativa

#### **Identificação de estratégia requerida;**

O candidato deve ativar o conhecimento lingüístico, que é o responsável pela organização do material lingüístico na superfície textual. Deve, também, ativar o conhecimento ilocucional (sociointeracional), que permite ao leitor ou ouvinte reconhecer os objetivos ou intenções do escritor ou falante em dada situação de interação. Ao ativar esses dois conhecimentos, o candidato deve realizar inferências para perceber que a alternativa correta é a de letra “A”.

**4** - Considerando-se o contexto, a substituição dos segmentos grifados pelo pronome correspondente está INCORRETA somente em:

- a) elabora e amadurece a emoção = elabora e amadurece-a.
- b) não levar tão a sério os comerciais = não levá-los tão a sério.
- c) a ponto de causar angústia = de causá-la.
- d) podemos buscar atividades = buscar-lhes.
- e) se não tivéssemos dor = se não a tivéssemos.

#### **Identificação de estratégia requerida:**

O candidato deve ativar o conhecimento lingüístico sobre as regras e o uso da língua. Deve, também, produzir inferências para verificar qual das substituições por pronomes está correta. As inferências não estão relacionadas apenas às características do leitor, também dizem respeito à construção do texto. Nessa questão, o candidato deve inferir que a alternativa correta é a de letra “D”.

**5** - Ninguém recebe só boas notícias o dia todo.

Não há como fugir do sentimento de tristeza.

Entender as causas do sentimento de tristeza é importante.

As frases acima articulam-se em um único período, com lógica, clareza e correção, em:

- a) Por que ninguém recebe só boas notícias o dia todo, não se foge do sentimento de tristeza, conquanto é importante entender as causas dos seus sentimentos.
- b) Não tendo como fugir do sentimento de tristeza, ninguém recebe só boas notícias o dia todo e mesmo que entender as causas desse é importante.

- c) Se ninguém recebe só boas notícias o dia todo, temos que entender as causas do sentimento de tristeza, sendo importante, onde não há como fugir desse sentimento.
- d) É importante entender as causas do sentimento de tristeza, pois não há como fugir dele, já que ninguém recebe só boas notícias o dia todo.
- e) Ninguém recebe só boas notícias o dia todo, se não há como fugir do sentimento de tristeza, visto que entender as causas dele são importantes.

### **Identificação de estratégia requerida:**

De acordo com Allende e Condemarín (1987:130), “já se demonstrou que a unidade e estrutura dos textos se baseiam em procedimentos da língua que abrangem unidades que vão muito além das orações ou frases.” A relação entre orações, parágrafos, enfim, entre as partes do texto são marcadas linguisticamente e quanto mais forem dominadas pelo leitor, mais rica e mais válida será a compreensão. Portanto, o candidato deve utilizar a estratégia de correferência (estratégia de coerência local) para lhe ser possível a construção de sentido entre as partes do texto. Sobre a estratégia de correferência, Van Dijk (1996:28) escreve: “uma possível estratégia é procurar, em uma proposição, por aqueles argumentos que co-referem a um dos argumentos da proposição anterior”. O candidato deve, também, ativar o conhecimento lingüístico e inferir que a frase da alternativa “D” está articulada com lógica, clareza e correção.

### **Texto 2:**

*Apesar da queda relativa, a Região Sudeste ainda responde por mais da metade do PIB nacional. O Estado de São Paulo apresentou a maior queda relativa nos últimos anos, mas responde por cerca de um terço da riqueza produzida no País. Historicamente baseado na agricultura e na indústria, o Sudeste está rapidamente descortinando sua vocação para os serviços.*

*O chamado setor terciário - que engloba o comércio, a área financeira e todos os tipos de serviços - já é majoritário nos quatro Estados da Região. Segundo o professor de economia da Universidade de São Paulo, Garfos Azzoni, a região está se sofisticando e se especializando na prestação de serviços. O Sudeste está se transformando numa referência na América Latina nas áreas de saúde, educação, tecnologia e informática. O setor financeiro mais sofisticado deve permanecer concentrado na região por longos anos.*

*Para o mercado de trabalho, a mudança da vocação regional significa a perda de vagas fixas e a abertura de muitas oportunidades de trabalho menos rígidas. A agricultura deverá manter sua força na Região, mas precisa investir em culturas extensivas para garantir a competitividade. A tendência será concentrar a produção em culturas com maior produtividade que se encaixam nesse perfil, como a cana-de-açúcar, a laranja e as flores.*

*Embora as facilidades logísticas desobriguem as empresas de produzir junto ao mercado, a força de consumo do Sudeste ainda cria muitas oportunidades. Alguns centros no interior de São Paulo e Minas Gerais têm força equivalente à de capitais de Estados menores. Essas cidades médias possuem, além do mercado, mão-de-obra qualificada e custos reduzidos em relação aos grandes centros. Por isso, a interiorização do desenvolvimento é uma tendência irreversível, segundo os especialistas. Outra aposta recorrente está na área de logística e distribuição, da qual as empresas dependem cada vez mais, por ser um setor que se desenvolve necessariamente junto aos grandes mercados.*

(Adaptado de Karla Terra, Novo mapa do Brasil, O Estado de S. Paulo. H2, 11 de dezembro de 2005)

**6 -** O texto está corretamente resumido da seguinte maneira:

- a) A ausência de consumidores obriga o setor industrial a uma transformação no mercado de trabalho, para torná-lo mais flexível.
- b) As distâncias entre centros produtores e os respectivos consumidores justificam a queda relativa do PIB na Região Sudeste.
- c) Estados de extensão geográfica menor, em relação aos da Região Sudeste, ampliam oportunidades de trabalho, com a interiorização dos serviços.
- d) A queda relativa do PIB na Região Sudeste desperta interesse mais voltado para a agricultura, com a produção de alguns itens diferenciados.
- e) De base historicamente agroindustrial, o Sudeste avança pelo setor terciário, que já se tornou o mais significativo em toda a Região.

**Identificação de estratégia requerida:**

De acordo com Solé (1998:146), “é preciso que o resumo conserve laços especiais com o texto a partir do qual foi criado, devendo preservar o significado genuíno do texto do qual procede.” A autora propõe quatro regras elaboradas por Van Dijk para se produzir

resumos adequados. Para que o candidato possa perceber que o resumo da alternativa “E” é o único que preserva o significado do texto original, o candidato deve utilizar as regras de supressão e seleção, além de realizar inferências e ativar o conhecimento lingüístico.

**7 - É correto afirmar, considerando-se o contexto, que a Região Sudeste**

- a) perdeu consideravelmente sua importância na área agroindustrial, com a interiorização do desenvolvimento econômico.
- b) deve ampliar sua força de consumo no mercado interno, para escoar a produção agrícola específica e recuperar a queda do PIB.
- c) representa papel de destaque na economia brasileira, com novas oportunidades de trabalho, especialmente na área de serviços.
- d) sofreu queda no PIB em consequência do afastamento de muitas empresas, que passaram a operar à distância do mercado consumidor.
- e) concentra sua economia em cidades menores, por seus custos reduzidos, o que leva à perda relativa de sua importância na economia nacional.

**Identificação de estratégia requerida:**

O candidato deve ativar o conhecimento sobre resumos e utilizar as regras elaboradas por Van Dijk e citadas por Solé (1998:145). Mediante a regra de *omissão*, omitimos aquela informação que consideramos pouco importante de acordo com o objetivo da leitura. A regra de *seleção* diz respeito ao fato de selecionar aquela informação óbvia ou redundante e considerá-la desnecessária. Além de ativar esse conhecimento e utilizar as regras de resumo, o candidato também deve realizar inferências para perceber em qual das afirmações citadas nesta questão é possível construir o mesmo sentido em relação às partes do texto de que foram extraídas e alteradas. O candidato poderá então, perceber que a alternativa “C” é a correta.

**8 - – que engloba o comércio, a área financeira e todos os tipos de serviços – (2º parágrafo)**

Os travessões delimitam, no contexto,

- a) repetição enfática, no contexto, da idéia principal.
- b) enumeração específica, com intenção explicativa.
- c) segmento opinativo como restrição à expressão que o antecede.
- d) introdução de novos dados, importantes para a clareza do contexto.
- e) reprodução de opinião alheia, para embasar a afirmativa em que se insere.

**Identificação de estratégia requerida:**

O candidato deve ativar o conhecimento lingüístico. De acordo com Koch (2005:48), é ele responsável “pelo uso dos meios coesivos que a língua nos põe à disposição para efetuar a remissão ou a seqüenciação, pela seleção lexical adequada ao tema e/ou aos modelos cognitivos ativados.” Assim como deve ativar o conhecimento ilocucional (sociointeracional), que permite ao leitor reconhecer os objetivos ou intenções do escritor. Ao ativar esses conhecimentos, o candidato poderá perceber que os travessões delimitam, no contexto, enumeração específica, com intenção explicativa, conforme atesta a alternativa “B”.

*9 - Há sérias questões a serem enfrentadas como custos indiretos da concentração econômica.*

*São Paulo sofre com os congestionamentos.*

*A violência parece não ter limites.*

*A Região Sudeste deve confirmar sua nova vocação.*

As frases acima articulam-se em um único período, com lógica, clareza e correção, em:

- a) Enfrentando sérias questões que faz parte dos custos indiretos da concentração econômica, São Paulo sofre com os congestionamentos, a violência parece não ter limites, e a Região Sudeste deve confirmar sua nova vocação.
- b) São Paulo, que sofre com os congestionamentos, e a violência parecendo sem limites, a Região Sudeste deve confirmar sua nova vocação, tais como enfrentar sérias questões que faz parte dos custos indiretos da concentração econômica.
- c) Para confirmar sua nova vocação, a Região Sudeste deve enfrentar sérias questões, custos indiretos da concentração econômica, como os congestionamentos em São Paulo e a violência, que parece não ter limites.
- d) Enfrentar sérias questões fazendo parte dos custos indiretos da concentração econômica, como São Paulo que sofre com os congestionamentos e a violência parecendo não ter limites, é a Região Sudeste que deve confirmar sua nova vocação.
- e) Como enfrentar sérias questões fazendo parte dos custos indiretos da concentração econômica, a Região Sudeste deve confirmar sua nova vocação, como São Paulo sofrendo com os congestionamentos e a violência sem limites.

**Identificação de estratégia requerida:**

O candidato deve ativar o conhecimento lingüístico por ser o responsável pela organização do material lingüístico na superfície do texto. Assim como deve utilizar a estratégia de correferência (estratégia de coerência local) que se refere ao estabelecimento de conexões significativas entre as sucessivas sentenças em um texto. O candidato deve, também, produzir inferências para perceber que a alternativa “C” é a que se articula em um único período com lógica, clareza e correção.

### **Texto 3:**

*Durante os períodos eleitorais, muito se fala do voto como expressão do exercício de cidadania. No entanto, o conceito de cidadania não se esgota no direito de eleger e de ser eleito para compor os órgãos estatais incumbidos de elaborar, executar ou fazer cumprir as leis. Ao contrário, o conceito de cidadania, como um dos fundamentos da República, é mais que o mero exercício do direito do voto.*

*A cidadania compreende, além disso, o direito de apresentar projetos de lei diretamente às casas legislativas, de peticionar ou de representar aos poderes públicos. Em verdade, a cidadania exige, no Estado Democrático de Direito, que os cidadãos participem nos negócios públicos - elegendo ou sendo eleitos como representantes do povo -, principalmente intervindo no processo de elaboração e na fiscalização das leis, não apenas em defesa de interesses próprios, mas dos de toda a sociedade.*

*Vê-se, pois, como é conveniente que os cidadãos tenham pelo menos boas noções de processo legislativo, para saber como e quando devem nele intervir, em defesa do interesse comum. A educação, por exemplo, é assunto de interesse público, porque sempre foi não apenas a ferramenta essencial da construção da cultura e da civilização, mas o instrumento supremo da sobrevivência humana e de sua evolução. Foi ela que permitiu aos homens, cada vez mais, uma elaborada adaptação ao meio ambiente, ao longo de incontáveis eras. Foi e continua sendo o grande diferencial na história evolutiva da humanidade.*

*Por sua reconhecida importância estratégica para a vida das pessoas e do País, a educação é apresentada como prioridade nos diferentes programas de candidatos a cargos executivos e legislativos.*

(Adaptado de Cláudio Fonseca, Jornal dos Professores, CPP, p. 7, julho de 2006)

**10** - A idéia central do texto consiste na discussão de

- a) normas legais, especialmente em relação ao exercício do direito do voto, que compete aos cidadãos.
- b) determinados princípios democráticos a que todos devem submeter-se, especialmente nos períodos eleitorais.
- c) como os candidatos a cargos executivos e legislativos devem participar efetivamente da ordem democrática.
- d) um conceito mais amplo de cidadania e das condições para exercê-la de uma forma eficaz e participativa.
- e) uma educação pública de qualidade, como programa básico de diferentes candidatos a cargos eletivos.

**Identificação de estratégia requerida:**

O candidato deve fazer uso de seu conhecimento sobre as estratégias de determinação da idéia principal. De acordo com Solé (1998:135), a idéia principal “pode estar explícita no texto e aparecer em qualquer lugar dele, ou pode estar implícita. Exprime-se mediante uma frase simples ou duas ou mais frases coordenadas e proporciona maior informação – e diferente – da que o tema inclui.” O candidato, para perceber qual das alternativas se refere à idéia central do texto, deve utilizar as estratégias que, de acordo com a autora, fazem aflorar a idéia principal (supressão, substituição e seleção). O candidato então, poderá perceber que a alternativa “D” é a que se refere à idéia central do texto.

**11** - Considere as afirmativas abaixo:

- I. O conceito de cidadania engloba participação ativa nos negócios públicos e ultrapassa o simples ato de votar nos dias de eleição.
- II A escolha dos candidatos a cargos públicos, especialmente os que envolvem função legislativa, deve valorizar aqueles que se preocupam prioritariamente com a educação pública.
- III A evolução da humanidade só foi coroada de êxito a partir da definição e da aceitação de um conceito comum de educação.

Considerando-se o contexto, está correto o que se afirma **SOMENTE** em:

- a) I.
- b) II.
- c) III.

- d) I e II.
- e) II e III.

**Identificação de estratégia requerida:**

Em I, o candidato deve reconhecer que o resumo de algumas partes do texto está bem elaborado e manteve o sentido do texto original. O candidato deve, para isso, utilizar as regras de resumo (omissão e seleção) Também deve realizar inferências. Perceberá, então, que esta afirmativa está correta. Em II, o candidato deve ativar o conhecimento ilocucional (sociointeracional) para perceber que a afirmação apresentada não confere com o objetivo do autor no texto. Em III, o candidato deve produzir inferências para perceber que a afirmação apresentada não condiz com o texto. Portanto, somente a afirmação I está correta e a alternativa correta é a de letra “A”.

**12 - A cidadania compreende, além disso, o direito de apresentar projetos de lei...** (início do 2º parágrafo)

A expressão pronominal grifada acima evita a repetição, no contexto, do segmento:

- a) dos períodos eleitorais.
- b) do conceito de cidadania.
- c) do mero exercício do direito do voto.
- d) do respeito aos princípios democráticos.
- e) da expressão da vontade geral.

**Identificação de estratégia requerida:**

Uma estratégia que o candidato deve utilizar é a de correferência (estratégia de coerência local). De acordo com Van Dijk (1996:28), essa estratégia significa “procurar, em uma proposição, por aqueles argumentos que co-referem a um dos argumentos da proposição anterior”. O candidato deve, também, ativar o conhecimento ilocucional (sociointeracional), que permite ao leitor reconhecer os objetivos ou intenções do escritor. Também deve produzir inferências para poder perceber que a alternativa “C” está correta.

**13 - Por sua reconhecida importância estratégica para a vida das pessoas e do País, a educação é apresentada como prioridade...** (último parágrafo)

Iniciando-se o período acima por *A educação é apresentada como prioridade* o segmento

grifado terá o mesmo sentido original, com outras palavras, em:

- a) devido à sua reconhecida importância estratégica para a vida das pessoas e do País.
- b) conquanto seja reconhecida importância estratégica para a vida das pessoas e do País.
- c) embora seja reconhecida importância estratégica para a vida das pessoas e do País.
- d) para que fosse reconhecida importância estratégica para a vida das pessoas e do País.
- e) caso seja reconhecida importância estratégica para a vida das pessoas e do País.

### **Identificação de estratégia requerida:**

O candidato deve ativar o conhecimento ilocucional (sociointeracional) para reconhecer os objetivos ou intenções do autor. Deve utilizar a estratégia de correferência: para estabelecer a coerência local é necessário procurar pelas possíveis ligações entre os fatos denotados pelas proposições.

O candidato deve, também, ativar conhecimento lingüístico que é o responsável pela organização do material lingüístico na superfície do texto. Ativados esses conhecimentos e utilizada a estratégia de correferência, o candidato poderá perceber que somente a alternativa “A” mantém o mesmo sentido do período destacado.

**14 -** *No entanto, o conceito de cidadania não se esgota no direito de eleger e de ser eleito para compor os órgãos estatais incumbidos de elaborar, executar ou fazer cumprir as leis.*

A frase que reproduz corretamente, em outras palavras, o sentido original do segmento transcrito acima é:

- a) Entretanto, como no conceito de cidadania, ele se esgota no direito de eleger e de ser eleito para os órgãos do Estado que vão elaborar, executar as leis ou fazer que se cumpra.
- b) O conceito de cidadania restringe-se ao direito de votar, no entanto, e de ser eleito aos órgãos que se incumbiu de elaborar, executar ou cumprir as leis como se deve.
- c) No entanto, porém, o conceito de cidadania deve esgotar-se não no direito dos órgãos estatais de eleger e de ser eleito para compô-las, incumbidos de elaborar, executar ou fazer cumprir as leis.
- d) Cidadania é um conceito que se limita, no entanto, ao direito de eleger e de ser eleito para ser incumbido não só de elaborar, executar ou fazer cumprir as leis, em órgãos estatais.
- e) O conceito de cidadania, porém, abrange mais do que o direito de votar e de fazer parte dos órgãos do Estado aos quais compete criar, executar ou fiscalizar o cumprimento das leis.

### **Identificação de estratégia requerida:**

O candidato deve ativar o conhecimento lingüístico sobre as regras e o uso da língua. De acordo com Allende e Condemarín (1987:129), “a lingüística textual estuda, entre outras coisas, as características do texto como um todo, as regras que determinam sua estrutura, as partes que o compõem e as relações entre elas.” Assim como deve ativar o conhecimento ilocucional (sociointeracional) que permite ao leitor reconhecer os objetivos ou intenções do autor. O candidato, para perceber que a alternativa “E” é a que reproduz corretamente, em outras palavras, o sentido do texto original transcrito, deve, também, realizar inferências.

### **Texto 4:**

*Na primeira metade do século XIX, as ferrovias surgiam como o meio quase mágico que permitiria transpor enormes distâncias com rapidez e grande capacidade de carga, atravessando qualquer tipo de terreno. No Brasil, onde a era ferroviária se iniciou em 1854, algumas vozes apontaram o descompasso que tenderia a se verificar entre as modestas dimensões da economia nacional e os grandes investimentos requeridos para as construções ferroviárias. Mas pontos de vista como esses foram vencidos pela fascinação exercida pelo trem de ferro e pela fé em seu poder de transformar a realidade.*

*De um ponto de vista econômico, não seria propriamente incorreto dizer que a experiência ferroviária no Brasil não passou de um relativo fracasso - que se traduziria, hoje, no predomínio das rodovias, ao contrário do ocorrido em outros países de grandes dimensões. De acordo com supostas explicações, o triunfo das rodovias no Brasil teria sido obtido graças a um complô que envolveria governos e grandes empresas petrolíferas e automobilísticas. Mas a verdade é que, além de outras deficiências estruturais, o setor ferroviário nacional nunca chegou a formar uma autêntica rede cobrindo todo o território. Como a economia dependia da agro exportação, o problema consistia simplesmente em ligar as regiões produtoras aos portos marítimos.*

*A partir dos anos 30, quando se colocou o desafio da efetiva integração econômica do país como parte do processo de expansão do mercado interno, os transportes rodoviários mais ágeis, necessitando de uma infra-estrutura muito menor que a das vias férreas - demonstraram uma flexibilidade que o trem não tinha como acompanhar. Isso não significa que as ferrovias não tenham desempenhado um importante papel*

*econômico no país. Elas foram fundamentais no período dominado pela agroexportação e continuaram a ser importantes também no contexto da industrialização acelerada.*

*Mas as estradas de ferro não podem ser analisadas apenas mediante critérios estritamente econômicos. No Brasil, as ferrovias criaram novas cidades, como Porto Velho, e revitalizaram antigas. Representaram uma experiência indelével, frequentemente dramática, para os trabalhadores mobilizados nas construções. Objeto de fascínio, elas impuseram um novo ritmo de vida, marcado pelos horários dos trens, e reorganizaram espaços urbanos, nos quais as estações se destacavam como "catedrais da ciência e da técnica.*

(Adaptado de Paulo Roberto Cimó Queiroz, **Folha [Sinapse]**, p. 20-22, 22 de fevereiro de 2005)

#### **15 - o autor do texto**

- a) apóia as opiniões contrárias à construção de ferrovias pelo alto custo dos investimentos necessários, tendo em vista a falta de produtos a serem transportados.
- b) defende, com argumentos consistentes, a utilização de trens no transporte das atuais safras, por ser o único meio capaz de vencer com certa facilidade as enormes distâncias no Brasil.
- c) considera, embora aponte algumas desvantagens das ferrovias no Brasil, que elas permanecem ainda hoje como o meio de transporte mais favorável em todo o País.
- d) aponta fatos históricos referentes à utilização de ferrovias, analisando aspectos econômico-sociais positivos e negativos desse meio de transporte no Brasil.
- e) conclui, a partir de informações objetivas, que a opção por rodovias no Brasil não trouxe os benefícios que acompanharam a expansão da rede ferroviária.

#### **Identificação de estratégia requerida:**

O candidato deve ativar o conhecimento comunicacional (sociointeracional) que, de acordo com Koch e Elias (cf. 2006:50), diz respeito: à quantidade de informação necessária, numa dada situação comunicativa concreta, para que o parceiro seja capaz de reconstruir o objeto da produção do texto.

O candidato também deve ativar o conhecimento ilocucional (sociointeracional) que permite ao leitor reconhecer os objetivos ou intenções do autor. Assim como deve ativar o conhecimento lingüístico que é o responsável pela organização do material na superfície do

texto. Ativados esses conhecimentos, o candidato poderá perceber que a alternativa “D” é a que mantém o sentido de parte do texto original.

**16 -** De acordo com o texto, houve o predomínio das rodovias no Brasil porque:

- a) exigiam menor infra-estrutura para sua construção e manutenção, além de facilitar a integração econômica do País.
- b) havia enormes distâncias a serem percorridas, para tornar possível o escoamento da produção agrícola.
- c) inexistia um mercado interno favorável no País, em razão das características regionais de produção industrial.
- d) houve desinteresse de grupos econômicos estrangeiros em investir enormes quantias num meio de transporte de menor importância.
- e) refletiam a importância da modernização dos meios de transporte em meio a um acentuado processo de industrialização.

#### **Identificação de estratégia requerida;**

O candidato deve ativar o conhecimento sobre resumo. As alternativas apresentadas se referem às sínteses de trechos do texto. Para Solé (1998:143), “a elaboração de um resumo está estreitamente ligada às estratégias necessárias para estabelecer o tema de um texto, para gerar ou identificar sua idéia principal e seus detalhes secundários.”.

O conhecimento ilocucional (sociointeracional) deve ser ativado porque permite ao leitor reconhecer os objetivos ou intenções do autor. Assim como também deve ser ativado o conhecimento linguístico que é o responsável pela organização do material lingüístico na superfície textual. Ativados esses conhecimentos, o candidato pode perceber que a alternativa “A” é a que mantém o sentido de parte do texto original.

**17-** O último parágrafo do texto salienta

- a) aspectos negativos da exagerada importância atribuída, na época, a um sistema de transporte que pouco benefício trouxe aos brasileiros.
- b) as dificuldades inerentes à construção de ferrovias, por falta de mão-de-obra capacitada e qualificada, disponível para esse tipo de trabalho.
- c) as exigências de conhecimento técnico específico para a construção de ferrovias, tendo em vista as cidades abrangidas por suas linhas.
- d) aspectos econômicos da opção pelo transporte ferroviário, mesmo considerando os

problemas decorrentes da exigência de horários rígidos nas estações.

e) a transformação social provocada pela chegada dos trens, como instrumento de progresso, a centros urbanos mais afastados.

### **Identificação de estratégia requerida:**

O candidato deve ativar o conhecimento sobre resumo e utilizar as regras elaboradas por Van Dijk e citadas por Solé (1998:144-5): *omissão* (omitimos aquela informação considerada pouco importante de acordo com o objetivo de leitura) e *seleção* (excluir aquela informação óbvia ou redundante, portanto, desnecessária) O candidato também deve ativar o conhecimento lingüístico e o conhecimento ilocucional. Ativados esses conhecimentos, poderá perceber que a alternativa “A” é a que mantém o sentido do último parágrafo do texto.

**18-** Uma das justificativas apresentada no texto para o relativo fracasso das ferrovias brasileiras está no fato de:

a) não haver, na época, centros urbanos desenvolvidos e capacitados a consumir a produção interna, levada pelos trens a todas as regiões do País.

b) não ter sido criada uma malha mais extensa de transporte, pois as ferrovias buscavam apenas o escoamento de produtos agrícolas para a exportação.

c) ter sido esse tipo de transporte o preferido por grandes grupos econômicos, interessados em obter lucros cada vez maiores no País.

d) estarem os portos marítimos afastados dos locais de produção, exigindo altos custos de transporte para a exportação agrícola.

e) ser necessário o aumento da produção agrícola, tendo em vista maior abertura do mercado externo.

### **Identificação de estratégia requerida:**

O candidato, para perceber que a alternativa “B” é a correta, deve ativar o conhecimento metacomunicativo (sociointeracional), que diz respeito à quantidade de informação necessária para que leitor seja capaz de reconstruir o objetivo da produção do texto. Assim como ativar o conhecimento ilocucional (sociointeracional) e produzir inferências. De acordo com Koch (1993:400), “as inferências podem ser vistas como processos cognitivos através dos quais o ouvinte ou leitor, partindo da informação textual explicitamente veiculada e levando em conta o conteúdo, constrói novas representações semânticas.”

**19-** *Como a economia dependia da agroexportação, o problema consistia simplesmente em ligar as regiões produtoras aos portos marítimos.* (final do 2º parágrafo)

As duas afirmativas do período acima transcrito denotam relação de:

- a) conclusão e ressalva
- b) condição e finalidade
- c) causa e consequência
- d) finalidade e conclusão.
- e) consequência e condição

**Identificação de estratégia requerida:**

Allende e Condemarín (1987:139) a respeito dos fatores de compreensão provenientes do leitor afirmam que “baseando-se no fato de que o leitor dará uma série de contribuições ao texto, o autor entrega-lhe uma comunicação bastante incompleta. Cada elemento do texto interage no conjunto de conhecimentos pertinentes ao leitor”. Para responder adequadamente essa questão, o candidato deve ativar o conhecimento ilocucional (sociointeracional) e realizar inferências. Assim como deve ativar o conhecimento lingüístico. O candidato deve ativar esses conhecimentos e realizar inferências para perceber que a construção do período destacado estabelece uma relação de causa e consequência. Portanto, a resposta correta é a alternativa ”C”.

**20 -** O segmento que aparece reescrito com o mesmo sentido original é:

- a) *algumas vozes apontaram o descompasso* = certo número de pessoas mostrou a falta de ajustamento.
- b) *pela fé em seu poder de transformar a realidade* = a crença que consegue superar os problemas existentes.
- c) *ao contrário do ocorrido em outros países de grandes dimensões* = outros países extensos colocaram-se contra a idéia.
- d) *De acordo com supostas explicações* = Segundo argumentos procedentes.
- e) *a ser importantes também no contexto da industrialização acelerada* = necessárias para dar início à industrialização.

**Identificação de estratégia requerida:**

O candidato deve ativar o conhecimento lingüístico que, de acordo com Kleiman

(2002:13) “abrange desde o conhecimento sobre como pronunciar o português, passando pelo conhecimento do vocabulário e regras da língua, chegando até o conhecimento sobre o uso da língua.” Também deve ativar o conhecimento comunicacional (sociointeracional) se refere à quantidade de informação necessária para que o leitor seja capaz de reconstruir o objetivo da produção do texto. Ativados esses conhecimentos, o candidato poderá perceber que a alternativa “A” possui a reescrita com o mesmo sentido da frase original.

**21** - ... como o meio quase mágico que permitiria transpor enormes distâncias ...

O emprego da forma verbal grifada acima denota, no contexto:

- a) finalidade de uma ação no presente.
- b) ação anterior a outra, no passado.
- c) certeza futura na realização de um fato.
- d) situação hipotética em relação a um fato no passado.
- e) ação habitual, condicionada a um fato futuro.

**Identificação de estratégia requerida:**

O conhecimento lingüístico deve ser ativado. De acordo com Koch e Elias (2006:40), ele “abrange o conhecimento gramatical e lexical. Baseados nesse tipo de conhecimento, podemos compreender: a organização do material lingüístico na superfície textual; a seleção lexical adequada ao tema ou aos modelos cognitivos ativados.” O candidato também deve realizar inferências e ativar o conhecimento ilocucional (sociointeracional) para perceber que a resposta “D” é a correta.

**Texto 5:**

*A arte brasileira da conversa não é de fácil aprendizado. Como toda arte, exige antes de mais nada uma verdadeira vocação. E essa vocação se aprimora ao longo do caminho que vai da inocência à experiência. Como em toda arte. [...]*

*Falo precisamente no bate-papo, erigido numa das mais requintadas instituições nacionais.*

*Mas por que arte brasileira? Os outros povos acaso não batem papo? [...] Este não deve ter finalidade alguma, senão a de matar o tempo da melhor maneira possível. É coisa*

*de latino em geral e de brasileiro em particular: fazer da conversa não um meio, mas um fim em si mesmo. Se não me engano, essa é a distância que separa a ciência da arte.*

*No papo bem batido, a discussão não passa de uma motivação, sem intuito de convencer ninguém, nem de provar que se tem razão. Os que nela se envolvem devem estar sempre prontos a reconhecer, no íntimo, que poderiam muito bem passar a defender o ponto de vista oposto, desde que os que o defendem fizessem o mesmo. Os temas devem ser de uma apaixonante gratuidade, a ponto de permitir que, no desenrolar da conversa, de súbito ninguém mais saiba o que se está discutindo. [...]*

*Além disso a discussão, ainda que gratuita, pode exaurir o papo diante de uma impossível opção, como a de saber qual é o melhor, Tolstoi ou Dostoievski, Corcel ou Opala, Caetano ou Chico. A menos que ocorra ao discutidor o recurso daquele outro, hábil em conduzir o papo, que teve de se calar quando, no melhor de sua argumentação sobre energia atômica, soube que estava discutindo com um professor de física nuclear: - Você é presidencialista ou parlamentarista? - perguntou então.*

*- Presidencialista.*

*- Pois eu sou parlamentarista.*

*E recomeçaram a discutir.*

*Mais ardente praticante do que estes, só mesmo o que um dia se intrometeu na nossa roda, interrompendo animadíssima conversa:*

*- Posso dar minha opinião?*

*Todos se calaram para ouvi-lo. E ele, muito sério: - Qual é o assunto?*

*(Fernando Sabino. Deixa o Alfredo falar! Record: Rio de Janeiro. 1976, p. 28-31)*

**22** - De acordo com o texto, *ser hábil em conduzir o papo* consiste em:

- a) dar preferência a determinados temas que não possibilitem acordo nas infundáveis discussões.
- b) encaminhar discussões com especialistas em assuntos que exigem um conhecimento mais profundo.
- c) assumir um ponto de vista que seja, preferencialmente, próximo ao que o outro também defende.
- d) introduzir rapidamente novos elementos na conversa, como solução imediata para um possível impasse.
- e) conduzir a conversa a uma situação de escolha entre posições antagônicas, a fim de expor sua própria opinião.

### **Identificação de estratégia requerida:**

O candidato deve realizar inferências para responder adequadamente essa questão. De acordo com Marcuschi (1999:120), “se inferir é extrair proposições novas a partir das relações estabelecidas entre as proposições dadas no texto, o mais importante não são as relações de natureza simplesmente lexicais, feitas automaticamente. Trata-se, muito mais, de uma tentativa de extrair as intenções pretendidas pelo autor”. Portanto, para inferir que a resposta correta é a alternativa “D”, o candidato também deve ativar o conhecimento lingüístico e ativar o conhecimento ilocucional (sociointeracional)..

**23** - Conclui-se corretamente do texto que o verdadeiro espírito da *arte da conversa* está em

- a) passar algum tempo discorrendo calmamente sobre qualquer assunto, sem outra finalidade prática.
- b) chegar a conclusões comuns a todos os participantes, por meio de longas discussões sobre algum tema.
- c) calar-se diante de outros participantes, ao perceber que seus conhecimentos a respeito do assunto são insuficientes.
- d) defender seu ponto de vista, especialmente diante de um possível impasse, no caso de envolver escolhas pessoais.
- e) sustentar a discussão, ainda que alguns interlocutores desconheçam o assunto a ser tratado.

### **Identificação de estratégia requerida;**

O candidato deve ativar o conhecimento ilocucional (que permite ao leitor reconhecer os objetivos ou intenções do escritor) e o conhecimento comunicacional (relacionado à quantidade de informações para que o leitor possa reconstruir o objetivo da produção do texto). Também deve ativar o conhecimento sobre resumo para perceber que a resposta correta é a alternativa “A”.

**24** - A frase do texto que pode ser interpretada como uma síntese do que o autor afirma no 4º parágrafo é:

- a) *Mas por que arte brasileira?*
- b) *É coisa de latino em geral e de brasileiro em particular.*
- c) *- Você é presidencialista ou parlamentarista?*
- d) *Todos se calaram para ouvi-lo.*
- e) *- Qual é o assunto?*

### **Identificação de estratégia requerida:**

O candidato deve ativar o conhecimento sobre resumo. De acordo com Solé (1998:143), “a elaboração de um resumo está estreitamente ligada às estratégias necessárias para estabelecer o tema de um texto, para gerar ou identificar sua idéia principal e seus detalhes secundários.” Dentre as regras elaboradas por Van Dijk e apresentadas pela autora, o candidato deve utilizar a regra de generalização. Essa regra diz respeito à substituição de uma informação do texto por uma outra mais reduzida.

O candidato também deve ativar o conhecimento ilocucional (sociointeracional) e produzir inferências para perceber que a alternativa correta é a de letra “E”.

**25** - A justificativa apresentada pelo autor para considerar como **arte** o hábito brasileiro da conversa está no fato de que, para ele, a conversa:

- a) constitui troca formal de idéias, no sentido de esclarecer desentendimentos por meio de discussões a respeito de temas variados.
- b) decorre como um simples bate-papo, com a única intenção dos participantes de passarem o tempo de forma agradável.
- c) possibilita esclarecimento de opiniões entre vários participantes de um grupo, dispostos a debater qualquer tema.
- d) se toma palavreado sem utilidade prática, que não apresenta conclusões plausíveis e **convincentes aos participantes**.
- e) desenvolve pontos de vista necessariamente opostos, embora não se perca a coerência que deve permear toda a discussão.

### **Identificação de estratégia requerida:**

De acordo com Marcuschi (1999:101), inferência é “uma operação cognitiva que permite ao leitor construir novas proposições a partir de outras já dadas.” O candidato deve produzir inferências para perceber que a resposta correta é a alternativa “B”.

**26** - ... desde que os que o defendem fizessem o mesmo. (4º parágrafo)

O segmento grifado acima evita corretamente a repetição, considerando-se o contexto, do segmento:

- a) provassem estar com a razão.
- b) soubessem o que se está discutindo.

- c) passassem a defender o ponto de vista oposto.
- d) se motivassem com as discussões.
- e) aprimorassem uma verdadeira vocação.

**Identificação de estratégia requerida:**

De acordo com Van Dijk (1996:28), “o estabelecimento estratégico da coerência local exige que o usuário da língua procure, de maneira mais eficiente, pelas possíveis ligações entre os fatos denotados pelas proposições”. Portanto, o candidato deve utilizar a estratégia de *correferência* (coerência local), ativar o conhecimento lingüístico, que é o responsável pela organização do material linguístico na superfície do texto e produzir inferências para perceber que a alternativa correta é a “C”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde a idealização desta pesquisa e durante seu desenvolvimento, nossa proposta consistiu em analisar estratégias de leitura requeridas em questões de compreensão em concursos públicos. Esse propósito nos levou a construir um arcabouço teórico sobre compreensão leitora e estratégias de leitura. Para tanto, sustentamo-nos numa concepção sócio-cognitivo-interacional de linguagem, texto e leitura, e enfatizamos a importância de um ensino de leitura na escola que propicie a formação de leitores conhecedores de estratégias de leitura e produção de sentido.

Com o objetivo de analisar estratégias de leitura em concursos públicos, compusemos um *corpus* formado por questões extraídas de provas de Língua Portuguesa dos concursos: Banco do Brasil, Caixa Econômica Federal e Tribunal Regional Eleitoral, realizados em 2006 e voltados para candidatos que já tivessem concluído o ensino médio.

Os resultados de nossa análise indicaram que as provas de concursos públicos exigem do leitor-candidato a utilização de muitas estratégias de leitura, dentre as quais se destacam:

- 1) na PROVA A: determinação da idéia principal, ativação do conhecimento lingüístico, ativação do conhecimento de mundo, ativação do conhecimento ilocucional, ativação do conhecimento comunicacional, produção de inferências, construção de coerência local e ativação de superestrutura;
- 2) na PROVA B: determinação da idéia principal, ativação do conhecimento lingüístico, ativação do conhecimento de mundo, ativação do conhecimento ilocucional, ativação do conhecimento comunicacional, produção de resumos, produção de inferências;
- 3) na PROVA C: determinação da idéia principal, ativação do conhecimento lingüístico, ativação do conhecimento ilocucional, Ativação do conhecimento comunicacional, ativação do conhecimento metacomunicativo, produção de resumos, produção de inferências, construção de coerência local .

Sinteticamente, apresentamos no quadro a seguir as estratégias de leitura requeridas nos concursos e que ganharam destaque na análise empreendida.

	Banco do Brasil	Caixa Econômica Federal	Tribunal Regional Eleitoral	Total geral
Determinação da idéia principal	1	2	2	5
Ativação do conhecimento lingüístico	9	8	13	30
Ativação do conhecimento de mundo	4	2	-	6
Ativação do conhecimento ilocucional	2	5	14	21
Ativação do conhecimento comunicacional	2	2	6	10
Ativação do conhecimento metacomunicativo	-	-	1	1
Produção de resumos	-	1	7	8
Produção de inferências	11	9	16	36
Construção de coerência local	3	-	5	8
Ativação de superestruturas	4	-	-	4

Esse resultado aponta para a importância de um ensino de leitura com ênfase em estratégias, a fim de formar leitores que realizem satisfatoriamente a atividade de leitura em diferentes contextos e, de modo especial, em concursos públicos, seguindo a orientação dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) segundo a qual “adequar a escola a seu público atual é torná-la capaz de promover a realização pessoal, a qualificação para um trabalho digno, para a participação social e política, enfim, para uma cidadania plena da totalidade de seus alunos e alunas”. (BRASIL, 2002:10).

Acreditamos que o trabalho por ora concluído pode contribuir para que o professor realize em sala de aula um trabalho consistente sobre leitura que propicie a formação de

leitores efetivamente capazes de interagir com o texto nas mais diversas situações em que são solicitados a fazê-lo. Vale destacar também que o trabalho abre possibilidades para outras investigações. Uma delas, por exemplo, sobre o relevante papel que ocupa a estratégia “produção de inferência” no preenchimento das lacunas do texto. Que tipos de inferências os candidatos produzem em leituras de textos de concursos públicos? Que conhecimentos são exigidos dos candidatos na produção de inferências, a fim de que obtenham bom resultado na prova? São questões cuja resposta solicita uma outra pesquisa. Deixamos a sugestão.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLIENDE, Felipe; CONDEMARÍN, Mabel. *A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. Trad. José Cláudio de Almeida Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais +: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

CHARTIER, Anne-Marie. A leitura e sua aprendizagem. Trad. Maria de Lourdes Meirelles Matencio. In: MARI, Hugo; WALTY, Ivete; VERSIANI, Zélia (org.). *Ensaio sobre leitura*. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2005.

CORACINI, Maria José. Leitura: decodificação, processo discursivo...? In: CORACINI, Maria José (org.). *O jogo discursivo na sala de aula*. Campinas: Pontes, 1995.

CORRÊA, Ângela M. S.; CUNHA, Tânia Reis. Trabalhando a leitura em sala de aula. In: PAULIUKONIS, Maria A. I.; SANTOS, Leonor W. dos. (org). *Estratégias de leitura: texto e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

FIORIN, José Luiz. Leitura: Gêneros textuais e processos de referenciação. In: MARI, Hugo; WALTY, Ivete; VERSIANI, Zélia (org.). *Ensaio sobre leitura*. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2005.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GUMPERZ, John J. Convenções de contextualização. Trad. José Luiz Meurer e Viviane Herbele. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (orgs.). *Sociolinguística interacional*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

JURADO, Shirley; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In:BUZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KLEIMAN, Ângela. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas, SP: Pontes, 2004

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de Leitura: teoria e prática*. Campinas, SP: Pontes, 1998.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*. Campinas, SP: Pontes, 2002.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *A produção de inferências e sua contribuição na construção do sentido*. D.E.L.T.A. vol 9, N° Especial, 1993. (pp.399-416)

KOCH, Ingedore G. Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo; Contexto,1998.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2005.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Introdução à lingüística textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria da Silva. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, Ingedore G. Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. São Paulo; Contexto, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZZERRA, Maria Auxiliadora. *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002a.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela P., MACHADO; Anna R., BEZERRA; Maria A. (org.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002b.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Leitura como um processo referencial num universo cultural-cognitivo. In: BARZOTTO, Valdir H. (org.). *Estado de leitura*. Campinas, SP: Mercado e Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1999. (pp. 95-124).

PERINI, Mário A. Pelos caminhos da perplexidade: uma receita para ler sem entender. In: MARI, Hugo; WALTY, Ivete; VERSIANI, Zélia (org.). *Ensaio sobre leitura*. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2005.

RENKEMA, Jan. *Introducción a los estudios sobre el discurso*. Barcelona: Gedisa, 1999.

SAUTCHUK, Inez. *A produção dialógica do texto escrito*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (e colaboradores). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *A produção da escrita na escola*. São Paulo: Ática, 2003.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Conferências sobre leitura*. Campinas: Autores Associados, 2006.

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura*. Trad. Daise Batista. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOLÉ, Isabel. Ler, Leitura, Compreensão: “Sempre Falamos a Mesma Coisa”. In: THEBEROSKY, Ana et al. *Compreensão de leitura – a língua como procedimento*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SOLÉ, Isabel. Na escola não se aprende só a ler. *Pátio – revista pedagógica*, nº 14, ano 4, p.30-3, ago/out 2000. Entrevista concedida à Revista Pátio.

VAN DIJK, Teun A. *Cognição, discurso interação*. Org. e apresentação de Ingedore V. Koch. São Paulo: Contexto, 1996.

VAN DIJK, Teun A. *La ciencia del texto*. Trad. Juan Domingo Moyano. Barcelona, Buenos Aires: Paidós Comunicación, 1983.

JORNAL DOS CONCURSOS. São Paulo, 19 nov. 2006. nº 1.355, p. 21-A.

## ANEXO: Procedimentos gerais de leitura

Devido ao fato de os alunos terem dificuldades na compreensão leitora, os PCN+ propõem alguns procedimentos gerais de leitura, relacionados sobretudo aos seus níveis micro, macro e superestrutural (2002:78-80):

- buscar apoio no significado de palavras conhecidas e inferir o das desconhecidas;
- fazer relações entre os significados das palavras para construir proposições;
- reconhecer o que é novo e o que já está dado em cada proposição e conectar as proposições entre si;
- construir um significado global, a partir do entendimento da função das partes do texto (simples ou complexo; particular ou geral; relevante ou dispensável);
- organizar as idéias globais num esquema coerente, concebendo o texto como:
  - uma resposta a um problema;
  - uma explicação e uma argumentação sobre uma tese;
  - um contraste ou uma analogia entre dois ou mais fenômenos;
  - uma descrição;
  - uma seqüência de acontecimentos;
- articular as idéias do texto com aquilo que já se sabe;
- pergunta-se sobre o processo de leitura e seus resultados.

Como os textos ganham materialidade por meio dos gêneros, parece útil propor que os alunos do ensino médio dominem certos procedimentos relativos às características de gêneros específicos, conforme sugerem as Matrizes Curriculares de Referência do Saeb:

- reconhecer características típicas de uma narrativa ficcional (narrador, personagens, espaço, tempo, conflito, desfecho);
- reconhecer recursos prosódicos frequentes em um texto poético (rima, ritmo, assonância, aliteração, onomatopéia);

- reconhecer características típicas de um texto de análise ou opinião (tese, argumento, contra-argumento, conclusão) bem como analisar a estratégia argumentativa do autor;
- reconhecer características típicas de um texto informativo (tópico e hierarquia de informação, exemplificação, analogia).

Ao se adotar textos de circulação social, é necessário reconhecer a importância de se trabalhar com os alunos alguns procedimentos que permitam identificar as **características do suporte ou do enunciador na construção de valores e sentidos**.

- comparar o tratamento da informação em duas notícias sobre o mesmo fato;
- reconhecer as diferenças de uma mesma informação em diferentes veículos informativos (jornal, revista, televisão, rádio);
- relacionar os valores e sentidos veiculados por um texto informativo ou analítico-opinativo com as condições de produção desse texto e as intenções do autor, levando em conta elementos como as fontes de divulgação, o lugar social de quem o produziu, os contextos da época.

O trabalho com a diversidade de gêneros permite que se estabeleçam **diferentes relações entre textos** e que se proponham alguns procedimentos:

- comparar paráfrase, avaliando sua maior ou menor fidelidade ao texto original;
- avaliar a intenção da paródia de um texto dado;
- identificar referências ou remissões a outros textos;
- analisar incoerências ou contradições na referência a outro texto ou na incorporação de argumento de um outro autor;
- estabelecer relações temáticas ou estilísticas (de semelhança ou de oposição) entre dois textos de diferentes autores ou de diferentes épocas.

Tomando-se como referência o **eixo temático** e a **estrutura composicional** segundo os quais se desenvolvem os **textos opinativo** e **narrativo**, podem ser propostos os seguintes procedimentos:

- identificar a tese e os argumentos de um texto opinativo;
- analisar a seleção de argumentos para a corroboração da tese;
- analisar a pertinência das informações selecionadas na exposição do argumento;

- estabelecer relações comparativas entre duas operações argumentativas, considerando as diferenças de sentido decorrentes da opção por uma ou outra;
- avaliar a complexidade do núcleo dramático de uma narrativa e das ações dele decorrentes;
- relacionar o narrador ao foco narrativo (ponto de vista)
- relacionar a organização do cenário (tempo e espaço) com o enredo e a ação das personagens;
- avaliar a propriedade da incorporação de dados da realidade na construção do universo ficcional.

Por fim, convém ressaltar a importância do reconhecimento, pelo aluno, do **texto como objeto sócio-historicamente construído**, com o auxílio de alguns procedimentos:

- distinguir texto literário de texto não-literário, em função da forma, finalidade e convencionalidade;
- comparar dois textos literários, percebendo semelhanças ou diferenças decorrentes do momento histórico da produção de cada um deles;
- diferenciar, em textos, marcas de valores e intenções de agentes produtores, em função de seus comprometimentos e interesses políticos, ideológicos e econômicos;
- identificar, na leitura de um texto literário, as implicações do tratamento temático e do estilo relativas ao contexto histórico de produção e recepção do texto;
- relacionar o universo narrativo com estilo de época, bem como com estereótipos e clichês sociais.