



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS
CURSO DE MESTRADO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS**

VANESSA POLLI

**RELAÇÕES ENTRE AS ESTRATÉGIAS DE CONSTRUÇÃO DA COMPETÊNCIA
LEXICAL E A COMPREENSÃO LEITORA:
A PROVA BRASIL DE LÍNGUA PORTUGUESA**

**CHAPECÓ
2014**

VANESSA POLLI

**RELAÇÕES ENTRE AS ESTRATÉGIAS DE CONSTRUÇÃO DA COMPETÊNCIA
LEXICAL E A COMPREENSÃO LEITORA:
A PROVA BRASIL DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS como requisito para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Claudia Finger-Kratochvil.

**CHAPECÓ
2014**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Rua General Osório, 413 D
CEP: 89802-210
Caixa Postal 181
Bairro Jardim Itália
Chapecó - SC
Brasil

DGI/DGCI - Divisão de Gestão de Conhecimento e Inovação

Polli, Vanessa

Relações entre as estratégias de construção da competência lexical e a compreensão leitora: : A Prova Brasil de Língua Portuguesa/ Vanessa Polli. -- 2014. 131 f.:il.

Orientadora: Claudia Finger-Kratochvil.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL), Chapecó, SC, 2014.

1. Leitura. 2. Competência lexical. 3. Compreensão leitora. 4. Estratégia. 5. Prova Brasil. I. Finger-Kratochvil, Claudia, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

VANESSA POLLI

RELAÇÕES ENTRE AS ESTRATÉGIAS DE CONSTRUÇÃO DA COMPETÊNCIA
LEXICAL E A COMPREENSÃO LEITORA:
A PROVA BRASIL DE LÍNGUA PORTUGUESA

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da
Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS - para obtenção do título de Mestre em
Estudos Linguísticos, defendido em banca examinadora em 19/12/2014.

Orientador (a): Prof. Dr. Cláudia Finger-Kratochvíl

Aprovado em: 19/12/2014

BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Dra. Cláudia Finger-Kratochvíl - UFFS - (Presidente)



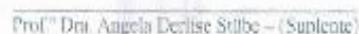
Prof.ª Dra. Morgana Fabiola Cambruzzi - UFFS



Prof.ª Dra. Luciene Baretta - UNICENTRO



Prof.ª Dra. Vera Wannacher Pereira - PUCRS



Prof.ª Dra. Angela Derlise Stülbe - (Suplente)

Chapecó/SC, dezembro de 2014

Dedico ao Marcelo, meu incondicional
companheiro, por todo carinho, cuidado e
inúmeros momentos de doação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus pela saúde e pelo dom da inteligência que me permitiram vencer mais uma etapa da minha vida acadêmica. Também, a Ele, agradeço por mostrar-me que somos seres em permanente construção e (re)construção, por isso, estamos sempre aprendendo.

Agradeço a minha “eterna” orientadora, prof.^a Dra. Claudia Finger-Kratochvil, pelos ensinamentos (acadêmicos e pessoais), palavras de incentivo, puxões de orelha, paciência e incentivo constante.

Agradeço a todos os professores do curso de Mestrado em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul pelo ensino de qualidade e pela preocupação em formar não só profissionais mais competentes e qualificados como também mais humanos e responsáveis.

Agradeço à CAPES pelo apoio financeiro por intermédio do Observatório da Educação – Projeto Ler & Educar. Aos parceiros e amigos integrantes do Projeto pelo companheirismo e pelo conhecimento compartilhado.

Agradeço aos meus colegas de mestrado pelo aprendizado, amizade e presteza, especialmente às incríveis Adriana Hoffmann, Eudes T. Nadal Mulinari e Margarete G. Macedo de Carvalho.

Agradeço à equipe diretiva da Escola Municipal de Ensino Fundamental Antonio Zambrzycki de Getúlio Vargas/RS pela compreensão e flexibilidade durante o período de mestrado.

Agradeço a minha família que sempre me apoiou e soube entender minhas ausências. Valquiria, minha irmã, dedico um especial agradecimento a você, pelo ombro amigo, pela cumplicidade e pelos quitutes. Você é meu espelho!

Por último, mas não menos importante, agradeço a você, Marcelo, meu esposo, pelos inúmeros momentos de silêncio para que eu pudesse estudar com tranquilidade; por me conceder tudo o que preciso para ter uma vida feliz e segura; pelas tantas vezes que deixou de lado seus compromissos para levar-me ou buscar-me na rodoviária; pelo carinho, atenção e amor.

Chegavam provocando:

— Vê lá se o seu pai sabe essa! Sabe nada!

— Qual?

— Incompatível.

Eu corria para casa:

— Pai, o que é incompatível?

Ele, na hora:

— É uma coisa que não combina com a outra.

Orgulhoso, eu levava de volta. Os meninos não acreditavam.

— Ele foi olhar no livro. Assim até o meu pai sabe!

— Não olhou em livro nenhum.

— Então, leva a gente lá, a gente quer tirar a prova.

Depois de tantos meses, tive de combinar com meu pai, marquei o encontro com a turma. Meu pai ria da desconfiança dos meus amigos. Era um homem bem-humorado, sempre alegre, sabia todas as palavras. No dia marcado, foram cinco, cada um com uma listinha. Acho que falaram com os pais, pediram à professora Lourdes para ajudar.

— O que é lunático?

— Um sujeito meio louco ou alguém que vive no mundo da lua, desligado, pode ser distraído também.

— E degradingolada?

— É quando as coisas vão água abaixo.

— Matula. Essa o senhor sabe?

— É um embornal, um alforje.

— Alforje? O que é isso?

— O mesmo que matula.

Era difícil pegar meu pai, ele saía de fino. A turma perguntou mais de vinte palavras, ele matou todas de primeira. Soube até o que era procrastinar, que o Vilmo levou e nem sabia pronunciar, precisou ler três vezes. Todo mundo gozava o Vilmo, ele tinha nome de mulher com uma letra trocada. Dizem que a mãe dele queria uma menina, ia se chamar Vilma, mas nasceu menino, e ela usou o nome assim mesmo.

Os meninos foram embora e perguntei:

— Como o senhor conhece tantas palavras?

— Você não me vê sempre lendo? Assim vou aprendendo palavras.

— É bom isso?

— Quanto mais palavras você conhece e usa, mais fácil fica a vida.

— Por quê?

— Vai saber conversar, explicar as coisas, orientar os outros, conquistar as pessoas, fazer melhor o trabalho, arranjar um aumento com o chefe, progredir na vida, entender todas as histórias que lê, convencer uma menina a te namorar. [...]

(BRANDÃO, Ignácio de Loyola. **O menino que vendia palavras**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.)

RESUMO

Diante da crescente importância atribuída às avaliações da Educação Básica no cenário internacional e no cenário brasileiro – ENEM, SAEB, PISA, Prova Brasil, Provinha Brasil – e a relação dessas com a leitura, este trabalho tem por objetivo estudar o processo de construção e avaliação da competência leitora na Prova Brasil de Língua Portuguesa, na educação fundamental, a fim de conhecer que aspectos são valorados, em especial em relação à construção da competência lexical, visto que restrições em torno dessa competência podem acabar por comprometer a compreensão. Considerando a complexidade do processo de aquisição do léxico, vemos que a aprendizagem da maioria das palavras se dá em situações de uso da língua, por meio de instrução indireta. Contudo, mesmo concordando que um ensino sistemático é capaz de aumentar a qualidade do conhecimento das palavras, acreditamos que a maior ênfase deve estar no desenvolvimento de estratégias de aprendizagem do léxico (pistas contextuais, pistas morfológicas e dicionário) que, associadas ao conhecimento prévio do leitor, favorecem a compreensão leitora e permitem a formação de um aprendiz mais independente. Para que o uso das estratégias seja mais eficaz é necessário que o aluno desenvolva um comportamento metacognitivo, isto é, que possa assumir uma postura de monitoria em relação à própria aprendizagem. A partir dessas reflexões teóricas, analisamos a proposta dos documentos norteadores da Prova Brasil (Parâmetros Curriculares Nacionais e Matrizes de Referência) no tocante a aspectos relacionados à competência lexical enquanto suporte para a compreensão leitora. Em seguida, utilizando critérios quanti e qualitativos, analisamos itens propostos para a Prova Brasil (5º e 9º anos), divulgados no *site* do INEP, a fim de investigar qual é a importância atribuída à competência lexical, bem como se é previsto o uso de algum tipo de estratégia de ensino do léxico para a resolução do item, mesmo que de forma indireta. Por fim, observando aspectos referentes à competência lexical, empreendemos uma análise comparativa entre aquilo que registram os documentos que dão sustentação à Prova Brasil com aquilo que realmente se verifica na formulação dos itens da Prova. Com essa pesquisa, buscamos evidenciar a importância do conhecimento lexical para a compreensão leitora, por que podemos dizer que o conhecimento lexical é complexo, e como podemos usar esse conhecimento como alicerce na compreensão leitora.

Palavras-chave: Leitura. Competência lexical. Compreensão leitora. Estratégia. Prova Brasil.

ABSTRACT

Given the growing importance attributed to the evaluations of basic education on the international scenario and on Brazilian scenario – ENEM, SAEB, PISA, Prova Brasil, Provinha Brasil - and the relation of those tests with reading, this work aims to study the construction process and evaluation of reading competence in Prova Brasil of Portuguese Language, in primary education, in order to know which aspects are valued, particularly in relation to the construction of lexical competence, since restrictions around that competence may ultimately compromise the comprehension. Considering the complexity of the lexicon acquisition process, we see that the learning of most words occurs in situations of language use through indirect instruction. However, even agreeing that a systematic teaching is able to increase the quality of the knowledge of words, we believe that the greater emphasis should be on developing strategies to learn the lexicon (context clues, morphological clues and dictionary), that associated with prior knowledge of the reader, favor the reading comprehension and allow the formation of a more independent learner. In order to make such strategies more effective, it is necessary that the student develops a metacognitive behavior, i.e., they can assume a monitoring attitude related to their own learning. From these theoretical considerations, we analyze the proposal of the guiding documents of Prova Brasil (National Curriculum Parameters and Reference Matrices – a free translation to Parâmetros Curriculares Nacionais e Matrizes de Referência) concerning aspects related to lexical competence as a support for reading comprehension. Then, using quantitative and qualitative criteria, we analyze the proposed items for Prova Brasil (fifth and ninth grades) available on INEP website in order to investigate what the importance attributed to lexical competence is, as well as if the use of some kind of lexical teaching strategy for the resolution of the item, even if indirectly, is expected. Finally, observing aspects related to lexical competence, we undertook a comparative analysis between what is shown by the documents that support Prova Brasil and what actually happens in the formulation of the items of the test. With this research, we seek to highlight the importance of lexical knowledge for reading comprehension, the reason why we can say that lexical knowledge is complex, and how we can use this knowledge as a foundation to the reading comprehension.

Keywords: Reading. Lexical Competence. Reading Comprehension. Strategy. Prova Brasil.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Tira de Niquel Náusea	42
Quadro 1 - Tópicos e descritores avaliados na Prova Brasil (5º e 9º anos)	57
Quadro 2 - Organização dos itens disponíveis para o 5º ano e critérios de seleção	61
Quadro 3 - Organização dos itens disponíveis para o 9º ano e critérios de seleção	61

LISTA DE SIGLAS

D – Descritor

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC – Ministério da Educação

MRs – Matrizes de Referência

PB – Prova Brasil

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1. A IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO LEXICAL PARA A COMPREENSÃO LEITORA	16
1.1 O PAPEL DO CONHECIMENTO PRÉVIO NA LEITURA.....	19
1.2 APRENDIZAGEM DE VOCABULÁRIO: ASSUNTO COMPLEXO	21
1.2.1 Da aprendizagem espontânea e direta do léxico à aprendizagem estratégica.	27
1.2.2 Comportamento metacognitivo	32
1.3 ESTRATÉGIAS DE DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEXICAL .	35
1.3.1 O uso das pistas contextuais	35
1.3.2 O uso das pistas morfológicas.....	42
1.3.3 O uso do dicionário	46
2. METODOLOGIA.....	51
2.1 HIPÓTESES.....	54
2.2 OBJETIVOS.....	54
2.3 <i>CORPORA</i>	55
2.3.1 Parâmetros Curriculares Nacionais	55
2.3.2 Matrizes de Referência, Tópicos e Descritores	56
2.3.3 Prova Brasil.....	58
2.4 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS	60
2.5 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS	62
3. ANÁLISE DOS DADOS.....	66
3.1 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS	66
3.1.1 Parâmetros Curriculares Nacionais	66
3.1.2 Matrizes de Referência, Tópicos e Descritores	71
3.2 ANÁLISE DOS ITENS DA PROVA BRASIL	79
3.2.1 Itens com relação direta para o desenvolvimento lexical	79
3.2.1.1 Descritor 3: Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	79
3.2.1.2 Descritor 18: Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão	93
3.2.2 Itens com relação indireta para o desenvolvimento lexical	100
3.2.2.1 Descritor 4: Inferir uma informação implícita no texto.....	100
3.2.2.2 Descritor 12: Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros	107
3.2.2.3 Descritor 15: Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido	109
3.2.2.4 Descritor 7 (5º ano): Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa	111
3.2.2.5 Descritor 7 (9º ano): Indicar a tese de um texto.....	113
3.2.2.6 Descritor 8: Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la	116
3.2.2.7 Descritor 16: Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	126

INTRODUÇÃO

As dificuldades dos cidadãos brasileiros em leitura têm sido evidenciadas tanto nas avaliações externas (PISA), quanto nas avaliações internas (SAEB, Prova Brasil, ENEM), sendo até mesmo rotulada de uma nação de maus leitores¹. Segundo resultados divulgados pelo INEP², dos 65 países participantes da penúltima avaliação do PISA, ocorrida em 2009, o Brasil ocupou a 54ª posição no *ranking*. Na avaliação do PISA de 2012³, a situação na área de leitura não se mostra diferente, os estudantes atingiram, em média, 410 pontos, o que levou o Brasil à 55ª posição entre 65 países participantes. Apenas um em cada duzentos estudantes (0,5%) alcançou o nível 5 em leitura (um dos mais altos, abaixo apenas do nível 6), o que significa conseguir lidar com textos não-familiares, em qualquer forma e com qualquer conteúdo, realizando análises refinadas dos mesmos.

Esse panorama indica que o Brasil ainda tem um longo caminho a trilhar até aproximar-se da posição dos países com melhor desempenho. Para que esse cenário seja modificado e o nosso país possa alcançar, gradativamente, melhores resultados, uma das formas é ampliar o desenvolvimento da competência lexical a fim de possibilitar um reflexo positivo na compreensão leitora. Portanto, esta pesquisa justifica-se por tratar de um aspecto que visa a contribuir para a formação de um leitor mais hábil e proficiente, capaz de alcançar êxito na compreensão leitora.

Sabemos que a leitura constitui-se numa atividade complexa, já que para realizá-la o leitor precisa mobilizar dentre outros conhecimentos: ortográfico, morfológico, sintático, semântico, lexical. Este último, o conhecimento do léxico, está intimamente associado ao desenvolvimento da capacidade leitora (FINGER-KRATOCHVIL, 2010). O primeiro objetivo da leitura é a compreensão e se o vocabulário pode representar um obstáculo nesse processo, não há dúvidas de que ele merece especial atenção. Uma leitura bem-sucedida depende, em grande parte, da compreensão do léxico empregado no texto (FINGER-KRATOCHVIL, 2010).

Por essa razão, em muitas pesquisas (ANDERSON; FREEBODY, 1981; BIEMILLER, 2003, 2004; NAGY, 1988, 2005; MOORE 2012; FINGER-KRATOCHVIL, 2010; DUARTE, 2011) a competência lexical, associada à compreensão leitora, tem recebido grande atenção.

¹ SUWWAN, Leila. Brasil é o último em pesquisa escolar. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 5 dez. 2001, Caderno 2, p. 3.

² Disponível em <http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>. Acesso em 17 de outubro de 2013.

³ Para informações mais detalhadas sobre os resultados do PISA 2012 acesse: <http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>

Essa variável pode comprometer a compreensão do texto uma vez que para conhecer uma palavra não basta encontrar-se com ela apenas uma vez. Nesta pesquisa, veremos que a aquisição do conhecimento lexical ocorre ao longo da vida toda e, a cada novo encontro com as palavras, em contextos variados, aumentamos nosso conhecimento sobre elas; desta forma, a construção do léxico é processo longo, contínuo e gradual, pois, conhecer uma palavra não é questão de tudo ou nada, mas assunto complexo que supõe níveis de conhecimento.

Mesmo para um falante nativo, é impossível conhecer todo o léxico que compõe sua língua, em função do léxico específico de cada área do conhecimento e das constantes inovações lexicais, criadas para nomear novas necessidades. Assim, um indivíduo continua agregando novas informações a sua rede de conhecimentos lexicais durante a vida toda. Portanto, o conhecimento em torno do léxico é um processo contínuo, jamais estará completo, esgotado.

Esse processo contínuo de construir conhecimento sobre as palavras pode ocorrer tanto por meio de instrução direta como por meio de instrução indireta. No entanto, a maior parte do nosso conhecimento lexical, é adquirida por meio de instrução indireta, pois, de acordo com Finger-Kratochvil (2010, p.63), “[...] ao se observar a extensão do léxico em construção, percebe-se que seriam muitas as palavras a serem ensinadas, uma a uma, e que seriam necessários múltiplos e variados encontros com a mesma palavra, tornando a tarefa, sob o aspecto pedagógico, inviável”. Contudo, apesar de concordarmos que a aprendizagem explícita e sistemática de palavras também é importante, veremos que as estratégias de construção da competência lexical podem ser mais eficientes e eficazes no uso por parte do aluno/leitor para o acréscimo de conhecimento em torno das palavras e, conseqüentemente, contribuirão para a formação de um estudante/leitor mais independente e estratégico.

A partir dessas considerações, com base em suporte teórico a respeito do conhecimento lexical e das estratégias envolvidas no processo de ampliação e aprendizagem do léxico, a presente pesquisa propõe-se a estudar as relações existentes entre a competência lexical e a compreensão leitora nos itens divulgados da Prova Brasil de Língua Portuguesa, avaliação interna aplicada a cada dois anos aos alunos de 5º e 9º anos da rede pública de ensino do país. Essa avaliação mede os níveis de desempenho da compreensão em leitura, fornecendo médias para as escolas, municípios, estados e regiões brasileiras. Tendo como norte aspectos relativos à competência lexical e suas estratégias de desenvolvimento (pistas contextuais, pistas morfológicas e dicionário), procedemos à análise do *corpora*, que está

constituído de 19⁴ itens selecionados da Prova Brasil de Língua Portuguesa, bem como das orientações sobre o trabalho com o léxico contidas nos documentos norteadores da Prova (Parâmetros Curriculares Nacionais e Matrizes de Referência), no intuito de investigar qual é a ênfase que tem recebido a competência lexical enquanto suporte para a compreensão leitora e qual é o tratamento dado a essas estratégias. Após a análise dos documentos norteadores da Prova Brasil, investigamos se aquilo que é previsto neles em relação à competência lexical pode ser verificado na formulação dos itens da prova.

Tendo em vista a importância das estratégias das pistas contextuais, pistas morfológicas e do dicionário na construção e desenvolvimento desta pesquisa, torna-se indispensável, brevemente, apresentá-las.

Por meio do das *pistas contextuais*, o estudante pode conseguir limitar os significados para a palavra desconhecida. Entretanto, é preciso que o professor mostre a ele como se beneficiar delas enquanto estratégia, visto que dificilmente o texto dará uma definição clara e explícita para a palavra em questão. Muitas vezes, a informação faltante na compreensão do vocabulário pode ser introduzida por sinônimos, antônimos, comparações, exemplos, sínteses, etc. Cada vez que o leitor se encontrar com essa palavra, em contextos variados, seu conhecimento em torno dela tende a ser incrementado. O uso dessa estratégia, se combinado a grande quantidade de leitura, pode levar a ganhos substanciais de vocabulário.

Se o contexto não for tão rico a ponto de sanar as dificuldades em torno do vocabulário, outra estratégia que pode ser empregada é a análise das *pistas morfológicas* da palavra. Por meio de uma análise consciente das partes que compõem as palavras (morfemas) é possível desenvolver o vocabulário e aplicar suas regras de combinação a grande quantidade de palavras desconhecidas, otimizando, assim, a aquisição de vocabulário.

Se mesmo empregando as estratégias anteriores o aluno não se sentir seguro o suficiente em relação às hipóteses levantadas e a compreensão permanecer prejudicada, é possível recorrer ao uso do dicionário. O *dicionário* é uma estratégia de desenvolvimento da competência lexical, de fonte extremamente confiável. Para que se recorra ao seu uso, é preciso deparar-se com um problema de compreensão lexical, tomar a iniciativa de pegar o dicionário, encontrar a palavra em questão e conseguir refletir a respeito de qual das acepções do termo lhe será mais adequada. É claro que essa explicação está bastante simplificada; nesta pesquisa, o uso do dicionário será aprofundado, considerando a complexidade envolvida nessa 'aparente simples' tarefa, tendo em vista o seu desenvolvimento enquanto estratégia.

⁴ É importante salientarmos que, de fato, investigamos 28 itens da PB, contudo trazemos nessa pesquisa parte dos exemplos, pois muitos dados acabaram se repetindo nas análises.

Para cumprir com o que está sendo proposto, esta dissertação está organizada em três capítulos. O primeiro capítulo traz conceitos importantes para a pesquisa e faz um resgate teórico a respeito da importância do conhecimento lexical para a compreensão leitora e, posteriormente, aborda a complexidade envolvida no conhecimento das palavras. De posse desse entendimento, veremos que a aquisição de novas palavras não se dá de uma única forma, podemos aprender palavras de forma incidental ou através de ensino explícito e sistemático. Contudo, combinado a um comportamento metacognitivo, discutiremos a importância do desenvolvimento de estratégias de aquisição lexical por parte do leitor como meio de identificar e solucionar problemas de compreensão, objetivando o fortalecimento de uma postura mais independente e estratégica.

O segundo capítulo apresenta as hipóteses que estimulam a pesquisa, bem como seus objetivos e procedimento de coleta de dados, incluindo os critérios de seleção dos itens da Prova Brasil, e os procedimentos para a análise dos dados coletados.

Por fim, o último capítulo apresenta a análise das orientações contidas nos documentos norteadores da Prova Brasil (Parâmetros Curriculares Nacionais e Matrizes de Referência) em relação ao léxico e dos itens selecionados da Prova, no que se refere a aspectos relacionados à competência lexical, investigando, mais especificamente, a presença, mesmo que indireta, das estratégias de ensino do léxico. Posteriormente, examinamos se aquilo que propõem os documentos quanto ao desenvolvimento da competência lexical está de fato refletido na formulação dos itens da Prova Brasil.

1. A IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO LEXICAL PARA A COMPREENSÃO LEITORA

Se é verdade que não existe língua sem gramática, mais verdade ainda é que sem léxico não há língua. As palavras são a matéria-prima com que construímos nossas ações de linguagem. (Antunes, 2012, p. 27)

Se entendermos que o sucesso pessoal e acadêmico está fortemente ligado ao conhecimento que o estudante tem do léxico da própria língua e que sua expansão e qualidade só lhe trarão benefícios ao longo do tempo, é evidente que esse tema merece não só nossa atenção como também que nos debruçemos em compreender os meios que nos possibilitarão formar um aprendiz mais independente, proficiente e estratégico. Por essa razão, esta pesquisa volta-se a todos aqueles que desejam alcançar êxito na compreensão leitora, sobretudo a todos os professores cujo compromisso é formar leitores mais autônomos e competentes. A partir desse entendimento, convém, de imediato, refletirmos sobre a importância do conhecimento lexical como suporte para a compreensão leitora.

A competência lexical pode ser definida como a capacidade de compreender e usar as palavras nos mais diversos contextos de uso (TANAKA, 2012), mais que isso, segundo Ilari e Cunha Lima (2011, p.15) é o “conhecimento implícito que nos permite gerenciar o que sabemos sobre itens lexicais particulares”. Contudo, ela não é o único requisito para se ter sucesso na compreensão leitora. Cain (2009, p.11) afirma que a compreensão do texto é um processo dinâmico e interativo que envolve várias fontes de informação e conhecimento. Estas incluem as informações fornecidas pelo autor do texto, o conhecimento linguístico, de mundo, pragmático e da memória do leitor, dentre outros. Entretanto, neste estudo, priorizaremos o papel da competência lexical na e para a compreensão leitora que, associada a esses outros fatores, produz os resultados esperados na compreensão e, por conseguinte, a construção de representações mentais⁵.

Muitos estudos apontam que o conhecimento das palavras⁶ está fortemente associado à capacidade de compreender o texto, visto que não se pode lograr a compreensão sem saber o que a maioria das palavras significam (BIEMILLER, 2003, 2004; BECK; PERFETTI; MCKEOWN, 1982; ANDERSON; FREEBODY, 1981; NAGY, 1988, 2005; MOORE, 2012;

⁵ Para compreender o assunto, consulte: SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler.** Trad: Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

⁶ Nesta dissertação não nos deteremos em questões teóricas em torno do que seja *palavra*. Aqui, esse termo designará os segmentos escritos e separados por espaços em branco. Para maior detalhamento, veja SCLIAR-CABRAL, Leonor. *Princípios do sistema alfabético do português do Brasil.* São Paulo: Contexto, 2003.

McQUIRTER, 2007; DAVIS, 1944; SEDITA, 2005). Portanto, é de se esperar que, para alcançar sucesso na empreitada leitora, os alunos precisam desenvolver e usar uma série de conhecimentos relacionados ao saber lexical que, por sua vez, levará a um conhecimento mais rico do vocabulário. Para isso, a leitura assume um papel preponderante e, desde cedo, é importante que as crianças estejam expostas a um vocabulário rico, seja através de experiências orais (ouvindo histórias, conversas) ou escritas (lendo). Contudo, de acordo com pesquisas de Cunningham e Stanovich (1998), o texto escrito dispõe de uma riqueza de vocabulário que geralmente não é encontrada nas exposições orais.

Anderson e Freebody (1981) descrevem a relação entre o conhecimento de vocabulário e a compreensão leitora com base em três hipóteses, classificadas como: *instrumentalista*, *aptidão* e *conhecimento*. A hipótese *instrumentalista* concebe o conhecimento do vocabulário como sendo um pré-requisito para a compreensão leitora, isto é, conhecer um vasto vocabulário permite uma boa compreensão. A hipótese da *aptidão* vê o conhecimento do vocabulário como um dos tantos resultados de ter um bom cérebro e, portanto, a boa compreensão leitora é um desses resultados. A terceira hipótese acredita que o conhecimento de vocabulário é um indicador do bom conhecimento de mundo já que, por exemplo, é difícil ler sobre *bomba nuclear* se você nunca ouviu falar de *átomos*.

Hirsch (2003, p. 12) afirma que existe um consenso científico em pelo menos três princípios que têm implicações úteis para melhorar a compreensão leitora dos alunos, a saber:

1. Fluência permite que a mente se concentre na compreensão;
2. Amplitude de vocabulário aumenta a compreensão e facilita ainda mais a aprendizagem, e
3. Domínio de conhecimento do tema, o princípio mais recentemente compreendido, aumenta a fluência, amplia o vocabulário, e permite a compreensão mais profunda. *(tradução nossa)*⁷

Assim, um leitor fluente, que não “tropece seguidamente nas palavras” tem mais chances de compreender melhor o texto, já que a eficiência nos processos de decodificação permite que o leitor possa voltar toda a sua atenção para a compreensão dos sentidos do texto. Por outro lado, Hirsch (2003, p. 12) alerta que “se a decodificação não acontece rapidamente, o material decodificado será esquecido antes de ser compreendido” *(tradução nossa)*⁸. Se esse leitor possuir um bom domínio de vocabulário, aliado ao seu conhecimento de mundo,

⁷ 1. Fluency allows the mind to concentrate on comprehension; 2. Breadth of vocabulary increases comprehension and facilitates further learning; and 3. Domain knowledge, the most recently understood principle, increases fluency, broadens vocabulary, and enables deeper comprehension. Em inglês, os autores têm usado **Domain Knowledge** para tratar do conhecimento relativo à área, tema ou assunto do texto.

⁸ *If decoding does not happen quickly, the decoded material will be forgotten before it is understood.*

que se desenvolve cada vez mais à medida que lê, tende a favorecer cada vez mais a fluência, a aquisição de novas palavras e de novos sentidos para as palavras parcialmente conhecidas, resultando, assim, numa compreensão cada vez melhor.

Depois que se aprendeu a decodificar, isto é, reconhecer os signos escritos, todo o empenho posterior precisa ser direcionado à compreensão, que pode ser entendida como tudo aquilo que diz respeito ao domínio do conteúdo ou sentido do texto (ALLIENDE; CONDEMARIN, 1987, p. 26). Independente do objetivo da leitura (estudo, entretenimento, busca de informações, etc.), a compreensão é requisito fundamental para que se alcancem os objetivos propostos e, para atingi-los, a decodificação é condição básica, porém insuficiente. Não basta que se possa decodificar um texto para ter a compreensão assegurada, pode ocorrer que não se tenha familiaridade com o assunto, estrutura sintática ou léxico empregado no texto.

No entanto, um dos fatores que pode representar um entrave na compreensão do texto é, sem dúvida, ter de enfrentar-se com problemas no entendimento do léxico empregado no texto, tendo em vista a complexidade de palavras de pouca familiaridade, termos técnicos e acadêmicos, só para citar alguns. De acordo com Allende e Condemarin:

Quando o leitor enfrenta um conteúdo pouco conhecido ou quando o autor utiliza um vocabulário pouco comum, o léxico converte-se num importante fator de compreensão. [...] um vocabulário difícil, com muitos termos técnicos, pouco comuns ou abstratos, dificulta a compreensão, e um vocabulário conhecido e pouco complexo a simplifica. (1987, p. 127)

Dessa forma, fica evidente que o conhecimento lexical é essencial na medida em que necessitamos atribuir sentidos ao texto, contribui na velocidade de leitura e, conseqüentemente, na compreensão leitora. Especialistas em leitura e vocabulário estimam que uma pessoa deva conhecer entre 90 e 95% das palavras em um texto para ter uma adequada compreensão (HIRSCH, 2003; STAHL, 1999; NAGY, 1988). Contudo, isso não significa que ao termos em um texto um vocabulário simplificado a leitura será mais eficiente por estar mais ao alcance do leitor, ao contrário, poderá resultar num efeito oposto, ou seja, não acrescentará novos conhecimentos em relação às palavras e, inclusive poderá desinteressar o leitor. Naturalmente, quanto mais os alunos leem textos de diversos gêneros e temas, mais rico tende a ser o repertório lexical empregado por eles, tanto em produções orais quanto escritas. Parece não haver discordância de que a leitura é a melhor forma de ampliar o vocabulário e, assim, tornar um leitor mais hábil e competente.

Diante do exposto, constatamos que o conhecimento de vocabulário é fator

indispensável na compreensão leitora, no entanto, associado a ele, há outros conhecimentos que também precisam ser considerados quando se trata de compreensão.

1.1 O PAPEL DO CONHECIMENTO PRÉVIO NA LEITURA

Não só o conhecimento de vocabulário é indispensável na compreensão leitora, como também o conhecimento prévio do leitor em relação aos temas em questão. Isso é o que diz a *hipótese do conhecimento* de Anderson e Freebody (1981), já mencionada, ou seja, quanto mais conhecimento de mundo adquirimos, mais fácil pode se tornar a compreensão dos textos. Da mesma forma, quanto mais adquirimos vocabulário, mais conhecimento de mundo agregamos.

Quando se fala em conhecimento prévio, logo somos remetidos à ideia de conhecimento de mundo, de vivências, experiências, oriundo, muitas vezes, do ambiente ou da própria cultura na qual estamos inseridos. No entanto, não podemos nos limitar a esse tipo de conhecimento. Veremos que o conhecimento prévio não se refere somente a isso, é mais profundo, envolve uma gama maior de conhecimentos. Kleiman (2011, p.13) aponta a importância dos diversos níveis de conhecimento na construção de sentidos do texto:

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de *conhecimento prévio*: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão.

O *conhecimento linguístico* é fundamental na compreensão, é aquele conhecimento implícito, quase impossível de declarar por meio de palavras, que o falante tem a respeito da pronúncia, vocabulário, regras e usos da própria língua. Qualquer falante de português sabe que a sentença “Menino o caiu” não é bem formada, mas, se alterarmos a ordem dos elementos que compõem o sintagma nominal, obteremos uma sentença bem formada da língua: “O menino caiu”. Portanto, o conhecimento que temos da nossa própria língua nos permite afirmar (ainda que de forma bastante simplificada) que o português opera com a ordem rígida [determinante + nome] na formação de sintagmas nominais. Do mesmo modo, ao lermos o trecho: “Todos os dias el *viejecito* colhia *duraznos* em sua grande *finca*”, ocorre uma falha na compreensão justamente porque o conhecimento linguístico do leitor fica

comprometido, uma vez que o vocabulário referente aos nomes não corresponde ao português, mas ao espanhol. Vejamos como muda a compreensão com a substituição do léxico em espanhol para o léxico em português: “Todos os dias o velhinho colhia pêssegos em sua grande fazenda”. Assim, mesmo que tenhamos familiaridade com o assunto que estamos lendo, se a língua não nos for familiar e houver a falta de conhecimento de vocabulário, por exemplo, encontraremos mais dificuldades na compreensão do texto.

Sem o conhecimento linguístico, um dos componentes do conhecimento prévio, a compreensão não se efetiva. Ademais deste, outro componente do conhecimento prévio é o *conhecimento textual*, isto é, um conjunto de noções e conceitos sobre o texto. Se tivermos conhecimento da estrutura canônica dos elementos que constituem as narrativas, textos expositivos e argumentativos, por exemplo, saberemos o que esperar do texto, não teremos surpresas, sobressaltos e, logo, a compreensão do texto tende a ser favorecida. Nas palavras de Kleiman “quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será a sua compreensão, pois [...] o conhecimento de estruturas textuais e de tipos de discurso determinará, em grande medida, suas expectativas em relação aos textos [...]” (2011, p.20).

Todavia, a compreensão de um texto não está condicionada apenas ao conhecimento linguístico e textual. Se o leitor não tiver conhecimento algum sobre o assunto presente na leitura, embora saiba muitas palavras em uma passagem, haverá duras falhas na compreensão, podendo até mesmo não ocorrer. Nessa situação, a razão da incompreensão estará ligada a falhas no *conhecimento de mundo* ou *enciclopédico*, o qual pode ser adquirido tanto formal quanto informalmente. Muitas informações a respeito de um tema, essenciais para a compreensão de um texto, são extralinguísticas, isto é, estão fora do texto, mas a partir de pistas fornecidas por ele, é possível acessá-las na memória do leitor, as quais serão imprescindíveis na atribuição de sentidos ao texto. O conhecimento prévio, portanto, é essencial para a compreensão na medida em que o leitor recupera conhecimentos e saberes já solidificados na sua memória de longo prazo, num processo de inferenciação com o texto, nesse diálogo constrói-se a compreensão.

Ainda no que se refere à importância do conhecimento prévio, Hirsch (2003, p. 13) destaca que, por ser gradual e cumulativo, favorece a compreensão básica deixando a memória de trabalho menos sobrecarregada para fazer conexões entre os novos materiais e as informações anteriormente apreendidas, realizar inferências e refletir sobre suas implicações. Smith (1991) pondera que muitos sujeitos compreendem de forma deficiente o que leem porque estão muito envolvidos na decifração e/ ou reconhecimento do código escrito e nessas

atividades ocupam a maior parte do seu espaço mental, o que acaba por comprometer consideravelmente a compreensão. Partindo dessa constatação, o autor afirma que a leitura compreensiva está relacionada à capacidade do leitor de acionar seus conhecimentos prévios sobre a linguagem e sobre o mundo.

Como vemos, o conhecimento do vocabulário está integrado ao conhecimento prévio, que envolve o conhecimento linguístico, textual e de mundo ou enciclopédico. Diante dos estímulos fornecidos pelo texto, essa rede de conhecimentos é ativada, possibilitando uma leitura mais autônoma, proficiente e repleta de sentido.

Contudo, para que o vocabulário possa ser um fator que auxilie na compreensão, é preciso que o estudante adquira um conhecimento profundo das palavras, visto que conhecer uma palavra é processo longo e gradativo. A partir de agora, veremos que conhecer uma palavra não é tarefa nada simples.

1.2 APRENDIZAGEM DE VOCABULÁRIO: ASSUNTO COMPLEXO

O termo *vocabulário* pode ser entendido como todas as palavras que uma pessoa conhece, compreende e/ou pode empregar em suas manifestações orais ou escritas. Podemos dizer que o desenvolvimento da competência lexical é um processo, visto que começa muito cedo na infância, a partir das exposições orais, e ao longo de toda vida, continuamos a adquirir novas palavras. Considerando a aquisição lexical como processo, Antunes (2012, p.29) assume que o léxico⁹ é “[...] aberto, inesgotável, constantemente renovável, não apenas porque surgem novas palavras, mas, também, pela dinâmica interna das palavras, que vão e vêm, que desaparecem e reaparecem, que mantêm seus significados ou os mudam, de um lugar para outro, de um tempo para outro”.

Não obstante, neste trabalho, ampliamos nossa noção de léxico para além dos itens lexicais, visto que tomamos por léxico não apenas esses, mas também sintagmas completos, expressões idiomáticas, gírias. Longe de intencionarmos fazer uma análise formal do que seja léxico, desejamos tomá-lo a partir da organização do inventário lexical na mente do falante.

É verdade que pouco se sabe sobre como o léxico é armazenado na memória do falante. A esse respeito Biderman declara que “Os problemas de registro, armazenamento e recuperação das palavras na codificação e decodificação da mensagem linguística constituem uma das questões mais intrigantes da memória” (1996, p. 28). No entanto, acredita-se que o

⁹ Antunes (2012, p. 27) define *léxico* como “[...] o amplo repertório de palavras de uma língua, ou o conjunto de itens à disposição dos falantes para atender às suas necessidades de comunicação”.

léxico se estrutura de forma a possibilitar a recuperação muito rápida das palavras que o integram. Segundo Aitchison (1987) o vocabulário não se armazena na nossa mente exclusivamente como um elemento isolado ou individual, mas o nosso cérebro também armazena segmentos de frases, combinações ou partes longas de um enunciado. Geralmente, no uso natural da língua, as palavras aparecem contextualizadas de forma que, muitas vezes, é difícil compreender uma palavra sem conhecer as que a circundam. As palavras não podem ser tratadas como se fossem itens separados, ligados uns aos outros de forma aleatória. Pelo contrário, elas são claramente interdependentes, por isso precisamos pensar em como elas são adquiridas em relação umas com as outras. Além disso, Aitchison (1987) ressalta que a fixação de uma palavra no léxico mental é mais duradoura em função dos laços que a conectam com outras palavras ou grupos de palavras. Desse modo, o autor considera que a riqueza linguística quantitativa de um indivíduo vem dada pelo número de palavras armazenadas em seu léxico mental; e a riqueza qualitativa pelo número de relações entre as palavras nele.

McCarthy (1990) é outro estudioso que considera as palavras enquanto elementos interdependentes dotados de significado. Para ele, o ensino-aprendizagem do vocabulário não pode ficar restrito a palavras isoladas, também é preciso levar em conta as formas fixas constituídas de mais de uma palavra, mas que sintaticamente não se comportam como palavras compostas, antes, recuperam um significado indubitavelmente unitário. Por essa razão, semanticamente, podem ser consideradas como uma unidade. Segundo ele, essas incluem as expressões idiomáticas, frases feitas e expressões léxicas (expressões de sintaxe fixa).

Biderman (2005) também defende que o léxico de uma língua compreende unidades muito heterogêneas, que vão desde monossílabos e vocábulos simples até sequências complexas constituídas por vários vocábulos e mesmo frases inteiras como é o caso de muitas expressões idiomáticas e provérbios. Em se tratando das expressões idiomáticas, a autora explica que elas apresentam uma grande fixidez, são aprendidas de cor, fazem parte do acervo da cultura de uma língua e são armazenadas na memória individual e na memória coletiva, motivos pelos quais devem compor o acervo lexical da língua. Xatara (1998, p.149) ainda acrescenta que a expressão idiomática é uma lexia complexa (de formato locucional ou frasal) indecomponível, conotativa e cristalizada em um idioma pela tradição cultural, isto é, sua significação é estável em virtude da frequência de uso. Além disso, a autora enfatiza que a interpretação semântica de uma expressão idiomática não pode ser calculada a partir da soma de seus elementos constituintes, por isso será sempre conotativa.

Ainda, conforme Basílio (1980), a competência lexical envolve tanto o conhecimento de itens lexicais como também o estabelecimento de relações entre eles. Nessa perspectiva e tendo em vista as considerações tecidas acima, ao nos referirmos ao léxico transcendemos a compreensão dos itens lexicais enquanto palavras, tidas como segmentos escritos e separados por espaços em branco, mas consideramos as sequências de palavras que podem formar uma unidade de sentido menor em uma sentença.

Considerando a abrangência do léxico, não podemos afirmar que todas as palavras que uma pessoa conhece (porque já ouviu ou leu) e compreende (porque entende seu sentido no contexto em que foi lida ou pronunciada) fazem, efetivamente, parte de seu vocabulário disponível para o uso. Isso porque o *vocabulário receptivo* ou passivo é distinto do *vocabulário produtivo*, ativo ou expressivo (KAMIL; HIEBERT, 2005). O vocabulário receptivo refere-se àquelas palavras que lemos ou ouvimos e somos capazes de entender, no entanto, são menos conhecidas e menos frequentes; já o vocabulário produtivo engloba as palavras que compreendemos e utilizamos de modo espontâneo, seja de forma oral ou escrita. Feita essa distinção, precisamos admitir que o número de palavras que uma pessoa entende, em contextos falados ou escritos, é muito maior se comparado ao número de palavras que realmente ela usa na fala ou na escrita.

Enquanto leitores, quando nos deparamos com uma palavra desconhecida, tendemos a ignorá-la se ela não for imprescindível para a compreensão do texto. Stahl (1991, p. 18) acredita que quando nos deparamos repetidas vezes com uma palavra, vamos acumulando cada vez mais informações a respeito dela, até que tenhamos uma noção do que ela signifique. Assim, a aprendizagem de vocabulário é um processo gradual que parte de pouco ou nenhum conhecimento, na primeira exposição à palavra, até que se chegue a um conhecimento mais profundo, a partir de múltiplas exposições em contextos que favoreçam a aprendizagem.

Dessa forma, é falacioso dizer que conhecer uma palavra é um tudo ou nada. Existe um consenso entre os pesquisadores de que conhecer as palavras faz parte de um processo incremental (SCOTT; NAGY, 2004; NAGY, 1988; BLACHOWICZ; FISHER, 2005; McCARTEN, 2007; MEARA, 1980; NATION, 2008; KAMIL; HIEBERT, 2005; SCOTT, 2005), ou seja, o aprendizado das palavras é construído ao longo de uma série de variados encontros com elas, passando por etapas, estágios de aprendizagem e, gradualmente, se integram ao repertório lexical do falante. Uma pessoa pode ter vários níveis de conhecimento em relação a uma palavra. Beck, McKeown e Kucan (2002) especificam cinco níveis de conhecimento:

- Nenhum conhecimento a respeito da palavra.

- Conhecimento de sentido geral, como saber que *mentiroso* assume uma conotação negativa.
- Conhecimento associado a um determinado contexto, como saber que uma noiva *radiante* é aquela que está muito feliz e sorrindo, mas ser incapaz de descrever uma pessoa radiante de uma forma diferente desse contexto.
- Ter conhecimento de uma palavra, mas não conseguir recuperar esse conhecimento de forma rápida o suficiente para poder aplicá-lo em uma situação apropriada.
- Ter conhecimento rico de uma palavra e de sua relação com as outras palavras, bem como seus sentidos metafóricos, como por exemplo, compreender o que alguém está fazendo quando diz-se que está '*devorando* um livro'.

Semelhante às etapas acima citadas, Meara (1996, p. 6) descreve o trabalho de Wesche e Paribakht (1996). Ambos desenvolvem a ideia de uma escala de conhecimento de vocabulário, composta de cinco estágios. O primeiro está relacionado ao desconhecimento da palavra: o falante acredita que nunca se encontrou com a palavra antes. No segundo estágio, o falante lembra já ter visto a palavra, mas não sabe o que ela significa. No terceiro estágio, o falante lembra da palavra, mas não tem segurança sobre o seu significado. No próximo estágio, existe uma firmeza quanto ao significado da palavra em questão e, finalmente, no último estágio, o falante não só admite saber o significado da palavra como também é capaz de empregá-la em uma frase. Entretanto, esses autores apenas descrevem etapas pelas quais o conhecimento de uma palavra pode passar, não explicam como o conhecimento lexical evolui com o passar do tempo, através de repetidas exposições.

Nation (1990) identificou oito facetas do conhecimento em torno das palavras, que não necessariamente precisam estar relacionadas. Para ele, conhecer uma palavra é saber sua forma falada, sua forma escrita, a maneira como ela se comporta em frases, que outras palavras são comumente encontradas perto dessa palavra, a sua frequência na linguagem oral ou escrita, o seu significado conceitual, como e quando essa palavra é normalmente utilizada e sua associação com outras palavras. Uma pessoa pode saber, por exemplo, a forma falada e escrita da palavra *matéria*, assim como sua definição (*tudo aquilo que tem massa e ocupa lugar no espaço*), mas ser incapaz de empregá-la em uma frase.

A complexidade do conhecimento das palavras também é descrita por Nagy e Scott (2000), considerando cinco aspectos. O primeiro aspecto foi chamado de *incrementalidade* (*incrementality*) porque supõe que o conhecimento das palavras se dá em estágios e é preciso muitos encontros com a mesma palavra em contextos variados para poder agregar mais

informações a respeito dela.

O segundo aspecto diz respeito à *polissemia*. Quanto mais comum uma palavra, mais provável que tenha mais que um significado, ao contrário de palavras mais raras, como *fotosíntese* que, normalmente, apresentam apenas um. A polissemia de uma palavra torna a sua busca no dicionário uma tarefa mais complexa, dessa forma, o contexto terá papel fundamental ao se decidir qual das acepções do termo será mais útil.

O terceiro aspecto se refere à *multidimensionalidade* do conhecimento das palavras. Isso significa que conhecer uma palavra implica conhecer seus nuances de significados e suas múltiplas dimensões. Por exemplo, conhecer uma palavra implica saber como se relaciona com outras palavras, como usá-la numa frase, como pronunciá-la, saber que há variações nas formas falada e escrita das palavras. Pode acontecer que um estudante saiba o significado de uma palavra, mas não consiga empregá-la em uma frase. Ou então, quanto à colocação (modo pelo qual duas ou mais palavras são usadas em conjunto), é usual dizermos *chuva torrencial*, mas muito improvável, *sol torrencial*.

O próximo aspecto é denominado *inter-relação*. Aprender ou conhecer uma palavra envolve, muitas vezes, conseguir associar uma palavra nova a outras palavras que já pertençam ao seu vocabulário receptivo e/ou produtivo a ela relacionadas. Nesse sentido, os autores alertam para a importância da associação entre o velho e o novo em relação ao vocabulário, isto é, a importância de unir o conhecimento já construído em relação às palavras àquelas informações novas, com as quais nos deparamos pela primeira vez.

O último aspecto é designado *heterogeneidade*. Essa é outra característica que contribui para a complexidade do conhecimento das palavras, pois o significado de uma palavra pode variar dependendo de sua função e estrutura. Quanto mais experimentamos uma palavra em contextos diferentes, mais aprendemos sobre sua aplicação.

Em estudo mais antigo, contudo de contribuição bastante atual para as pesquisas em torno do conhecimento do vocabulário, Richards (1976) apresenta oito hipóteses a respeito da natureza da competência lexical que compõem o conceito de vocabulário. A primeira refere-se ao vocabulário receptivo e as demais ao vocabulário produtivo:

- (a) o falante nativo de uma língua continua ampliando o vocabulário na idade adulta (por meio da leitura, trabalho, etc.), enquanto há pouco desenvolvimento da sintaxe nesse período.
- (b) conhecer uma palavra envolve saber o grau de probabilidade de encontrá-la na fala ou na escrita, exigindo dois tipos de conhecimento: frequência e colocação. O falante reconhece a possibilidade de a palavra estar relacionada a outras sintagmaticamente, por exemplo, à palavra “pão” podem estar relacionadas as palavras “francês”, “de centeio”, “integral”, “de

queijo”.

(c) conhecer uma palavra envolve entender as limitações impostas por seu uso de acordo com a variação geográfica, social, temporal. Por exemplo, as palavras “mandioca”, “aipim” e “macaxeira” serão empregadas e reconhecidas de acordo com a região do Brasil.

(d) conhecer uma palavra envolve entender seu comportamento sintático, ou seja, conhecer suas propriedades estruturais e gramaticais. A sentença “A mesa *pensou* numa solução para o problema”, só pode ser interpretada em sentido figurado, do contrário não é possível na língua, visto que a capacidade de *pensar* só pode ser atribuída a um ser [+ humano].

(e) conhecer uma palavra implica compreender as derivações e flexões possíveis a partir dela. Esse conhecimento é especialmente importante no momento de buscar uma palavra no dicionário. A busca torna-se mais fácil se sabemos que as formas “indagaria”, “indagaremos”, “indagássemos”, “indagarão” são derivadas do verbo “indagar”.

(f) conhecer uma palavra envolve saber a que outras palavras na língua ela pode estar paradigmaticamente relacionada. De posse desse conhecimento, fica mais fácil decidir, em determinado contexto, se “abacaxi”, por exemplo, está associado a uma fruta ou a um problema complicado.

(g) conhecer uma palavra implica saber o seu valor semântico, ou seu sentido denotativo.

(h) conhecer uma palavra envolve reconhecer muitos de seus sentidos conotativos, figurados.

A partir do trabalho de Richards (1976) acima citado, podemos afirmar que quanto mais uma pessoa dedica tempo à leitura, mais probabilidade ela tem de incorporar novas palavras ao seu léxico. Da mesma forma, quanto mais encontros tiver com as palavras em contextos linguísticos variados, mais aprenderá sobre os nuances de sentido dessas palavras, já que conhecer apenas o sentido base (denotativo) de uma palavra não é requisito suficiente para conhecê-la em seu sentido pleno.

Assim, dado o caráter multifacetado das palavras, definir *competência lexical* não é nada simples, visto amparar-se em distintas dimensões e aspectos que envolvem o conhecimento das palavras, conforme discutimos nesta seção. São traços essenciais da competência lexical a capacidade de podermos estabelecer relações entre as palavras e seu cunho dinâmico, em razão da construção e reconstrução incessante do conhecimento em torno das palavras. Além disso, a competência lexical não depende apenas do número de palavras conhecidas pelo falante, mas também de uma série de outros aspectos já discutidos que reiteramos: forma fonológica e ortográfica, significado, comportamento gramatical, associações, frequência, registro.

Independente da variabilidade de requisitos necessários para podermos dizer que

conhecemos uma palavra, abordados pelos estudiosos acima, o conhecimento de vocabulário engloba, no mínimo, duas dimensões, que são a *amplitude*, ou tamanho, do vocabulário e *profundidade*, ou qualidade, de conhecimento de vocabulário (NATION, 1990; RICHARDS, 1976). A amplitude refere-se à extensão, ao número de palavras que o aluno conhece, nem que seja em seu sentido mais superficial. A profundidade de conhecimento de vocabulário pode ser compreendida como o nível de conhecimento do aluno em relação aos vários aspectos de determinada palavra, isto é, quão bem o aluno conhece esta palavra.

Nagy (1988, p. 16) observa que para o estudante alcançar a amplitude e a profundidade do conhecimento de vocabulário que precisa para se tornar um leitor hábil e proficiente, deve ter inúmeros encontros com grande número de palavras. Esses encontros irão ajudá-lo a fazer as relações necessárias entre as palavras e suas próprias experiências, conhecimento prévio. As experiências com as palavras que levam ao crescimento de vocabulário em ambas as dimensões, amplitude e profundidade, ocorrem através de leitura regular, e de instrução direta, isto é, ensino explícito, sistemático e planejado.

A seguir, discutimos as duas maneiras pelas quais o falante amplia e aprofunda o léxico. Concomitantemente, avaliamos quais são as implicações dessas formas de instrução para a aprendizagem de vocabulário e para a compreensão leitora.

1.2.1 Da aprendizagem espontânea e direta do léxico à aprendizagem estratégica

Trataremos, inicialmente, de duas formas de aprender e aprofundar o conhecimento lexical: a aprendizagem direta e a indireta. Após considerarmos essas duas abordagens, apresentamos uma visão emancipatória da aprendizagem de palavras.

A aprendizagem espontânea e incidental de vocabulário ocorre por meio das exposições diárias à língua, em um número variado de fontes: conversa dos pais, ampla leitura de materiais variados, dentro e fora de sala de aula, discussão, televisão, entre outras atividades. As crianças vão para a escola com um vocabulário que foi aprendido, basicamente, a partir do contato com os pais e com as experiências adquiridas no entorno da cultura e do meio em que vivem. Leffa (2000, p. 18) acrescenta que nesse período [...] “o aprendiz da língua não está preocupado em aprender palavras novas, mas em construir um significado do que ouve.” Só mais tarde, com a frequência à escola, passa a existir uma intenção em aprender palavras novas, normalmente, através do ensino formal.

Cunningham (2005, p. 45-46) enfatiza que o processo de aquisição de vocabulário

ocorre principalmente por meio da exposição à linguagem oral e à linguagem escrita. Por essa razão, Hirsch (2003) salienta que quando pais e professores oferecem um ambiente rico às crianças, a aquisição incidental de vocabulário tende a acelerar.

A leitura, por sua vez, é a principal via de acesso à aquisição de vocabulário. Existe concordância entre os pesquisadores de que o volume de leitura, tanto dentro quanto fora de sala de aula, é o maior responsável pela aprendizagem independente de palavras, isto é, fora de situações especificamente dedicadas ao aprendizado de palavras (ANDERSON; FREEBODY, 1984; NAGY, 1988; ANDERSON; NAGY, 1991; BINTZ, 2011). Quando o estudante aumenta a quantidade de leitura, permite encontrar-se com novas palavras constantemente, favorecendo, assim, o aprendizado de novas palavras, já que, de acordo com Waring e Nation (2004, p.16) “[...] a aprendizagem incidental de vocabulário deve ser considerada como um processo cumulativo onde os alunos constroem o conhecimento de uma palavra por meio de encontros repetidos ao longo de um razoável período de tempo” (*tradução nossa*)¹⁰.

Sem dúvida, há muito mais palavras que precisam ser aprendidas do que qualquer programa de instrução de vocabulário poderia dar conta, por mais ambicioso que fosse. Diante dessa realidade, Nagy (1988, p. 19) aconselha que os professores devem visar à aprendizagem incidental como meio de aumentar o vocabulário dos alunos a longo prazo. Para isso, a iniciativa mais importante e indispensável que o professor pode ter é maximizar a leitura. Sim-Sim ainda acrescenta que “[...] a leitura alarga o conhecimento que o leitor tem sobre a realidade e aumenta o leque de vocábulos conhecidos” (2007, p.8). Assim, quanto maior o volume de leitura, mais chances o aluno tem de ampliar seu vocabulário.

Nenhum pesquisador discorda de que a maior parte do vocabulário que adquirimos ocorre de forma não planejada, em encontros incidentais através da leitura. Assim, se desejamos apenas expandir o *vocabulário receptivo*, Cunningham (2005, p. 55) afirma que uma única leitura, ou apenas escutar a palavra, pode ser suficiente, mas, se o objetivo for expandir o *vocabulário produtivo*, múltiplas exposições à palavra são necessárias e, para que esses encontros sejam possíveis, a leitura regular é atividade imprescindível.

Por outro lado, a aprendizagem de vocabulário não pode ficar restrita apenas à instrução espontânea, é preciso considerar, por exemplo, que há leitores em formação que ainda não possuem as habilidades necessárias para obter bons resultados sozinhos, a partir desse tipo de exposição. Sabendo que o maior e mais nobre objetivo da instrução de

¹⁰ [...] *the incidental learning of vocabulary is best considered as a cumulative process where learners build up knowledge of a word through repeated encounters over a reasonable period of time.*

vocabulário é ajudar os estudantes a melhorar sua compreensão, é preciso que também sejam oportunizados momentos de instrução planejada. Por isso, Nagy (2005) insiste que uma instrução de vocabulário eficaz precisa começar cedo, desde a pré-escola, e estender-se ao longo dos anos escolares. Além disso, requer que se dê aos estudantes informações de definição e contexto (significado da palavra e como ela é usada) associadas a oportunidades para processar e aplicar essas informações, correlacionadas com o conhecimento já construído por eles.

Tendo em vista que o léxico está em constante expansão e mudança, podemos esperar que os estudantes necessitem aprender uma enorme quantidade de palavras a cada ano. Seria, contudo, didaticamente impossível esperar que os professores pudessem ensiná-las em um ano escolar, entretanto, isso não quer dizer que não devam ensinar algumas delas. Dessa forma, podemos levar em consideração que não são todas as palavras que necessitam de uma instrução direta e conhecimento profundo para que se possa compreender o texto.

Mas, então, que palavras devem ser ensinadas? Vejamos o posicionamento de diferentes pesquisadores. McKeown e Beck (2004) enfatizam que a instrução direta é necessária apenas para aquelas palavras que são essenciais para a compreensão do texto, ou que aparecem em uma grande variedade de contextos e, por isso, serão úteis ao aluno ou, ainda, que requerem mais que uma breve definição para serem compreendidas.

Nagy e Herman (1984) alegam que a instrução direta só pode cobrir uma pequena amostra de todas as palavras que precisam ser aprendidas¹¹, por isso a instrução deve se concentrar em palavras de alta frequência, isto é, naquelas palavras que encontramos mais, a que ficamos mais expostos, já que quanto mais frequentes mais útil se torna sabê-las. Por outro lado, admitem que quanto mais frequente uma palavra, maior é a probabilidade de que ela já seja conhecida, dispensando, assim, tempo de instrução.

Nesse caso, quando o texto apresenta somente palavras familiares aos alunos, Beck, McKeown e Kucan (2005, p. 216) aconselham o professor a selecionar palavras cujos conceitos se encaixem na história, mesmo que as palavras não apareçam no texto. Por exemplo, se a história apresenta um personagem *solitário*, o professor pode introduzir as palavras *ermitão*, *isolado*. Se um *problema* for resolvido, apresentá-lo como *conflito*, *dilema*; se um personagem é *trabalhador*, considerar se ele é *diligente* ou *laborioso*. Para serem boas candidatas à instrução, as palavras não precisam ser totalmente desconhecidas para os alunos.

Se as palavras mais frequentes, muitas vezes, podem dispensar instrução direta, não

¹¹ Nagy e Herman (1984, p. 11), tratando-se de pesquisas com a Língua Inglesa, afirmam que, por meio da instrução direta, os estudantes podem aprender cerca de 3000 palavras por ano.

significa que as mais complexas, estranhas aos alunos, devam ser todas adequadas para a instrução intensiva. Nagy (1988) acredita que se as palavras mais complexas forem periféricas para a compreensão do texto não há necessidade de instruí-las. Por outro lado, pode haver palavras conceitualmente difíceis que são importantes para a compreensão e apenas conhecidas superficialmente pelos alunos. Nesse caso, o tempo pode ser mais bem empregado no sentido de aprofundar o conhecimento dos alunos acerca dessas palavras do que dispende muito tempo em torno de palavras menos familiares, mas não essenciais para o entendimento do texto. De todas as formas, as palavras mais usuais serão encontradas constantemente nos textos, por isso, os alunos se beneficiam muito mais em saber profundamente essas palavras.

Alcançar o conhecimento completo do vocabulário da nossa própria língua é um objetivo que, mesmo o leitor mais ávido e proficiente, nunca irá atingir. Porém, quando lemos ou ouvimos uma palavra desconhecida, tendemos a integrá-la com outras informações do texto para dar-lhe sentido.

Considerando que a instrução explícita de palavras é indispensável, talvez, os seguintes questionamentos possam ser úteis ao professor no momento de decidir que palavras deverão ser instruídas: Essa palavra é importante para o tema em estudo? Quão útil é essa palavra fora desse tema? Como ela se relaciona com outras palavras que já são do conhecimento dos alunos? É provável que os alunos possam aprender essa palavra de forma independente, como por meio das pistas contextuais ou de sua estrutura? De qualquer forma, a escolha das palavras a serem instruídas vai depender do olhar crítico e do discernimento do professor. Se uma palavra pode ser explicada em termos que os alunos possam compreender e, além disso, são importantes aos textos orais ou escritos que os alunos podem produzir, pode ser entendida e avaliada para figurar no repertório das palavras a serem ensinadas.

Graves (2006) enfatiza que um programa de instrução de vocabulário eficaz e abrangente deve proporcionar experiências com a linguagem que sejam frequentes, ricas e diversificadas; ensinar palavras individuais; ensinar estratégias de aprendizagem das palavras e promover a consciência da palavra.

Nagy e Herman (1984, p. 21) afirmam que se a instrução de vocabulário tem o objetivo de melhorar a compreensão leitora, a instrução deve ser baseada no conhecimento, isto é, a aprendizagem de palavras não pode ser igualada à memorização de sinônimos e/ou definições curtas.

Scott e Nagy (2004) afirmam que o conhecimento em torno das palavras é assunto complexo, já que conhecer uma palavra envolve muito mais que saber sua definição. Aprender uma palavra envolve muitos pequenos passos, conforme vimos na seção anterior. Se

considerarmos que as palavras são heterogêneas, parece lógico que diferentes tipos de palavras exigem diferentes estratégias de aprendizagem. O uso de definições, informações das pistas contextuais e pistas morfológicas, conforme veremos adiante, podem fornecer dados importantes sobre o conhecimento das palavras.

Nagy (1988, p. 3) declara que, muitas vezes, nem mesmo a instrução direta de vocabulário é capaz de produzir ganhos substanciais na compreensão leitora pelo fato de não conseguir oportunizar uma profundidade suficiente de conhecimento da palavra. Afirma ainda que nenhum tipo de instrução de vocabulário (direta ou indireta), por si só, é especialmente eficaz em aperfeiçoar a compreensão da leitura. Diante dessa evidência, se pensarmos em um ensino tradicional baseado somente em sinônimos ou definições,¹² é provável que a instrução não gere o reflexo esperado na compreensão leitora, ou seja, não cumpra com seu objetivo de forma plena.

Para que a instrução de vocabulário seja valiosa, devemos nos preocupar com, pelo menos, três propriedades: *integração*, *repetição* e *uso significativo* (NAGY, 1988). Palavras instruídas precisam integrar-se a outros conhecimentos, relacionar-se com o que o aluno já sabe, com outras experiências. O ensino de vocabulário deve garantir não só que o leitor saiba o que a palavra significa, mas que o leitor tenha tido a prática suficiente com a palavra para recuperar seu significado de forma rápida na leitura. E, finalmente, existe uma grande diferença entre ser capaz de dizer o que a palavra significa e ser capaz de usá-la, já que, nem sempre, saber a definição de uma palavra é suficiente para empregá-la corretamente.

Blachowicz e Fisher (2005, p. 3) ainda acrescentam que a instrução de vocabulário precisa expandir o vocabulário receptivo e o vocabulário produtivo, visando à integração das palavras “conhecidas” apenas no nível receptivo ao vocabulário produtivo. Além disso, o conhecimento profundo das palavras, a capacidade de compreender textos e usar as palavras de forma flexível, ou seja, adequadas ao contexto e à finalidade do texto, também devem ser objetivos perseguidos pela instrução explícita.

É importante salientar que a instrução direta pode cobrir uma pequena fração das palavras que os alunos precisam adquirir, por isso, Nagy (1988, p. 20) sugere que os professores devem abordar a instrução explícita de tal forma que os alunos consigam se tornar aprendizes independentes. Sabendo disso, a instrução intencional precisa ajudar os alunos a desenvolver a qualidade do conhecimento das palavras e, para que isso seja possível, é fundamental que os alunos tenham muitas oportunidades de encontrá-las e usá-las de maneira

¹² Mais adiante, quando tratarmos a respeito da estratégia de uso do Dicionário, veremos que as definições têm sua utilidade no ensino de vocabulário, no entanto, também apresentam limitações.

significativa.

Apesar de admitirmos que a instrução direta de algumas palavras é importante e necessária, o uso de *estratégias de aprendizagem das palavras* pode favorecer a aquisição de vocabulário. É impossível que o professor possa ensinar diretamente cada nova palavra que os seus alunos vão encontrar, contudo, ensinar estratégias de aprendizagem das palavras vai permitir que os alunos se tornem aprendizes independentes, assumindo uma postura emancipatória (BLACHOWICZ; FISHER, 2006; GRAVES, 2006; FINGER-KRATOCHVIL, 2009; 2010).

Visando a essa independência por parte do aluno, Finger-Kratochvil (2009; 2010) enfatiza a formação de um leitor (aprendiz) que seja autônomo em sua própria aprendizagem por valer-se, conscientemente, de estratégias que possam auxiliá-lo na detecção de problemas na compreensão e suas possíveis soluções. Aprender a monitorar a própria aprendizagem de acordo com as necessidades que surgem no processo, segundo a autora, deve ser objetivo central de qualquer programa e nível educacional. O centro do comportamento estratégico é definido por Finger-Kratochvil (2010, p. 87) como:

O pensar sobre o próprio pensar [...]. O pensamento reflexivo que se estabelece quando se observam retrospectivamente os sucessos e os fracassos tidos diante de uma tarefa, racionalizando-os, é um marco importante no comportamento estratégico e, por consequência, no processo de aprender a aprender. Embora ser um (aprendiz e) leitor estratégico demande tempo e um esforço cognitivo muito maior para avaliar objetivos, planos e ações disponíveis, durante a leitura (o que pode impedir a leitura automática), há um grande valor nisso, porque a leitura torna-se “acessível” sob vários aspectos, ou seja, é possível, ao leitor, analisar e discutir seu próprio comportamento.

Considerando que um comportamento estratégico tende a contribuir para a formação de um aprendiz mais independente, autônomo e, conseqüentemente, de um leitor mais proficiente, faz-se importante empenhar tempo e esforço no seu desenvolvimento. Contudo, desenvolver um comportamento estratégico também pressupõe que haja monitoria sobre o próprio desempenho, a qual só pode ser alcançada se o leitor (aprendiz) desenvolver um comportamento metacognitivo. Abordaremos, agora, essas questões, na medida em que se relacionam com o tema em estudo.

1.2.2 Comportamento metacognitivo

Todo aprendizado requer um comportamento metacognitivo (BLACHOWICZ; FISHER, 2005, p. 4). Este pode ser entendido como a habilidade necessária para monitorar e

avaliar a qualidade da própria compreensão e supõe que o leitor verifique se os objetivos da leitura estão ou não sendo alcançados (LEFFA, 1996).

Mais que monitorar a própria compreensão durante a leitura, é preciso que o leitor desenvolva a habilidade de tomar as medidas adequadas quando percebe que a compreensão falhou. A partir do momento em que um estudante tem consciência de que se deparou com uma palavra desconhecida, com a ajuda do professor, precisa decidir se essa é uma palavra-chave e, portanto, é necessário conhecer seu significado exato ou se uma ideia aproximada da palavra é suficiente para a compreensão do texto. Após essa reflexão, é preciso que pense se já ouviu essa palavra antes e se consegue recuperar/ ou inferir seu significado, se, a partir das partes da palavra, consegue prever um significado, ou, então, deverá observar se continuar a leitura e esperar que as sentenças subsequentes apontem um significado é a melhor alternativa, ou, ainda, se interromper o fluxo da leitura e procurar auxílio num dicionário pode melhor auxiliá-lo no processo. Esse é exemplo de um comportamento metacognitivo que, conforme Leffa (1996) e Tomitch (2003), está diretamente relacionado à proficiência em leitura, posto que leitores fluentes têm mais capacidade de avaliar a própria compreensão, selecionar as estratégias de reparo mais adequadas em relação ao problema encontrado e, posteriormente, aplicá-las na sua resolução.

Leitores proficientes são mais flexíveis para ajustar a leitura a objetivos determinados e como salienta Kleiman:

O leitor experiente tem duas características básicas que tornam a sua leitura uma atividade consciente, reflexiva e intencional: primeiro, ele lê porque tem algum objetivo em mente, isto é, sua leitura é realizada sabendo para que está lendo, e, segundo, ele compreende o que lê, o que seus olhos percebem seletivamente é interpretado, recorrendo a diversos procedimentos para tornar o texto inteligível quando não consegue compreender (2013, p. 76).

Com base nessa afirmação, podemos dizer que o estabelecimento de objetivos para a leitura não só irá determinar o grau de envolvimento do leitor com o texto como também será responsável pelo acionamento de estratégias que buscarão dirimir incompreensões, se uma não der certo outras podem ser experimentadas.

Além do estabelecimento de objetivos para a compreensão do texto escrito, Kleiman (2011) acrescenta a formulação de hipóteses como outra atividade de natureza metacognitiva. Ambas demandam reflexão e controle consciente sobre o próprio conhecimento, sobre a própria atividade e capacidade. Essas atividades, portanto, vão de encontro aos “automatismos e mecanicismos típicos do passar do olho que muitas vezes é tido como leitura.” (KLEIMAN,

2011, p.44). Assim, a fim de controlar o processo de leitura e compreensão leitora, o leitor proficiente utiliza estratégias metacognitivas de monitoração para atingir seus objetivos e checar as hipóteses levantadas.

Kato (2007), por sua vez, esclarece que as *estratégias cognitivas* em leitura referem-se ao comportamento inconsciente e espontâneo do leitor durante o desempenho da tarefa e, como não são conscientes, não podem ser controladas ou monitoradas. Já as *estratégias metacognitivas*, remetem aos princípios que regulam a desautomatização consciente das estratégias cognitivas. Podemos afirmar que os processos metacognitivos caracterizam-se como o pensar sobre o próprio pensar, refletir sobre o próprio processo de compreensão. Poersch ainda explica que:

Os processos *metacognitivos* dizem respeito aos aspectos conscientes; ao mesmo tempo em que desempenha uma atividade cognitiva, o indivíduo lança mão (de forma voluntária) de algumas estratégias de ação e de reflexão que ele considera ideais para atingir o propósito desejado. Nesse sentido, diríamos que o indivíduo estaria monitorando seu próprio comportamento, e as estratégias por ele utilizadas são, portanto, metacognitivas. A metacognição consiste em debruçar-se sobre a cognição, saber como se conhece, refletir sobre os processos envolvidos nas atividades cognitivas. (1998, p.10)

Quando o leitor proficiente se defronta com alguma dificuldade (como uma palavra ou expressão desconhecida importante para a compreensão do texto) é capaz de acionar mecanismos conscientes para tentar solucionar essa dificuldade. Assim, o comportamento metacognitivo é essencial na detecção de falhas durante o processo de compreensão leitora. Kleiman (2013) destaca que quanto mais difícil o material a ser lido, mais regressões é preciso realizar, assim, o leitor proficiente é capaz de controlar seu próprio processo de compreensão, voltando atrás ou relendo quando percebe que não está atingindo a compreensão.

Segundo Solé (1998) o comportamento metacognitivo é imprescindível para regular a atividade da pessoa, visto que permite selecionar, avaliar, persistir ou abandonar certas ações, a fim de atingir o objetivo proposto. De acordo com a autora, as estratégias metacognitivas serão desenvolvidas quando o leitor conseguir construir o sentido do texto e utilizar conscientemente as pistas contextuais para dar sentido a itens lexicais desconhecidos.

Souza (2012, p.72) ainda destaca outras atividades metacognitivas, sem as quais a leitura pode ficar seriamente comprometida, como “a focalização da atenção, o acionamento de conhecimentos prévios relevantes, monitoramento e avaliação.” A autora também observa que além de monitorar a leitura, é muito importante que o leitor seja capaz de avaliar o seu

desempenho ao término da tarefa, de modo a verificar se os objetivos da leitura foram ou não alcançados.

Quando, por exemplo, o aluno reconhece a palavra como desconhecida, deseja conhecê-la e participar ativamente do processo de aprendizagem, conseguindo integrar informações de definição e informação contextual, com novos dados e informações já conhecidas, está demonstrando um comportamento metacognitivo. Dentre os fatores que concorrem para o sucesso na compreensão leitora destaca-se o conhecimento de vocabulário. No tocante a esse aspecto, Kleiman assegura que “o controle deliberado e consciente desse conhecimento em função das relações textuais é uma das marcas do leitor proficiente” (1987, p.47). A metacognição está, portanto, diretamente associada à capacidade do leitor de controlar o seu próprio conhecimento, de forma consciente, na atividade leitora. Mas, esse comportamento não se desenvolve de forma espontânea, conforme Leffa (1996) é preciso que seja instruído, ensinado.

A seguir, apresentamos três valiosas estratégias de enriquecimento lexical que, para serem mais proveitosas ao leitor, dependem do desenvolvimento de um comportamento metacognitivo.

1.3 ESTRATÉGIAS DE DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEXICAL

Sendo impossível ao professor ensinar cada palavra desconhecida que o aluno vai encontrar, a seguir, nos detemos em três importantes estratégias que recebem destaque nessa pesquisa e objetivam auxiliar os estudantes a aprofundarem o conhecimento das palavras parcialmente conhecidas e adquirir novas palavras, a fim de constituírem-se aprendizes mais competentes, proficientes e estratégicos: o uso das pistas contextuais, as pistas morfológicas e o uso do dicionário. A partir de agora, nosso foco volta-se para essas estratégias.

1.3.1 O uso das pistas contextuais

A aprendizagem de palavras por meio do contexto escrito representa grande parte do vocabulário que uma criança adquire nos anos escolares (NAGY; HERMAN; ANDERSON, 1985). Conforme já vimos, quanto mais contato estabelecermos com uma palavra, em contextos variados, mais agregamos diferentes aspectos de seu significado e mais facilmente a retemos e mantemos na memória. Assim, de acordo com estudos de Nagy e Herman (1984, p.

28) “Aprender a partir do contexto [...] se acoplado com uma quantidade suficiente de leitura, pode levar a ganhos substanciais no tamanho do vocabulário” (*tradução nossa*)¹³. A aprendizagem por meio das pistas contextuais é, portanto, uma forma de enriquecer e ampliar o repertório lexical do falante.

Entretanto, não se pode acreditar que os alunos mais jovens ou aquelas crianças que não conseguem entender adequadamente o que leem terão o mesmo benefício da aprendizagem pelas pistas fornecidas pelo contexto. De acordo com Swanborn e Gloppe (1999) a probabilidade de aprender uma palavra pelo contexto é potencializada em se tratando de estudantes mais proficientes e em níveis de escolaridade mais elevados. Isso indica que, provavelmente, leitores menos hábeis têm maior dificuldade de tirar proveito das pistas fornecidas pelo contexto; enquanto leitores proficientes conseguem utilizar o contexto a seu favor quando percebem que não sabem uma palavra.

Muitas vezes, as palavras ou sentenças que vêm antes ou depois da palavra desconhecida fornecem algumas pistas sobre sua natureza e significado. Allende e Condemarín (1987) conceituam e exemplificam as principais chaves contextuais verbais para a compreensão da palavra ignorada. Na oração “O convidado tomou um cálice de vinho”, se o aluno não souber o significado de *cálice*, há três chaves verbais oriundas das demais palavras a ela relacionadas. *Tomou* e *vinho* orientam o sentido da palavra desconhecida que, provavelmente, se refere a algum tipo de recipiente para líquidos. O determinante *um* indica o gênero da palavra.

Outras vezes, a palavra desconhecida pode ser apreendida no contexto quando estabelece uma relação de *oposição* ou *comparação* com um ou vários elementos do texto. Por exemplo¹⁴, temos uma relação de contraste entre as palavras destacadas “[...] existe outra história sobre essa cobra [boaçu]. É de quando não existia *noite*, apenas *dia* claro.”

As pistas contextuais também podem operar no texto com o uso de *sinônimos*, isto é, a palavra desconhecida assume, no contexto, o valor aproximado de outra já apresentada. No exemplo, as palavras destacadas são análogas: “[termômetros] expostos a altas temperaturas, ele [mercúrio] se transforma em vapor *tóxico*, que é *perigoso* se inalado”.

Quando a palavra desconhecida é uma expressão genérica das palavras que a antecedem ou seguem, estamos diante da *síntese*. Por exemplo: “Outros *mamíferos* que vivem por lá [arquipélago do Marajó] são a anta, a capivara, a cutia, a paca e onça-vermelha, além de

¹³ *Learning from context [...] if coupled with a sufficient amount of reading, can ultimately lead to substantial gains in vocabulary size.*

¹⁴ Os exemplos referentes a *oposição*, *sinônimos*, *síntese* e *definição* foram emprestados e adaptados da Revista Ciência Hoje, ano 27, nº 253, janeiro/fevereiro de 2014.

tatus, veados, macacos e tamanduás”.

Se a palavra desconhecida é explicada, definida pelas palavras ou sentenças que a acompanham, trata-se do uso da *definição*. Na sentença “Veja o caso do *fruto*: ele é o resultado do desenvolvimento do ovário de uma planta com flores [...]”, a palavra em destaque é definida, no contexto, após os dois pontos.

De modo a perceber o papel das pistas contextuais no desenvolvimento do léxico, pensando agora nas muitas acepções que uma palavra pode assumir, dentro da sentença ou texto em que está inserida, observemos os exemplos que seguem¹⁵:

- a) A imprevisibilidade é a *pedra* nos sapatos dos linguístas.
- b) O carro parou porque havia uma *pedra* no meio do caminho.
- c) A *pedra* curou-lhe a loucura.
- d) A *pedra* causou-lhe a loucura.

Devido aos vários sentidos que a palavra 'pedra' pode assumir, o sentido contextual será determinado pela relação que essa palavra estabelece com outras palavras. No exemplo (a), não se pode entender que os linguístas têm corpos duros e sólidos dentro dos sapatos, mas sim que a imprevisibilidade é o *problema*, a *adversidade*, o *empecilho* dos linguístas. Em (b) *pedra* quer dizer *obstáculo*, fazendo referência ao seu sentido denotativo, literal. Em (c), *pedra* faz alusão a *remédio*, *medicamento*, visto que seria, no mínimo, incomum um mineral sólido ter a propriedade de cura. No entanto, ao refletir sobre o exemplo em (d), a *pedra* pode estar associada a uma droga como o ecstasy e, nesse contexto, tem o poder de um alucinógeno, substância nociva e prejudicial à saúde.

É importante que o professor ensine seus alunos, desde muito cedo, a observar e tirar proveito das pistas fornecidas pelo contexto, do contrário, possivelmente, elas passarão imperceptíveis e pouco ou nada poderão contribuir na compreensão do texto e na consequente aprendizagem de novas palavras ou novos sentidos para palavras parcialmente conhecidas. Segundo Moore (2012, p. 2-3), leitores proficientes olham para trás na seleção, releem pistas para encontrar o significado da palavra que, por ventura, possam ter passado despercebidas, olham para a frente em busca de informações que possam ajudar, enfim, buscam exemplos, definições, passagens que possam ser úteis no esclarecimento do significado da palavra.

Crianças que leem bem, que possuem um bom vocabulário, têm a tendência a ler cada vez mais e, conseqüentemente, adquirir mais conhecimento de vocabulário, tornando-se, assim, leitores cada vez mais competentes, já que, para elas, a leitura é uma atividade

¹⁵ Adaptado de: LEFFA, Vilson J. **Aspectos externos e internos da aquisição lexical**. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). *As palavras e sua companhia*; o léxico na aprendizagem. Pelotas, 2000, v. 1.

prazerosa e compensatória. Em contrapartida, crianças que apresentam dificuldades na leitura e vocabulário inadequado, tendem a ler menos, pois a leitura converte-se numa atividade penosa e, por consequência, elas têm um lento desenvolvimento de conhecimento de vocabulário. Na literatura, esse é o chamado “Efeito Mateus¹⁶”: o rico fica mais rico e o pobre cada vez mais pobre (STANOVICH, 1986). É importante nos debruçar um pouco mais sobre essa metáfora pedagógica visto que apresenta implicações para o processo de ensino-aprendizagem da leitura e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da competência lexical.

É indiscutível que ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, que não dá satisfação por não conseguir encontrar um sentido. Para leitores menos experientes a leitura é justamente isso: uma atividade árida, sem sentido e pesada; ao contrário de leitores mais experientes que, quanto mais leem, mais encontram prazer, sentido e, por essa razão, o esperado é que leiam cada vez mais, ampliando seus conhecimentos sobre todos os temas e, conseqüentemente, ampliando e aprofundando seu conhecimento lexical.

Assim, não é surpreendente que os bons leitores tenham mais chances de aproveitar as pistas contextuais para adquirir novas palavras. Por outro lado, os alunos que leem menos têm não só um vocabulário menor como também um conhecimento mais limitado sobre todos os temas, ao contrário daqueles que leem mais. Conseqüentemente, o desconhecimento acerca do tema em que se encontra(m) a(s) palavra(s) desconhecida(s) acarreta pouco ou nenhum lucro a partir do contexto.

Considerando a fundamental importância da percepção das pistas contextuais para o sucesso na compreensão leitora, Kleiman (2013) salienta que pesquisas recentes mostram que as crianças não utilizam o contexto espontaneamente, sobretudo aquelas crianças que têm um histórico de fracasso em relação à leitura. Além disso, leitores menos hábeis parecem não ter o conhecimento estratégico necessário para inferir os significados das palavras novas e parecem precisar de mais encontros com novas palavras para consolidar entradas lexicais (CAIN; LEMMON; OAKHILL, 2004).

McCarthy (1990) acredita que uma palavra aprendida em um contexto significativo é melhor assimilada e lembrada. Leffa (2000) partilha do mesmo ponto de vista e o justifica assegurando que apenas dentro do texto podem se evidenciar relações, matizes e preferências entre as palavras, percepções que seriam impossíveis num estudo descontextualizado.

¹⁶ O termo “Efeito Mateus” tem origem na passagem bíblica de Mateus capítulo 25, versículo 29: “*Porque a todo o que tem, dar-se-lhe-á, e terá em abundância; mas ao que não tem, até aquilo que tem ser-lhe-á tirado.*”

Portanto, a aprendizagem contextualizada de vocabulário parece mais eficaz do que aprender palavras em listas, visto que a cada vez que ouvimos ou lemos determinada palavra em sentenças diferentes, depreendemos novas possibilidades que podem compor o significado e, percebemos as atualizações de sentido que lhe são pertinentes, de acordo com os contextos em que ela pode figurar. Além disso, segundo Kleiman (2011), o conhecimento prévio do leitor em relação ao assunto do texto lhe possibilita criar expectativas e fazer antecipações em relação ao tipo de vocabulário que irá encontrar no texto. Assim, informações advindas das pistas contextuais e somadas ao conhecimento prévio do leitor tendem a ampliar a competência lexical do falante de forma mais significativa.

Cunningham (2005, p. 48-49), por sua vez, aponta a maior ou menor facilidade do texto, a capacidade informativa do contexto, o número de vezes que a palavra é encontrada e a importância da palavra desconhecida para a compreensão como condições que facilitam o processo de aprendizado das palavras a partir do contexto. No entanto, segundo Leffa (2000), essa ênfase no contexto não pode gerar a falsa ideia de que a palavra é uma embalagem vazia, que só significa dentro do texto, ao contrário, a palavra carrega consigo significados e sentido contextual ao mesmo tempo em que também é capaz de delimitar os sentidos do texto. O texto não necessariamente atribui um significado à palavra, mas favorece um de seus traços semânticos. Assim, dificilmente, o texto poderá imprimir às palavras, sentidos que elas não possam carregar.

Pesquisas têm mostrado que a aprendizagem de uma nova palavra por meio das pistas contextuais pode se dar a partir de uma única exposição a essa palavra. Entretanto, para a maioria das palavras, é necessário muitas exposições a elas para que se refine e aprofunde suas possibilidades de significação (CAIN; K.; OAKHILL, J. V.; ELBRO, C, 2003; NAGY; SCOTT, 2000). Desse modo, a leitura é a principal via de acesso na aprendizagem de um grande número de palavras, o que não seria possível por meio apenas de ensino sistemático.

Segundo Baumann (2005, p.184) as pistas fornecidas pelo contexto não envolvem apenas as informações linguísticas (palavras, sentenças, parágrafos), mas também as informações não-linguísticas (ilustrações, características tipográficas) que estão em torno da palavra desconhecida e o leitor pode utilizar para inferir seu significado.

Alliende e Condemarín acreditam que o processo inferencial pode se dar a nível de compreensão textual ou intertextual. Os autores exemplificam como esse processo ocorre na compreensão do texto:

Se um texto narra que uma vez uma raposa faminta entrou num galinheiro, para

alguns é compreensão literal saber que quem entrou no galinheiro foi uma raposa, que a raposa estava faminta, que onde a raposa entrou foi no galinheiro. Seria inferencial, ao contrário, pensar que possivelmente temos, diante de nós, o começo de uma fábula e não de um romance (1987, p. 134).

Para que o leitor seja capaz de fazer essa inferência é necessário que ele acione o seu conhecimento textual internalizado, que lhe permita afirmar que o gênero em questão tem as características de fábula.

No ato da leitura, toda a mobilização de conhecimentos do leitor (linguístico, textual, de mundo) irá permitir a realização de inferências, que pode ser definida como um processo cognitivo complexo, que consiste no estabelecimento de conexões entre os enunciados, com o preenchimento de lacunas deixadas pelo texto, para chegar à construção do sentido (COSCARELLI, 2002). Desse modo, convém destacar que a compreensão leitora envolve inferir, adequadamente, informações implícitas, num processo constante de ativação de conhecimentos prévios associados às informações fornecidas pelo texto.

Sem dúvida, a geração de inferências tende a ser mais bem-sucedida entre os leitores mais proficientes e em níveis de ensino mais adiantados, visto que leitores imaturos ou menos eficientes no uso da língua não dispõem de conhecimentos suficientes para tal. Kleiman salienta que: “Muitas crianças não utilizam espontaneamente o contexto linguístico para a inferência de palavras desconhecidas, em muitos casos devido à pouca familiaridade com o texto escrito, cuja compreensão exige um enfoque analítico mais independente do contexto imediato”. (1987, p.51). Acrescenta ainda que existe grande dificuldade quando se trata da inferência lexical¹⁷, sobretudo em relação a uma palavra ambígua que já é conhecida em um dos seus possíveis sentidos pelo falante. Nesse caso, a autora afirma que:

A familiaridade com a palavra leva muitas vezes a criança a insistir no significado que lhe é familiar ainda quando este não faz sentido no contexto. O mesmo ocorre com adultos, que interpretam a palavra, num primeiro momento, no seu significado mais frequente, comum ou familiar [...] mas que modificam essa primeira interpretação quando ela conflita com outras informações (1987, p.52).

Esse processo de modificar a primeira impressão e reavaliar os primeiros cálculos de interpretação requer um comportamento metacognitivo, isto é, o monitoramento da própria compreensão, característica do leitor proficiente. Assim, não há dúvidas de que deve fazer parte do programa de ensino, conscientizar o estudante sobre as diversas maneiras de adquirir vocabulário, sua importância para a compreensão leitora, bem como a convivência com

¹⁷ Para Scott (1990) a inferência lexical relaciona-se com o sentido total ou parcial de um item lexical, com base no raciocínio, contexto e conhecimento prévio do leitor.

significados parciais. Quanto ao último aspecto, podemos considerar que nem sempre saber profundamente o significado de todas as palavras desconhecidas em um texto é necessário para sua compreensão. Segundo Kleiman, por vezes, “[...] o significado da palavra não é necessário para entender o texto: apenas o significado aproximado, o que ele representa, é suficiente para a leitura” (2013, p. 112). No entanto, em outros casos, precisamos atribuir um sentido mais específico para a palavra ou expressão desconhecida a fim de compreender o texto, podendo ser inferido por meio das pistas fornecidas pelo contexto (conforme exemplificamos acima) ou através das pistas morfológicas da palavra (assunto da próxima seção).

A aprendizagem através das pistas contextuais gera efeitos cumulativos a longo prazo (NAGY; HERMAN; ANDERSON, 1985, p. 251), mas, para que os estudantes alcancem bons resultados, isto é, adquiram, aprimorem e consolidem o conhecimento do vocabulário, é preciso que se envolvam em grandes quantidades de leitura e, dessa forma, possam se tornar aprendizes independentes de palavras por meio das pistas fornecidas pelo contexto.

Contudo, apesar de admitirmos que a aprendizagem a partir das pistas contextuais é significativa para o aprendizado de vocabulário e, portanto, merece atenção em sala de aula, essa estratégia também apresenta limitações. Nagy (1988, p. 5-6) acredita que o contexto, por si só, é ineficaz como um meio de ensinar novos significados. O autor ainda afirma que o contexto pode ser bastante útil se já temos uma noção sobre o significado da palavra. Por exemplo, tomemos uma sentença como “Apesar de Maria ser *relaxada*, sua irmã era muito *prendada*”. Aqui percebemos o contraste envolvido, no entanto, a natureza exata do contraste só é percebida por alguém que já sabe o sentido de uma das palavras em destaque.

Por sua vez, Scott (2005, p. 75-80) ressalta que, às vezes, os contextos podem ser enganosos fazendo com que os alunos realizem falsas inferências sobre o significado das palavras. Consideremos, por exemplo, o seguinte trecho: “No Brasil, a religião nacional é o Catolicismo Romano. A religião que a maioria dos trabalhadores segue é uma combinação do Cristianismo e crenças Africanas e Indianas” (*tradução nossa*)¹⁸. Esse contexto poderia levar o leitor a uma conclusão enganosa: inferir que o Catolicismo é uma mistura de crenças Africanas e Indianas, em vez de uma vertente do Cristianismo. Ademais, à medida que as palavras desconhecidas em um texto aumentam, mais difícil se torna a aprendizagem pelo contexto.

¹⁸ “In Brazil, the national religion is Roman Catholicism. The religion most workers follow is a combination of Christianity and African and Indian beliefs.” In: HERMAN, P. A.; DOLE, J. *Theory and practice in vocabulary learning and instruction*. The Elementary School Journal, vol. 89, n°1, sep. 1988, p. 49.

Além disso, diferente dos contextos pedagógicos onde as sentenças são escritas especificamente para introduzir o significado das palavras, os contextos naturais são pouco informativos, já que o que o autor pretende é expressar ideias, não fornecer contextos ricos para cada palavra potencialmente difícil (HERMAN; DOLE, 1988, p. 48).

É importante levar em consideração que os contextos podem variar em sua utilidade no que concerne a quanta informação oferecem ao leitor. No caso de contextos pouco ou nada informativos, é preciso analisar se os elementos estruturais da palavra, talvez, não possam ser mais promissores em ajudar os alunos a determinar o significado da palavra que está bloqueando a compreensão.

1.3.2 O uso das pistas morfológicas

A morfologia desempenha um papel de destaque no desenvolvimento da competência leitora, visto que os processos morfológicos flexionais e de formação de palavras têm como efeito tornar mais claras as formas das palavras que lemos, permitindo reconhecer nelas, unidades menores de significação.

Na tira abaixo observamos um exemplo, dos inúmeros que seriam possíveis elencar, de como é importante conhecer o significado das menores unidades significativas (morfemas) que compõem as palavras que ouvimos e usamos.

Figura 1 - Tira de Níquel Náusea



Fonte: CORREA, Maria Helena. *A palavra é sua: língua portuguesa/5ª série*. São Paulo: Scipione, 2000.

Nesse exemplo, percebe-se que se o personagem Níquel conhecesse as unidades que constituem o significado da palavra *infortúnio* poderia, até mesmo, salvar sua vida. O prefixo *in-* se opõe ao sentido do radical *fortuna* (boa sorte, ventura, felicidade) e designa falta de sorte, desgraça. Assim, é possível pensar em pares como: *infelicidade/ felicidade; insatisfação/satisfação; insensatez/sensatez; insolúvel/solúvel; indelicado/delicado*.

O significado de *infortúnio* é indispensável para a compreensão do texto. Contudo, se o leitor/estudante não consegue lhe atribuir sentido pelas pistas morfológicas, mas tem o

conhecimento prévio (em seu conhecimento de mundo, enciclopédico, etc.) de que o gato é predador do rato, conseguiria atribuir o sentido de *infortúnio* pelas pistas contextuais (ideias negativas, ou de algo que não o favoreceria), dado a distração do rato e a espreita do gato em relação ao seu desafeto. Se o leitor não for capaz de fazer essas inferências, associando linguagem verbal e não-verbal, ou sentir-se seguro em relação às hipóteses que, por ventura, tenha levantado para *infortúnio*, outra alternativa possível, mas nem sempre disponível, e como veremos adiante, de decisão nada simples, seria a consulta ao dicionário.

A partir desse exemplo é possível verificar que o conhecimento lexical também envolve o conhecimento da estrutura interna das palavras. Uma das razões da aprendizagem de tantos itens lexicais, desde muito cedo na infância, é a apreensão dos elementos que são comuns, recorrentes nas palavras. Duarte (2011, p.16) exemplifica o emprego da morfologia na construção do conhecimento lexical:

Perante formas como *útil*, *utilidade*, *utilizar*, reconhecemos nas duas últimas a palavra-base (o radical) *útil*; em *utilidade* reconhecemos o sufixo *-dade*, que encontramos em palavras como *igualdade*, *liberdade*, *normalidade*, e que sabemos implicitamente que permite formar nomes a partir de adjectivos; por sua vez, em *utilizar*, reconhecemos o sufixo *-izar*, presente em palavras como *atomizar*, *radicalizar*, *visualizar*, que sabemos implicitamente que permite formar verbos a partir de nomes e de adjectivos. Do mesmo modo, identificamos em formas como *pensar*, *repensar*, *compensar*, *recompensar*, a mesma palavra-base, *pensar*; em *repensar*, detectamos o prefixo *re-*, que se encontra igualmente em palavras como *reaver*, *reencontrar*, *reviver*; na palavra *compensar*, reconhecemos o prefixo *com(/n)*, que ocorre também em palavras como *conformar*, *comprometer*, *conviver*; já em *recompensar*, identificamos a presença dos dois prefixos, *com(/n)-* e *re-*.

Os morfemas (unidades menores que as palavras, dotados de significação) como os sufixos e prefixos utilizados nos exemplos acima, carregam significados e são importantes na criação de novas palavras, por isso, podem constituir-se em estratégia muito útil visto que a armazenagem e a recuperação do vocabulário no léxico mental do falante se baseia não só nas palavras como unidades completas como também em unidades menores (afixos e radicais) e nas regras de combinação entre eles (AITCHISON, 1987). No caso de leitores assíduos, mesmo que nunca tenham lido ou ouvido determinada palavra, pela identificação de morfemas, conseguem, pelo menos, aproximar-se de seu sentido, a partir do conhecimento das pistas morfológicas e das regras de sua combinação.

A morfologia, portanto, é uma estratégia importante, que necessita de instrução direta, a ser dominada no processo de aquisição do conhecimento das palavras. Segundo Finger-Kratochvil (2010, p.74) “Explicitar o conhecimento morfológico em jogo para a compreensão, desenvolvendo assim a consciência morfológica, parece ser um dos grandes

propósitos do ensino do conhecimento lexical”. É um equívoco crer que a morfologia prescindia de instrução sistemática, podendo ser apreendida de forma espontânea, ao contrário, esta é uma importante estratégia que se desenvolve à medida que o leitor e/ou estudante ganha maturidade em leitura e demanda instrução direta para ser dominada.

Muitas vezes, a análise estrutural da palavra é assunto que parece complexo de trabalhar se pensarmos nas séries iniciais, contudo a consciência morfológica¹⁹ precisa, e pode, ser desenvolvida desde cedo. De forma simples e divertida, Ilari e Cunha Lima (2011, p. 17) demonstram, por meio de um “causo”, como pode ser uma tarefa descontraída ensinar prefixos e sufixos. Uma criança se vê diante da tarefa de explicar a diferença entre palavras como *engavetar* e *abraçar*. Após muito pensar, a criança entende que não existe o nome “engaveta” (com *e* fechado), mas existe “abraço”. Em suma, a criança percebe que para formar a palavra *abraçar* é preciso acrescentar algo ao final da palavra base (sufixo). Já para formar *engavetar*, é preciso realizar dois acréscimos simultâneos: no início (prefixo) e no final da palavra base (sufixo). Por meio desse exemplo, que mostra a inexistência do nome *engaveta*, os autores demonstram que as palavras não formam uma lista interminável e desestruturada, mas sim, obedecem a determinados padrões de organização e podem ser comparadas a brinquedos de montar.

O conhecimento que os estudantes têm dos prefixos, sufixos e raízes permite que adquiram grande número de palavras. Segundo Blachowicz e Fisher (2006, p.16) aquelas com afixos comuns, como *refazer* e *infeliz*, comumente fazem parte do vocabulário das crianças. Isso indica que a instrução pode partir daquilo que os estudantes já sabem e avançar para palavras desconhecidas. Uma maneira econômica e abrangente de instrução, destacada pelos autores, é ensinar famílias morfológicas (*feliz, felizmente, felicitar, felizardo, felicidade, infeliz, infelicidade*) em vez de formas individuais. Dessa forma, os alunos aprendem novas palavras por analogia com as mais familiares.

Priorizar o ensino de famílias de palavras, podendo agrupá-las por prefixos, sufixos ou raízes parecidas, pode ser mais produtivo na aprendizagem. Allende e Condemarín (1987, p. 71) acreditam que “O ensino com a apresentação dos elementos unificadores, tão numerosos nas línguas românicas, facilita a síntese, a transferência e dá base para a criança descobrir a lei ou regra subjacente”. Parece-nos que essa concepção de ensino é mais eficaz no sentido de dar suporte para a formação de um estudante/ aprendiz independente.

¹⁹ De acordo com Scott e Nagy (2004, p. 203) a *consciência morfológica* é um tipo específico de consciência metalinguística que pode contribuir para a consciência da palavra. Pode ser entendida como a consciência das partes da palavra e como elas contribuem para o seu sentido geral.

Por outro lado, é óbvio que palavras com as quais não nos deparamos, não podem passar, de igual forma, no processo de aquisição. Por isso, Biemiller (2005, p.5) afirma que palavras de significados mais complexos, como *biologia*, são adquiridas mais tarde. Complementando essa hipótese, Sedita (2005, p.6) declara que essas palavras pertencem, sobretudo, a áreas de conteúdo específico, porque nesses textos geralmente há muitas palavras que são derivadas das mesmas partes de palavras. Por exemplo, em um livro de ciências, a raiz grega *bio* (significando “vida”, “organismos vivos”) aparece repetidamente: *biologia*, *biólogo*, *biosfera*, *biodegradável*, *bioquímico*, *biocombustíveis*, *biológico*. Assim, podemos supor que muitos morfemas, relacionados a conteúdos mais específicos, tendem a ser aprendidos, na escola, mais tarde em relação aos morfemas de uso mais comum.

Quanto ao método de ensino dessas unidades, Stahl e Shiel (1992, p. 231-232) refutam o ensino das pistas morfológicas através da exaustão de listas intermináveis de prefixos, sufixos e raízes. Os autores acreditam que é mais frutífero ensinar os elementos mais frequentes ou importantes, combinados a uma estratégia geral de decomposição da palavra e aliando parte da informação da palavra com informações do contexto.

A aquisição de novas palavras, por meio dos elementos morfológicos que as compõem, é uma estratégia que precisa de ensino sistemático, visto que grande número de palavras pode ser adquirido se pensarmos nos elementos comuns que as constituem. Duarte (2011, p. 16) reforça essa ideia ao declarar que esse conhecimento “[...] é crucial quando ouvimos ou lemos palavras novas, pois podemos inferir o significado de algumas delas a partir do conhecimento dessas unidades e das regras de sua combinação.”

Presumir que o conhecimento morfológico pode ser aprendido espontânea e inconscientemente só reforçará o Efeito Mateus. Aqueles estudantes que possuem um vocabulário reduzido e uma compreensão conseqüentemente frágil, tenderão a distanciar-se cada vez mais do crescente vocabulário dos leitores mais proficientes. Deve ser compromisso da escola ajudar o aluno a desenvolver sua consciência morfológica, para que ao se encontrar com palavras desconhecidas, ele possa ter autonomia para trabalhar com as partes que compõem a palavra e conseguir construir significado para ela, tornando-se, conforme Finger-Kratochvil (2009), um leitor mais independente e estratégico.

Por outro lado, quando o aluno não se sente seguro em relação a sua capacidade de análise, pode servir-se de outra estratégia, bastante segura, mas nem por isso mais simples, que pode estar disponível: o dicionário. Examinemos agora a terceira estratégia de desenvolvimento lexical alvo desse estudo.

1.3.3 O uso do dicionário

Apesar das pistas contextuais e das pistas morfológicas serem estratégias de conhecimento lexicais bastante utilizadas e incentivadas, não há dúvidas de que o uso do dicionário se constitui num instrumento, potencialmente, mais seguro, mas, como veremos, nem por isso mais simples.

Recorrer ao dicionário em busca de auxílio na compreensão de um item lexical é uma decisão séria, tomada, normalmente, só depois que outras estratégias (como a das pistas contextuais ou a análise estrutural da palavra) não foram eficazes, visto que seguidas interrupções e retomadas da leitura, após as consultas, interferem e podem prejudicar a construção de sentidos do texto (SCHOLFIELD, 1999). Após o emprego dessas estratégias, o uso do dicionário, segundo Antunes (2012, 146), teria o papel de

[...] confirmar as suposições levantadas ou informar o que não foi possível prever nos primeiros cálculos de interpretação. De qualquer forma, não se deve perder o texto de vista. A procura no dicionário é de alguma informação pertinente a determinado texto, de maneira que 'o possível sentido' tem que ser avaliado em referência ao texto da leitura. Todo esse jogo traz para o centro do cenário o leitor: é ele quem avalia e quem se decide por esse ou aquele sentido; evidentemente, conjugando seu conhecimento de mundo, a informação do dicionário e os limites do texto.

Evidentemente todo esse processo de diagnosticar a palavra que está bloqueando a compreensão, empreender uma análise contextual e, por vezes, relacional e estrutural da palavra, checar as hipóteses levantadas dentro do texto e, finalmente, decidir se recorrer ao uso do dicionário é a melhor opção, pressupõe um comportamento metacognitivo e, portanto, um leitor estratégico.

Saber o momento certo de recorrer ao dicionário também é uma habilidade que precisa ser desenvolvida, que envolve instrução explícita. Usar a informação encontrada em uma entrada de dicionário e ser capaz de converter essa informação em algo útil à compreensão, por exemplo, é tarefa complexa. O leitor pode se confundir com significados diferentes para a mesma palavra, ou então a organização de uma entrada do dicionário pode ser muito difícil de ler e compreender, sem falar nas remissivas.

Nessa perspectiva, Finger-Kratochvil (2014, p. 153) explica que, muitas vezes, não há um uso eficiente do dicionário porque:

[...] grande parte dos seus usuários desconhece que tipo de informações está contido em uma entrada e/ou prescinde de habilidades que necessitam ser ensinadas estrategicamente e que lhes podem auxiliar na construção de um conhecimento mais

rico a respeito da palavra; sem contar os problemas com que se depara ao tentar compreender uma definição, muitas vezes, nem um pouco esclarecedora.

Se, muitas vezes, a consulta ao dicionário é tarefa complexa para alguém que está habituado à leitura porque lhe faltam habilidades estratégicas para tal, mais difícil e frustrante se torna para os leitores em formação. Nesse caso, Sedita (2005, p. 8), considera que o processo é mais lento e penoso, fazendo com que, comumente, o tempo empreendido na busca por uma palavra se converta em sofrimento e esforço em vão. Para esses leitores, até mesmo a noção de ordem alfabética parece confusa e, uma vez localizada a palavra, tendem a ficar tão sobrecarregados com a quantidade de informação que abandonam a tarefa.

Não só o desconhecimento da estrutura de um dicionário e a falta de habilidades no seu manuseio são impeditivos para tirar proveito dele. As definições, segundo Nagy (1988, p. 4-5), nem sempre contêm informações tão precisas e compreensíveis a ponto de permitir que a pessoa aproprie-se da palavra corretamente. Por vezes, elas são insuficientes e limitadas, sobretudo quando lhes faltam exemplos reais de uso.

Para que a estratégia de uso do dicionário possa ser realmente eficaz, o leitor deverá conhecer a organização do dicionário, utilizar o seu conhecimento de mundo sobre o conteúdo do texto e ser capaz de integrá-lo à definição mais adequada encontrada na entrada do dicionário, considerando a polissemia dos itens lexicais (SEDITA, 2005). Esse processo, de alta complexidade cognitiva, exige, sem dúvida, instrução direta.

O uso do dicionário, enquanto material indispensável ao ensino-aprendizagem da Língua Inglesa, tem recebido bastante destaque (NAGY, 1988; SCHOLFIELD, 1999; SEDITA, 2005). Contudo, só recentemente, no contexto das escolas públicas brasileiras, com o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD 2000), os dicionários foram incluídos como instrumento pedagógico necessário ao processo de ensino-aprendizagem da língua materna e passaram a ganhar maior evidência.

Semelhante ao manual do professor num livro didático, o Ministério da Educação (MEC) elaborou o documento *Com direito à palavra: dicionários em sala de aula*²⁰, com o objetivo de orientar o professor quanto às especificidades de cada tipo de obra, usos e potencialidades.

Nesse documento, os dicionários são tidos como “descrições mais ou menos extensas, mais ou menos detalhadas, do léxico de um idioma. Resultam de crenças teóricas distintas, quanto à natureza da língua e/ou do léxico, e podem organizar-se de formas bastante diversas,

²⁰ Documento disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16841&Itemid=1131. Acesso em 25 de março de 2014.

visando públicos e objetivos distintos [...]” (BRASIL, 2012, p. 13). O que diferencia o dicionário de outros gêneros é justamente esse interesse em listar e descrever o *léxico*, que, no documento é definido como “conjunto das palavras disponíveis em uma língua” (BRASIL, 2012, p 11).

Não há apenas um tipo de dicionário, escrito de uma única maneira e visando a um único público-alvo. O dicionário-padrão da língua, por exemplo, que tem em média 50.000 verbetes (BIDERMAN, 1984), é tido como normativo-prescritivo, pois seus registros tendem a descrever o léxico de forma idealizada, às vezes, bastante afastado da língua em uso, apesar de cobrir um grande número de palavras e oferecer informações completas do léxico. Nesse tipo de dicionário, recorre-se a exemplos retirados da literatura clássica, modelo de bom uso vernáculo. O problema com esse tipo de dicionário é que ele não se presta a qualquer público, visto que, dependendo do nível linguístico do aluno, as definições e exemplos podem estar redigidos em linguagem muito complexa e, por vezes, pouco ou nada poderão contribuir na compreensão da palavra duvidosa.

A escolha de um dicionário precisa levar em conta os usuários, objetivos de uso, proposta lexicográfica (organização do dicionário, incluindo informações sobre o público a que se destina, critérios de seleção vocabular, estrutura dos verbetes, ilustrações), relação entre o nível de aprendizado do usuário e o tipo de obra. Foi pensando no público escolar (alunos do Ensino Fundamental) que, a partir de 2006, o MEC adotou essas diretrizes ao abrir inscrição para selecionar três tipos distintos de dicionários, por meio de edital²¹.

Os dicionários de **Tipo 1**, voltados ao 1º ano do Ensino Fundamental, agregam no mínimo 500 e no máximo 1000 verbetes. São repertórios de palavras, principalmente substantivos, adjetivos e verbos que estão relacionados a campos temáticos (alimentos, escola, saúde, higiene, jogos, etc.), e visam a introduzir o aluno no universo dos dicionários. Além disso, apresentam painéis com ilustrações legendadas, no apêndice, sobre assuntos diversos, tornando a aprendizagem mais lúdica e instigante.

Os dicionários de **Tipo 2** estão direcionados do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Apresentam mínimo de 3000 e máximo de 15000 verbetes, definidos em linguagem simples, mas precisa e, raramente, ampliam o repertório do Tipo 1, pois têm o objetivo de familiarizar o aluno com o gênero. Dialogam com o universo da literatura infantil, recorrem a ilustrações, boxes como “Você sabia?” e “Faça você mesmo” e atrativos projetos gráficos, como recursos para despertar a criatividade e a iniciativa por parte dos alunos.

²¹ O edital PNLN 2006 – Dicionário encontra-se disponível em <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/3014-editais-anteriores>.

Os dicionários de **Tipo 3** (6º a 9º ano do Ensino Fundamental com mínimo de 19000 e máximo de 35000 verbetes) e Tipo 4 (Ensino Médio, mínimo de 40000 e máximo de 100000 verbetes) já apresentam nomenclatura mais técnica, aproximando-se do modelo minidicionário (Tipo 3) e dicionário padrão (Tipo 4). Esses dicionários apresentam linguagem mais impessoal e especializada, ilustrações esclarecedoras, informações enciclopédicas. Especialmente os dicionários de **Tipo 4** apresentam maior número possível de acepções, associadas à classe gramatical correspondente e grande variedade de informações linguísticas (sinônimos, antônimos, pronúncia, conjugações verbais, regências verbais e nominais, nível de linguagem, etc.).

Essa proposta do Ministério da Educação vem provar que o dicionário é uma valiosa ferramenta para a aquisição do vocabulário e seu uso precisa ser incentivado desde o primeiro ano do Ensino Fundamental. A adequação da obra ao tipo de usuário é fundamental, uma vez que públicos variados têm interesses, demandas e habilidades de consulta específicos, bem como conhecimentos linguísticos variados. Segundo o próprio documento, o principal objetivo da escola é “[...] o desenvolvimento da competência lexical, ou seja, o conjunto de diferentes saberes relativos às palavras que um falante domina, num determinado momento de sua formação linguística” (BRASIL, 2012, p. 21). Objetivando o desenvolvimento da competência lexical e tendo em vista todo o vocabulário que os alunos do início do Ensino Fundamental ao término do Ensino Médio precisam adquirir, o papel do dicionário escolar “[...] é o de colaborar significativamente com os processos de ensino e aprendizado que se desenvolvem nesse período, favorecendo, ainda, a conquista da autonomia do aluno no uso apropriado e bem-sucedido dos dicionários de referência de sua língua” (BRASIL, 2012, p. 21).

Valer-se do dicionário parece assunto simples e rápido, sobretudo quando se trata da língua materna. Entretanto, seu uso pressupõe o domínio de habilidades complexas. Mais que desenvolver a proficiência na consulta a dicionários, o aluno precisa compreender e selecionar as informações que recebe a fim de convertê-las em auxílio à compreensão leitora, escolhendo qual acepção do termo é mais pertinente neste ou naquele contexto de uso. Essa capacidade de reflexão e análise, sem dúvida, tem estreita relação com o conhecimento prévio do aluno que, à medida que amplia seu repertório de leituras, tende a ser mais bem-sucedido na compreensão leitora e, cada vez mais, será capaz de incorporar palavras a seu vocabulário receptivo tendo em vista o desenvolvimento do vocabulário produtivo.

O objetivo da instrução direta do uso de dicionários deve ser uma prática constante em sala de aula, desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, já que usá-lo com destreza é

uma habilidade importante no desenvolvimento da competência lexical. Nagy (1988, p. 20) ressalta que o professor deve propiciar atividades em sala de aula que tratem o uso do dicionário como uma habilidade a ser dominada.

Quanto mais o consulente recorre ao dicionário, mais ricas se tornam suas experiências, visto que, a cada nova consulta, familiariza-se mais com a estrutura do dicionário e torna-se mais ágil na busca pela informação desejada. Assim, “o uso consciente e crítico de um dicionário acaba desenvolvendo uma proficiência específica para a busca, o processamento e a compreensão das informações lexicográficas. Esse conhecimento, por sua vez, será uma excelente ferramenta para o desenvolvimento da competência leitora [...]” (BRASIL, 2012, p. 16).

Como vimos, não só o uso do dicionário faz-se importante no desenvolvimento da competência lexical do leitor (aprendiz), mas também a utilização das pistas contextuais e das pistas morfológicas da palavra, conforme apresentamos nas seções precedentes. No próximo capítulo, traçamos o percurso metodológico dessa investigação, desejando, posteriormente, entrelaçar o aprofundamento teórico que empreendemos sobre o tema aos dados coletados, buscando, assim, atingir os objetivos a que nos propomos nessa pesquisa.

2. METODOLOGIA

A fim de empreender a investigação proposta que, a partir da revisão da literatura sobre o tema, compartilha o caráter documental, sendo de natureza quantitativa e qualitativa, atendendo a uma perspectiva comparativa, descrevemos suas etapas de construção em grandes focos de investigação, que abaixo detalhamos.

Conforme apresentamos anteriormente, primeiro, empreendemos uma revisão de literatura sobre os temas e conceitos que dão sustentação à pesquisa para aprofundar a compreensão do tema estudado. De início, buscamos amparo teórico sobre a relação entre o conhecimento lexical e a compreensão leitora, considerando que essa é a base sobre a qual esse trabalho se justifica e confere importância a si mesmo. Paralelamente a essa temática central, investigamos os aspectos envolvidos no conhecimento das palavras e como se dá a aquisição lexical: por meio da instrução indireta (aquisição espontânea) desde muito cedo, estendendo-se pela vida toda, e, também, mediante instrução direta e sistemática. Objetivando a ampliação do conhecimento lexical e, conseqüentemente, seu reflexo positivo na compreensão leitora, amparados na literatura, destacamos três estratégias que, se receberem instrução direta, serão mais eficientes e eficazes no uso por parte do leitor, a saber: as pistas contextuais, pistas morfológicas e dicionário.

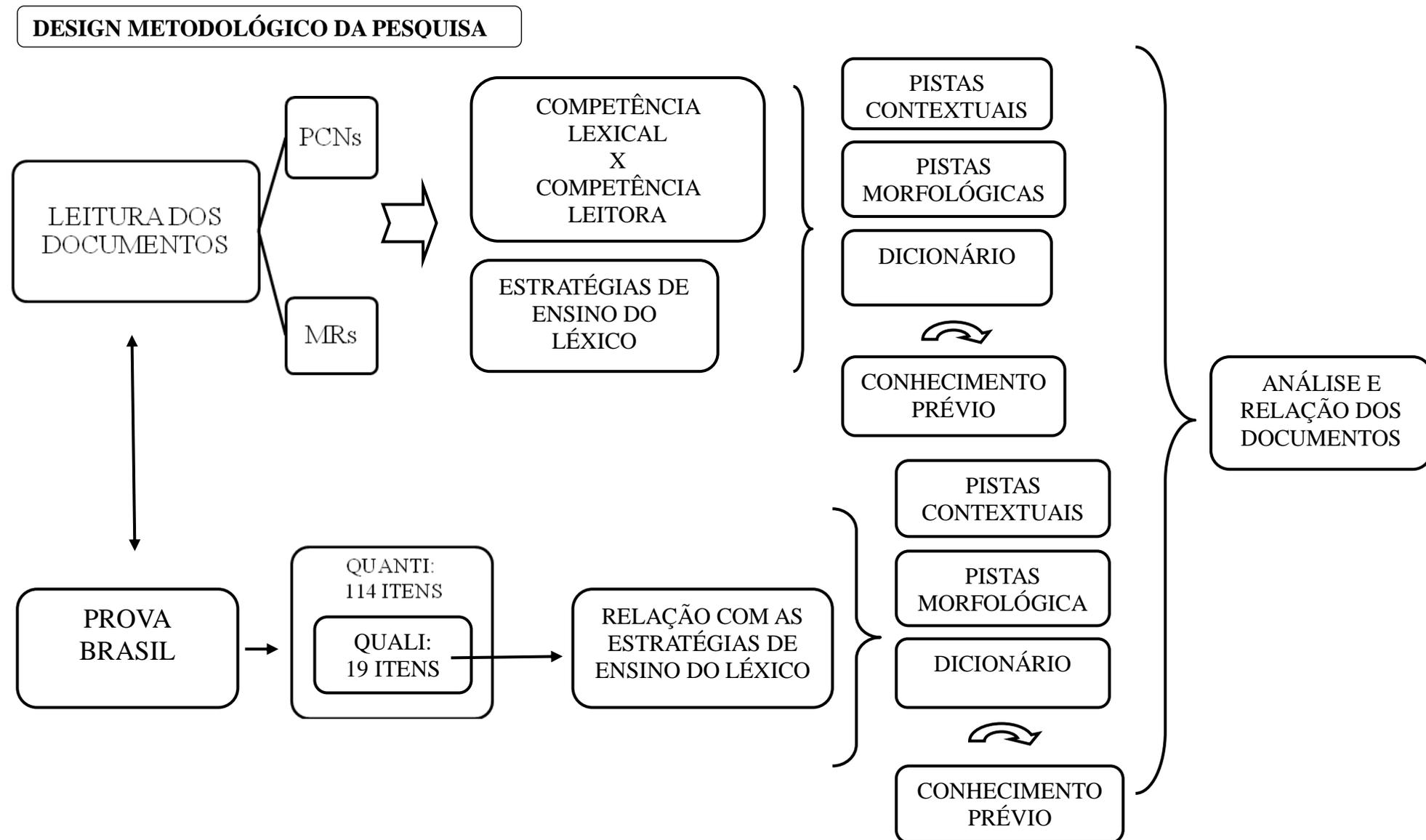
Munidos do suporte teórico, voltamos o olhar para os documentos que norteiam a Prova Brasil (Parâmetros Curriculares Nacionais e Matrizes de Referência) no intuito de verificar qual é a abordagem dada às questões relacionadas à construção da competência lexical e seu desenvolvimento, bem como se preveem as estratégias de ampliação e aprofundamento da competência lexical acima mencionadas.

Após a etapa acima descrita, procedemos a um levantamento quantitativo dos itens da Prova Brasil de 5º e 9º anos divulgados no *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), visto as provas não serem divulgadas na íntegra. Posteriormente, efetuamos a análise qualitativa dos itens da Prova no que se refere ao tratamento dado ao léxico, observando a revisão da literatura a respeito do tema e sua relação com a leitura.

Depois dessa análise, os itens foram confrontados aos descritores da Prova, para que pudessemos perceber se aquilo que propõem os descritores quanto ao desenvolvimento da competência lexical está de fato refletido na formulação dos itens da Prova.

Na última etapa deste trabalho, analisamos, comparativamente, qual é o modelo de instrução (direta/indireta) enfatizado e que conhecimentos e estratégia(s) de desenvolvimento

da competência lexical é (são) privilegiada(s) nos descritores das Matrizes de Referência da Prova Brasil. Por fim, verificamos como tais estratégias estão refletidas na formulação dos itens da Prova e, portanto, são esperadas na construção da competência leitora no ensino básico.



2.1 HIPÓTESES

Nesta pesquisa, trabalhamos com hipóteses que dizem respeito à Prova Brasil e às Matrizes de Referência da Prova. Em relação às Matrizes, trabalhamos com a seguinte hipótese a ser investigada:

- As Matrizes de Referência, documento que reúne as habilidades a serem avaliadas e as orientações para a elaboração dos itens da Prova, atribuem importância à construção da competência lexical, prevendo o uso de estratégias, como a do contexto para o desenvolvimento dessa competência.

Em relação à Prova Brasil (doravante PB), nosso foco de investigação, trabalhamos com outra hipótese, a qual está diretamente ligada à anterior, visto que a construção dos itens da PB está amparada nesse documento, devendo refletir, portanto, as suas concepções:

- Considerando que os itens propostos e divulgados no banco de dados do INEP sejam representativos dos itens avaliadas na PB, acreditamos que o desenvolvimento da compreensão leitora esteja contemplado e, assim, apresentem-se tarefas avaliativas que induzam e verifiquem o desenvolvimento da competência lexical.

2.2 OBJETIVOS

No intuito de testar essas hipóteses, o principal objetivo desta pesquisa é estudar e analisar os documentos oficiais e os itens²² (banco de dados do INEP) da PB de Língua Portuguesa a fim de investigar o desenvolvimento da compreensão leitora no que se refere à construção da competência lexical, visando à formação de um leitor aprendiz, estratégico e crítico (FINGER-KRATOCHVIL, 2009).

De modo a alcançar esse objetivo geral, delimitamos os seguintes objetivos específicos:

- Examinar os documentos norteadores da PB de Língua Portuguesa (Parâmetros Curriculares Nacionais e Matrizes de Referência) objetivando identificar qual é a abordagem dada à construção da competência lexical e sua coerência com a PB.

²² Cada item da Prova Brasil é constituído por um texto-base, o enunciado e as opções de resposta.

- Investigar se a competência lexical tem sido contemplada nos descritores e itens da PB, buscando verificar que aspectos desse processo de construção têm ganhado destaque.
- Estudar os itens da PB de Língua Portuguesa constantes no banco de dados do INEP, a fim de analisar como as questões em torno do léxico têm sido abordadas.
- Identificar quais são os modelos de instrução (direta/indireta) e as estratégias (pistas contextuais, pistas morfológicas e dicionário) privilegiadas pelos descritores das Matrizes de Referência, na construção da competência lexical, e como estão refletidos nos itens da Prova.

2.3 CORPORA

O *corpora* dessa pesquisa está constituído primordialmente por *itens* selecionados da PB e pelos documentos oficiais norteadores da PB: *Parâmetros Curriculares Nacionais* (mais especificamente as orientações oficiais sobre o trabalho com o léxico), *Matrizes de Referência, Tópicos e Descritores*. Deste último, interessa-nos basicamente as orientações em relação ao léxico contidas nos descritores. A seguir, dedicamo-nos à discussão de cada um deles, na medida de sua relevância para os objetivos do trabalho.

2.3.1 Parâmetros Curriculares Nacionais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCNs, foram criados em 1996 pelo Governo Federal com a missão de auxiliar na elaboração ou reestruturação dos currículos escolares brasileiros. Em outras palavras, seu principal objetivo é padronizar o ensino, estabelecendo as bases fundamentais sobre as quais ele deve estar construído. Longe de ser normativa, a proposta do documento pode ser adaptada à realidade social onde cada estabelecimento de ensino se insere.

Estão divididos por disciplinas e entre Ensino Fundamental e Médio. Orientam os professores quanto aos objetivos para cada nível de ensino, conteúdos, sequenciação de conteúdos, metodologias de ensino e critérios de avaliação.

Os PCNs constituem a referência central na elaboração das Matrizes de Referência,

que, por sua vez, são basilares na construção dos itens da PB.

2.3.2 Matrizes de Referência, Tópicos e Descritores

Os PCNs, somados às propostas curriculares dos estados brasileiros e de alguns municípios, foram a base para a construção das Matrizes de Referência, doravante MRs, que podem ser entendidas como o “guia” da PB. Reúnem as informações necessárias a respeito da PB, incluindo os critérios de formulação dos itens, discussão de um exemplo de item para cada descritor e sugestões ao professor, objetivando, assim, tornar a avaliação mais transparente.

As MRs não focam apenas conteúdos curriculares, mas competências e habilidades que se esperam que os alunos tenham fortalecido ao final do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental. O documento (BRASIL, 2008, p.18) define *competência* como sendo a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem se limitar a eles”. Assim, *competência* não pressupõe somente o domínio de conteúdos específicos, mas a mobilização de uma série de outros conhecimentos e operações cognitivas. *Habilidades*, por sua vez, referem-se “ao plano objetivo e prático do *saber fazer* e decorrem, diretamente, das competências já adquiridas e que se transformam em habilidades” (BRASIL, 2008, p.18, grifo nosso).

As MRs da Prova Brasil²³ são constituídas por seis Tópicos, cada qual denominado *Objeto do Conhecimento*. Dentro de cada tópico existem Descritores, em ordem crescente de aprofundamento, que, como o nome indica, descrevem os conteúdos e habilidades a serem avaliadas em cada Tópico. Para o 5º ano são 15 descritores; para o 9º ano são acrescentados mais 6, totalizando 21 descritores. É importante ressaltarmos que, apesar de 15 descritores serem os mesmos nas séries citadas, deles podem ser derivados itens de complexidade variada, ou seja, conteúdos, competências e habilidades avaliadas encontram-se em níveis diferenciados.

Cada descritor dá origem a diferentes itens da PB. Esses são construídos sempre a partir de um texto, já que, segundo os PCNs (BRASIL, 1998, p. 23), unidades

²³ O documento está disponível no endereço http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=209&Itemid=326

descontextualizadas como fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, pouco têm a ver com competência discursiva. O texto é a unidade básica da formulação dos itens, os quais apresentam quatro alternativas de resposta, sendo apenas uma correta. As alternativas incorretas são chamadas de distratores, justamente porque têm relação com a resposta correta, mas não são o gabarito.

Abaixo, visualizamos os Tópicos das MRs de 5º e 9º anos e seus respectivos Descritores que estão organizados em ordem crescente de aprofundamento. Os descritores que, inicialmente, nos interessam, pelo fato de proporem a avaliação de conhecimentos lexicais, encontram-se destacados.

Quadro 1 - Tópicos e descritores avaliados na Prova Brasil (5º e 9º anos).

Tópico I. Procedimentos de Leitura		
Descritores	5º ano	9º ano
Localizar informações explícitas em um texto	D1	D1
Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	D3	D3
Inferir uma informação implícita em um texto	D4	D4
Identificar o tema de um texto	D6	D6
Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato	D11	D14
Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto		
Descritores	5º ano	9º ano
Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.)	D5	D5
Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros	D9	D12
Tópico III. Relação entre Textos		
Descritores	5º ano	9º ano
Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido	D15	D20
Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema	-	D21
Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto		
Descritores	5º ano	9º ano
Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto	D2	D2

Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa	D7	D10
Estabelecer relação causa /consequência entre partes e elementos do texto	D8	D11
Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc	D12	D15
Identificar a tese de um texto	-	D7
Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la	-	D8
Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto	-	D9
Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido		
Descritores	5º ano	9º ano
Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados	D13	D16
Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações	D14	D17
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão	-	D18
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos	-	D19
Tópico VI. Variação Linguística		
Descritor	5º ano	9º ano
Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto	D10	D13

Fonte: BRASIL, 2011. p. 22-23.

No capítulo seguinte (seção **3.1.2**) os descritores acima elencados serão apresentados e descritos tendo em vista os objetivos definidos para a pesquisa. A seguir, traçamos um panorama da Prova Brasil.

2.3.3 Prova Brasil

A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), mais conhecida como Prova Brasil, foi criada, em 2005, pelo INEP/MEC, como uma ampliação à Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) que, por seu caráter amostral, divulga os resultados do Brasil como um todo, por regiões geográficas e unidades da federação. A PB é aplicada a cada dois anos aos alunos da rede pública de ensino, urbana e rural (desde 2009), do 5º e 9º anos, e avalia as habilidades em Língua Portuguesa (foco na leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas). Por seu caráter censitário, é aplicada a todas as turmas de 5º e 9º anos que integrem mais de 20 alunos, evidenciando os resultados de cada unidade escolar, e fornecendo

médias para o Brasil, regiões e unidades da Federação, municípios e escolas participantes.

As provas são aplicadas por profissionais de uma empresa exclusivamente contratada para essa tarefa, sendo, portanto, treinados e capacitados para que haja uma padronização na aplicação do teste em esfera nacional. Os aplicadores entram em contato com as escolas a fim de agendar data e horário para o exame. Durante a aplicação da PB com os estudantes de 5º ano, é responsabilidade dos aplicadores a leitura, em voz alta, das orientações da Prova e da forma de preenchimento das respostas. No entanto, a leitura e a interpretação dos itens é tarefa individual de cada estudante. Com respeito ao 9º ano, é tarefa dos aplicadores apenas a leitura das orientações da prova, cabendo aos próprios estudantes a leitura dos procedimentos de preenchimento do formulário de respostas e a interpretação das tarefas de leitura. Durante a realização da PB não é permitido o uso de nenhum material impresso ou eletrônico.

Fatores associados ao desempenho dos estudantes na PB são investigados por meio de questionário socioeconômico e cultural, contendo 44 questões, aplicado logo após a realização do exame. Gestores e professores de Língua Portuguesa e Matemática das séries avaliadas também respondem a um questionário que permite conhecer a formação profissional, práticas pedagógicas, nível socioeconômico e cultural, estilos de liderança e gestão. Esses questionários são entregues pelos aplicadores ao gestor e professores antes do início do exame e são recolhidos ao final da prova.

As médias de desempenho de exames padronizados, como a PB, somadas aos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, compõem o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)²⁴ das escolas. Calculado numa escala que varia de zero a dez, o IDEB pode ser entendido como um termômetro que mede a qualidade do ensino ofertado nas escolas brasileiras. A meta é que até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, a média nacional chegue a 6,0, índice dos países desenvolvidos.

O objetivo da PB é avaliar e conhecer o sistema educacional brasileiro a fim de contribuir para a melhoria da qualidade da educação e redução de desigualdades. Sabendo que a compreensão leitora é requisito fundamental para a inserção do indivíduo na sociedade letrada, os testes, em Língua Portuguesa da PB têm o foco em leitura, habilidade primordial para o desenvolvimento satisfatório em outras áreas do conhecimento que, diretamente, não são contempladas na Prova.

²⁴ Para maiores informações ver <http://portal.inep.gov.br/web/portal-IDEb/metodologias>.

2.4 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

Inicialmente, pretendíamos fazer uma abordagem diacrônica da PB de Língua Portuguesa, confrontando as edições de 2005 a 2011, no intuito de investigar se os itens propostos nessas provas contemplavam tarefas que levassem em consideração o desenvolvimento da competência lexical. Contudo, nos deparamos com o fato de que as provas não são divulgadas na íntegra porque a metodologia usada pelo INEP e Ministério da Educação (MEC), chamada Teoria de Resposta ao Item (TRI), requer a repetição de perguntas para que possa haver calibração do instrumento e uma série de comparações para a validação de cada item no processo de avaliação e análise, além de análise comparativa entre as aplicações. Por isso, apenas uma amostra é disponibilizada, não havendo nem mesmo informações quanto ao ano em que os itens foram aplicados. Os que serão reaplicados continuam em sigilo²⁵.

Diante disso, consultamos o banco de dados do portal do INEP²⁶ e, do total de 114 itens de Língua Portuguesa disponíveis no *site*, selecionamos para análise 7 itens destinados ao 5º ano e 12 destinados ao 9º ano. Nos quadros abaixo, podemos visualizar o número de itens disponibilizados no *site* do INEP, organizado por ano de escolaridade (5º e 9º) e dividido por Tópicos e Descritores. Os itens selecionados para análise encontram-se destacados nos quadros.

²⁵ Informação disponível na revista Nova Escola, ano XXIV, nº 222, maio de 2009.

²⁶ Para mais informações, pode-se consultar o portal do Inep no endereço eletrônico <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/exemplos-de-questoes2>.

Quadro 2 - Organização dos itens disponíveis para o 5º ano e critérios de seleção

ORGANIZAÇÃO DOS ITENS DISPONÍVEIS PARA O 5º ANO E CRITÉRIOS DE SELEÇÃO									
Tópico I	D1	D3	D4	D6	D11	Tópico II	D5	D9	
Total de itens	2	3	5	4	2	Total de itens	4	3	
Itens selecionados	-	3	2	-	-	Itens selecionados	-	-	
Tópico III	D15				Tópico IV	D2	D7	D8	D12
Total de itens	3				Total de itens	5	2	3	3
Itens selecionados	1				Itens selecionados	-	1	-	-
Tópico V	D13		D14		Tópico VI	D10			
Total de itens	2		2		Total de itens	4			
Itens selecionados	-		-		Itens selecionados	-			
TOTAL DE ITENS								47	
ITENS SELECIONADOS								7	

 uso direto de estratégia (pistas contextuais)

 uso indireto de estratégias

Fonte: Sistematizado pelo autor.

Quadro 3 - Organização dos itens disponíveis para o 9º ano e critérios de seleção

ORGANIZAÇÃO DOS ITENS DISPONÍVEIS PARA O 9º ANO E CRITÉRIOS DE SELEÇÃO												
Tópico I	D1	D3	D4	D6	D14	Tópico II	D5	D12				
Total de itens	5	4	3	4	3	Total de itens	3	3				
Itens selecionados	-	4	1	-	-	Itens selecionados	-	1				
Tópico III	D20		D21		Tópico IV	D2	D10	D11	D15	D7	D8	D9
Total de itens	3		3		Total de itens	3	3	4	3	3	3	3
Itens selecionados	-		-		Itens selecionados	-	-	-	-	1	1	-
Tópico V	D16	D17	D18	D19	Tópico VI	D13						
Total de itens	3	3	3	2	Total de itens	3						
Itens selecionados	1	-	3	-	Itens selecionados	-						
TOTAL DE ITENS								67				
ITENS SELECIONADOS								12				

 uso direto de estratégia (pistas contextuais)

 uso indireto de estratégias

Fonte: Sistematizado pelo autor.

Entendemos que o conhecimento de aspectos lexicais é requisito necessário para o

sucesso na compreensão leitora, portanto, fundamental na resolução de qualquer tarefa de leitura. No entanto, a análise de 114 itens seria tarefa extremamente exaustiva, tanto para os pesquisadores quanto para os leitores, e praticamente impossível dado o caráter desta pesquisa. Por essa razão, e tendo em vista a relevância dos itens para o tema de nosso trabalho, selecionamos para análise aqueles que, para serem resolvidos com mais precisão e segurança, o estudante precisa mobilizar, especificamente, saberes lexicais, incluindo o uso direto ou indireto de alguma estratégia (uso das pistas contextuais, morfológicas e/ou dicionário). Com base nesse critério, selecionamos todos os itens referentes aos Descritores 3 e 18 (cor azul escuro nos quadros), visto que os itens derivados desses descritores, segundo as orientações das MRs, exigem do leitor o acionamento direto de competências lexicais. Assim, 100% dos itens disponíveis nesses descritores, 10 no total, serão analisados (seção 3.2.1).

Depois de identificarmos os itens que têm relação direta com aspectos lexicais, selecionamos aqueles que, para serem respondidos mais facilmente, demandam o acionamento de algum tipo de estratégia (pistas contextuais, pistas morfológicas e/ou dicionário) mesmo que de forma indireta, ou seja, se essas estratégias foram trabalhadas e desenvolvidas em sala de aula, mesmo que o descritor não as preveja, o estudante que as mobiliza possivelmente tem maiores chances de sair-se melhor no teste em relação àqueles que desconhecem essas estratégias. Observando esse critério, selecionamos 9 itens atrelados aos descritores que estão destacados com a cor mais clara nos quadros, desse total, 4 itens estão voltados ao 5º ano e 5 itens, ao 9º ano (seção 3.2.2).

2.5 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS

Ao iniciarmos os trabalhos de análise, empreendemos um olhar qualitativo dos PCNs e das MRs (especialmente os descritores) a fim de compreender o papel da competência lexical na construção da competência leitora, bem como se são propostas atividades de vocabulário que demandem ou suponham a mobilização de algum tipo de estratégia específica; ou seja, o uso de pistas contextuais, uso de pistas morfológicas ou o uso do dicionário. Durante a análise, travamos um diálogo constante com esses documentos, buscando respostas para alguns questionamentos que entendemos ser importantes ao tema desta pesquisa:

- De que modo a competência lexical é contemplada? Recebe atenção?

- Pressupondo que os documentos abordem a competência lexical:
- a) O que significa conhecer uma palavra?
- b) Qual a importância da competência lexical para a compreensão leitora?
- Há recomendações para o desenvolvimento da competência lexical dos estudantes visando a um leitor mais competente? As abordagens instrucionais são mencionadas direta ou indiretamente?
 - As estratégias de construção da competência lexical (pistas contextuais, pistas morfológicas e dicionário) são mencionadas?

Da mesma forma, os itens da PB são analisados a fim de examinarmos qual é o tratamento dado ao léxico e como se dá a sua construção em relação ao seu emprego, que, como vimos, pode interferir na compreensão do texto e, conseqüentemente, na resposta ao item. Também observamos a construção do enunciado, visto que este pode ser fator interveniente na compreensão da tarefa de leitura. Para demonstrar como a construção do enunciado pode ser importante na compreensão do item, observemos o texto que segue e seu respectivo enunciado:

Minha sombra

De manhã a minha sombra
com meu papagaio e o meu macaco
começam a me arremedar.
E quando eu saio
a minha sombra vai comigo
fazendo o que eu faço
seguindo os meus passos.

Depois é meio-dia.
E a minha sombra fica do tamaninho
de quando eu era menino.
Depois é tardinha.
E a minha sombra tão comprida
brinca de pernas de pau.

Minha sombra, eu só queria
ter o humor que você tem,
ter a sua meninice,
ser igualzinho a você.

E de noite quando, escrevo,
fazer como você faz,
como eu fazia em criança:

Minha sombra
você põe a sua mão
por baixo da minha mão,
vai cobrindo o rascunho dos meus poemas
sem saber ler e escrever.

LIMA, Jorge de. *Minha Sombra* In: *Obra Completa*. 19 ed. Rio de Janeiro: José Aguillar Ltda, 1958.

De acordo com o texto, a sombra imita o menino

- (A) de manhã
- (B) ao meio-dia
- (C) à tardinha
- (D) à noite

Podemos perceber que na construção do enunciado optou-se por usar um sinônimo do verbo *arremedar*. Contudo, isso só seria um fator que poderia dificultar o nível da tarefa se o item fizesse outro tipo de solicitação. Considerando a leitura do texto na íntegra, da forma como está posta a tarefa, parece que o aluno pode ser imediatamente remetido à localização da resposta correta, não sendo nem mesmo necessário que ele estabeleça uma relação de equivalência entre as expressões onde aparecem as palavras *arremedar* e *imitar*. Entretanto, a leitura atenta do texto nos permitiria identificar mais do que uma alternativa aceitável, visto que a sombra imita o menino em muitos momentos, não apenas *de manhã*, como aponta o gabarito. Nesse caso, considerando que esse item pertence ao Descritor 1 - “*Localizar informações explícitas em um texto*” - a tarefa de leitura parece ter um problema na sua formulação.

Assim, com base na análise dos itens selecionados da PB, empreendemos uma comparação destes com os requisitos previstos nos descritores das MRs quanto ao tratamento dado ao léxico (relevância do vocabulário para a compreensão, emprego de estratégias de construção da competência lexical), objetivando investigar em que medida a formulação dos itens reflete a proposta do documento em relação à competência lexical, em que medida o léxico é trabalhado na prova, que estratégias de desenvolvimento do léxico predominam nos itens da PB.

Finalmente, nos propomos a comparar aquilo que declaram os descritores das MRs com o seu reflexo (ou não) na redação dos itens da PB, no que se refere a:

- Modelo de instrução (direta/indireta) destacado.

- Conhecimentos lexicais privilegiados na compreensão leitora.
- Estratégias de desenvolvimento da competência lexical previstas.

Na sequência, apresentamos a análise dos documentos norteadores da PB e dos itens selecionados, observando o traçado metodológico anteriormente delineado e o suporte teórico apresentado no primeiro capítulo.

3. ANÁLISE DOS DADOS

O objetivo deste capítulo é analisar os dados coletados nos instrumentos de pesquisa apresentados no capítulo anterior, no intuito de alcançar os objetivos propostos, comprovando ou refutando nossas hipóteses iniciais. Para isso, este capítulo está dividido em dois grandes blocos: a análise dos documentos oficiais e análise dos itens da PB.

3.1 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Nesta seção, examinamos qual é a dimensão atribuída ao léxico nos principais documentos norteadores da PB e quais são as orientações que registram a respeito da construção da competência lexical. Além disso, observamos se esses documentos dão alguma relevância às estratégias que visam ao seu desenvolvimento: pistas contextuais, pistas morfológicas e dicionário.

3.1.1 Parâmetros Curriculares Nacionais

Após leituras atentas do documento, podemos afirmar que, de forma indireta, a importância do conhecimento de vocabulário perpassa muitos dos objetivos propostos para o Ensino Fundamental nos PCNs de Língua Portuguesa. Dentre eles, prevê-se que os estudantes sejam capazes de “posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas” (BRASIL, 1998, p.7). Mais adiante, o documento ainda diz que os estudantes precisam aprender a “utilizar as diferentes linguagens [...] como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação” (BRASIL, 1998, p. 7-8). Ora, não é possível que o aluno seja capaz de participar plenamente na sociedade, assumindo uma postura crítica e reflexiva, sem o domínio de considerável vocabulário.

Mais que adquirir uma gama de palavras e aprender a combiná-las em sentenças e textos, os PCNs acrescentam que é preciso “apreender pragmaticamente seus significados

culturais” (BRASIL, 1998, p. 20), ou seja, qual é o valor que adquirem neste ou naquele contexto de uso. Por exemplo, no Rio de Janeiro a palavra “moleque” é sinônimo de “menino”, “garoto”, contudo, no Sul do Brasil, assume uma conotação negativa semelhante a “menino levado”, “garoto malandro”. Acreditando que as palavras adquirem significados no uso e nas relações que estabelecem umas com as outras, os PCNs estabelecem o texto como a unidade básica de ensino. Por conseguinte, a PB também é reflexo das concepções dos PCNs, logo, é coerente que os itens nela propostos sejam todos formulados a partir de um texto.

Considerando o texto como a unidade básica do ensino, o documento afirma que a atividade mais importante é “operar sobre a própria linguagem [...] levantando hipóteses sobre as condições contextuais e estruturais em que se dão [formas e usos linguísticos]” (BRASIL, 1998, p. 28). Para que os alunos possam operar a própria língua com destreza, os PCNs aconselham que o professor selecione e organize os conteúdos de ensino com base nas necessidades e possibilidades dos alunos. Quanto à seleção lexical, orientam que seja feita levando em conta a maior ou menor presença de vocábulos de uso comum e termos técnicos, ou seja, advertem que é preciso dosar o vocabulário do texto (BRASIL, 1998, p. 37). Entendemos que essa orientação seja feita porque, como vimos no primeiro capítulo, textos simples ou complexos demais tendem a dificultar o acréscimo de novos conhecimentos e, inclusive, a desmotivar o leitor. Na continuidade das orientações, os PCNs reforçam que é preciso dosar o vocabulário do texto ao afirmar que a leitura pode se tornar uma atividade mais ou menos complexa tanto em relação ao tema abordado, estrutura sintática empregada, dentre outros fatores, quanto às escolhas lexicais do autor (BRASIL, 1998, p. 38). A partir desse posicionamento, podemos inferir que o emprego do léxico também é fator interveniente na compreensão textual.

A leitura, por sua vez, é vista como construção de sentidos, onde se articulam informações internas e externas ao texto, além de realização de inferências e antecipações, bem como a validação ou refutação dessas durante a leitura. Se pensarmos numa charge política, por exemplo, é bem provável que um aluno de pouca idade e, portanto, de pouca maturidade e sem conhecimento prévio do que se passa no cenário político do momento, não consiga atribuir sentidos a ela. Nesse caso, mesmo que o léxico empregado seja familiar ao aluno, fatores extra-linguísticos prejudicarão a compreensão, dado que o conhecimento de mundo, como vimos, é requisito imprescindível na compreensão dos textos. A experiência

leitora alimenta, no mínimo, duas vias: o conhecimento prévio e a aquisição lexical.

As estratégias que o documento cita na resolução de dúvidas/desconhecimento de palavras, durante a leitura de textos escritos, são o uso das inferências por meio do contexto e a consulta a outras fontes de informação (enciclopédias, dicionários), e, ainda, para dar conta das ironias, ambiguidades e expressões figuradas, orientam a conexão entre conhecimentos prévios do leitor e as informações advindas do texto.

O documento afirma que a ampliação do repertório lexical, isto é, a aquisição de novas palavras, deve permitir que o aluno seja capaz de realizar a

[...] escolha, entre diferentes palavras, daquelas que sejam mais apropriadas ao que se quer dizer ou em relação de sinonímia no contexto em que se inserem ou mais genéricas/ mais específicas (hiperônimos e hipônimos); escolha mais adequada em relação à modalidade falada ou escrita ou no nível de formalidade e finalidade social do texto (BRASIL, 1998, p. 62).

Por meio dessa afirmação, podemos entender que os PCNs reconhecem a construção gradual e contínua do conhecer uma palavra. Ou seja, entendem que não é uma relação de tudo ou nada, pelo contrário, entendem que às palavras estão associados determinados valores sociais e se o falante não conhece esses valores, não é possível dizer que “conhece” a palavra/expressão. Além disso, os PCNs declaram que a aquisição lexical também supõe o conhecimento e o emprego adequado de regionalismos, estrangeirismos, gírias, jargões, neologismos e arcaísmos.

Em breve seção dedicada ao léxico, orienta-se que o professor organize situações didáticas que permitam ao aluno não só aprender novas palavras como também empregá-las com destreza, pois “considerando a densidade lexical dos universos especializados, em que a carga de sentidos novos supera a capacidade do receptor de processá-los, o domínio de amplo vocabulário cumpre papel essencial entre as habilidades do leitor proficiente” (BRASIL, 1988, p. 84).

Visando ao uso das palavras em contextos reais, o documento rejeita atividades que se resumem a listar sinônimos para um conjunto de palavras desconhecidas, visto que, dessa forma, as palavras são tratadas como “portadoras de significado absoluto”, em vez de elementos construtores de sentido. Linhas adiante ocorre nova reflexão a respeito do entendimento do que seja conhecer uma palavra:

É preciso entender, por um lado, que, ainda que se trate a palavra como unidade, muitas vezes ela é um conjunto de unidades menores (radicais, afixos, desinências) que concorrem para a constituição do sentido. E por outro, que, dificilmente, podemos dizer o que uma palavra significa, tomando-a isoladamente: o sentido, em geral, decorre da articulação da palavra com outras na frase e, por vezes, na articulação com o exterior linguístico, em função do contexto situacional (BRASIL, 1998, p. 84).

Podemos constatar que, para o documento, conhecer uma palavra é compreender que ela pode ser composta de partes menores (morfemas) e, além disso, seus sentidos são delimitados pela relação que exercem com outras palavras no texto e, também, por relações extra-textuais. Concordamos que não é possível tomá-la de forma isolada e rotular-lhe este ou aquele sentido. Contudo, partilhamos da visão de Leffa (2000), discutida no primeiro capítulo, de que a ênfase no contexto, isto é, a relação da palavra com outras no interior do texto, não pode gerar a falsa ideia de que a palavra é uma embalagem vazia, que só significa dentro do texto, ao contrário, a palavra adquire sentido contextual ao mesmo tempo em que também é capaz de delimitar os sentidos do texto. O texto, não necessariamente atribui um significado à palavra, mas favorece um de seus sentidos.

Na sequência, o documento assegura que o aprendizado de novas palavras é inesgotável, por isso, o trabalho com o léxico precisa ser regular e sistemático, primando não só pelo ensino de palavras individuais como, principalmente, por conjuntos de palavras que apresentem regularidades. Por essa razão, são sugeridas algumas atividades que, se trabalhadas pelos professores, segundo o documento, “podem orientar o aluno na construção de relações lexicais, de modo a, progressivamente, construir um conjunto de estratégias de manipulação e processamento das palavras” (BRASIL, 1998, p. 84). Entretanto, as atividades sugeridas não são explicadas, desenvolvidas e justificadas, assim, se o professor não conseguir entender a aplicabilidade e o propósito dessas atividades, por consequência, ficará difícil auxiliar o aluno na construção de estratégias lexicais.

De forma concisa, na seção dedicada ao léxico, a única estratégia de construção da competência lexical citada explicitamente é o uso das pistas morfológicas, mesmo assim, não há considerações a respeito da importância dessa estratégia e de que maneiras o professor pode empregá-la em sala de aula. De forma implícita, a estratégia de uso das pistas contextuais é brevemente mencionada. Ambas as estratégias apontadas pelo documento não são desenvolvidas, são postas de forma apressada.

Embora se afirme que, para ser competente, o leitor precisa ter o domínio de “amplo vocabulário”, os exemplos de atividades sugeridas no documento não oportunizam ao aprendiz desenvolver e ampliar seus conhecimentos lexicais, visto que as estratégias apresentadas não são claras o suficiente a ponto de serem compreendidas pelo docente, assim, a aplicação das atividades pode acabar se desviando do foco.

Após as sugestões de atividades pouco esclarecedoras, o documento orienta: “Todos esses procedimentos precisam ser incorporados à produção textual” (BRASIL, 1998, p. 85). Nenhum espaço do documento é dedicado à discussão da importância da competência lexical do usuário da língua como um dos aspectos intervenientes na compreensão textual. Podemos fazer essa inferência somente a partir de alguns posicionamentos do documento, como o que discutimos acima (BRASIL, 1998, p. 38). O foco parece ser a produção textual, que, sem dúvida, é muito importante na escola, contudo, antes de produzir bons textos é preciso que o aluno desenvolva o hábito da leitura. Ao refletirmos sobre o Efeito Mateus (discutido no capítulo 1, seção 1.3.1) parece razoável que quanto mais um aluno lê, melhor tenderá a ser a compreensão e mais facilmente tenderá a expressar suas ideias.

Em síntese, se, por um lado, os PCNs não negam a importância do léxico nas práticas de leitura e escrita, por outro, não lhe atribuem a devida importância. Sendo a competência lexical aspecto fundamental para a construção de um leitor mais hábil e proficiente, esperava-se que propusessem o desenvolvimento de instrução direta apontando para um elenco de palavras de referência e, sem dúvida, sugerissem o uso de estratégias diretas e especificamente. Frustramos nossas expectativas ao verificar que nenhuma das estratégias de ensino dessa competência recebeu atenção.

Na continuidade, voltamos nosso olhar para as Matrizes de Referência (MRs), documento norteador da PB, a fim de saber como esse se posiciona e o que prevê em relação ao desenvolvimento da competência lexical (conforme capítulo 2, seção 2.5). Sendo as MRs, documento elaborado com base nos PCNs, será que encontraremos o nítido reflexo deste em suas concepções? Vejamos.

3.1.2 Matrizes de Referência, Tópicos e Descritores

Conforme apresentamos anteriormente (capítulo 2), as Matrizes de Referência são constituídas por seis Tópicos com seus respectivos Descritores (D), os quais indicam as habilidades de leitura propostas na avaliação.

Analisando as competências avaliadas nas MRs identificamos, especificamente, dois descritores que se relacionam diretamente ao léxico. O **Descritor 3** “*Inferir o sentido de uma palavra ou expressão*”, que se encontra dentro do Tópico I (Procedimentos de Leitura) e está previsto para 5º e 9º anos; e o **Descritor 18** “*Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão*” que faz parte do Tópico V (Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido) previsto para o 9º ano apenas.

De acordo com as orientações das MRs, por meio do **Descritor 3**, espera-se que o estudante emparelhe os elementos presentes no texto com seu conhecimento prévio e, dessa forma, chegue à compreensão. Assim, com base nas pistas contextuais, o aluno deverá inferir o sentido de uma palavra ou expressão, habilidade de alta complexidade que exige muito mais que apenas localizar uma informação explícita no texto. Esse descritor admite que as palavras ou expressões podem ser polissêmicas; ou seja, de acordo com o contexto, podem assumir sentidos diferentes. Assim, saber apenas o sentido literal, denotativo de uma palavra ou expressão, não é suficiente. É preciso que o aluno conheça os vários sentidos (incluindo sentidos conotativos) que uma palavra ou expressão pode assumir, de acordo com o contexto ao qual está relacionada.

Tendo em vista a habilidade de inferência por meio do contexto, o documento sugere que os professores trabalhem as palavras e expressões, dentro do texto, como passíveis de significados distintos de acordo com o contexto em que figuram. Assim, “a atividade de leitura não pode considerar o texto como depósito de significados (sinônimos e antônimos)” (BRASIL, 2011, p. 28). Por outro lado, o documento parece desestimular o uso do dicionário, pois orienta que, no trabalho em sala de aula com as habilidades requeridas por esse descritor, “[...] o professor mostre para seus alunos que *o sentido das palavras não está no dicionário*, mas nos diferentes contextos em que elas são enunciadas” (BRASIL, 2011, p.60, grifo nosso).

O **Descritor 18** - “*Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão*” - intenciona avaliar não só a capacidade do aluno em

conhecer os possíveis sentidos das palavras como também fazê-lo perceber que a escolha lexical atende a determinados efeitos de sentido. Nas palavras da própria Matriz de Referência para o 9º ano, o D18 pretende “[...] avaliar a habilidade de o aluno reconhecer a alteração de significado de um determinado termo ou vocábulo, decorrente da escolha do autor em utilizar uma linguagem figurada” (BRASIL, 2011, p.97). Esse descritor compreende a seleção vocabular como uma estratégia do autor para atingir determinados objetivos, assim, a escolha do vocabulário não é inocente, não acontece ao acaso.

De modo a desenvolver essa habilidade em sala de aula, o documento sugere que o professor utilize textos publicitários e literários, nos quais se explorem recursos expressivos como a metáfora, personificação e ironia, proporcionando, assim, uma reflexão acerca dos propósitos do autor ao escolher determinada palavra ou expressão em detrimento de outra.

Ambos os descritores (3 e 18) enfatizam o desenvolvimento da competência lexical, valendo-se, de forma direta, do uso das pistas contextuais como meio de ampliar e aprofundar essa competência. Com esse propósito, apresentam o exemplo e a discussão de um modelo de item para cada descritor avaliado, além da sugestão de atividades que, se aplicadas pelo professor, permitirão o desenvolvimento da competência lexical do aprendiz e seu provável aperfeiçoamento na competência leitora.

Entendendo que o conhecimento lexical pode ser um aspecto tanto auxiliar quanto impeditivo para o sucesso da compreensão leitora, examinamos e descrevemos os demais tópicos e descritores das MRs que, indireta ou implicitamente, podem mobilizar estratégias, como o uso das pistas contextuais, pistas morfológicas ou dicionário, se estas fizerem parte do conhecimento estratégico do aluno. Julgamos que muitos descritores, além daqueles especificamente direcionados ao desenvolvimento da competência lexical, tratam e requerem que o professor trabalhe com seus estudantes o desenvolvimento de habilidades e do uso dessas estratégias, visando a um leitor mais competente e estratégico. Por essa razão, apresentamos, brevemente, os demais descritores.

Comuns ao 5º e 9º anos, o Tópico I (Procedimentos de Leitura) inclui cinco descritores, dos quais já abordamos acima o de número 3 por se referir diretamente à habilidades direcionadas à competência lexical. O **Descritor 1** - “*Localizar informações explícitas em um texto*” - é considerado, dentre todos, o que envolve a habilidade mais básica. Avalia a capacidade do aluno em encontrar uma informação explícita no texto, isto é, aquela

que pode ser identificada em suas linhas. Nesse caso, a informação pode vir expressa literalmente no texto ou através de uma paráfrase. Assim, dentre os vários dados apresentados no texto, o aluno precisa encontrar uma informação específica. Se o aluno tiver um conhecimento limitado das palavras, pode tornar-se difícil, por exemplo, emparelhar a informação presente no enunciado do item à informação textual e, desse modo, derivar uma resposta adequada.

O **Descritor 4** - *“Inferir uma informação implícita no texto”* - permite avaliar a habilidade do aluno em apreender o texto como um todo. À medida que se atribui sentido às informações explícitas no texto, torna-se mais fácil deduzir aquilo que foi solicitado no item. A compreensão pode ser alcançada quando o aluno integra as informações do texto com seus conhecimentos prévios, atribuindo sentido ao “não-dito”, mas que pode ser pressuposto com base nas informações explícitas pelo texto. Para desenvolver essa habilidade, o documento sugere que o professor dê preferência a gêneros que conjuguem linguagem verbal e não-verbal, como as tiras, histórias em quadrinhos e propagandas, visto que esses são textos que possibilitam a inferência e permitem associar as informações expressas no texto a gestos, expressões faciais, corporais e outros elementos gráficos. Para responder a itens derivados desse descritor é preciso que o aluno também mobilize seus conhecimentos lexicais e, de forma, indireta, a estratégia das pistas contextuais.

O **Descritor 6** - *“Identificar o tema de um texto”* - avalia a habilidade do aluno em apreender o texto de modo global e, assim, identificar o assunto central do texto. Para isso, orienta-se que o professor ajude o aluno a ir além da superfície do texto, buscando relacionar dados explícitos e implícitos no texto, a fim de realizar inferências textuais. Textos informativos, segundo o documento, são perfeitos para desenvolver essa habilidade.

Para *“Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato”* (**D11/5º ano** e **D14/9º ano**) é preciso que o aluno consiga apontar o fato relatado e possa diferenciá-lo da opinião ou do comentário emitido pelo autor, narrador ou personagem do texto. Para responder ao item de modo satisfatório, é preciso que o aluno assuma uma posição investigativa em relação ao texto, seguindo as pistas fornecidas pelo autor ao expor os pensamentos e vozes dos personagens. Dentre elas, podemos notar o emprego de palavras que sugerem a introdução da fala de um personagem, como “pensou”, “disse”, “sugeriu”, etc. Assim, é evidente que o reconhecimento e a atribuição de sentidos às pistas morfológicas podem ser grandes auxiliares

na compreensão do texto e na identificação da resposta mais adequada. Textos de estrutura narrativa e textos argumentativos, conforme ressalta o documento, são propícios para trabalhar essa habilidade em sala de aula, já que é comum expressarem opiniões relativas à apresentação dos fatos.

Dentro do Tópico II (Implicações do Suporte, do Gênero e/ou Enunciador na compreensão do Texto), encontram-se dois Descritores. O **D5** - “*Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, entre outros)*” -, relativo ao 5º e 9º anos, avalia a habilidade do aluno em compreender que elementos gráficos (não-verbais) contribuem para a construção de sentidos do texto. Nesse tipo de item, é necessário ir além da interpretação da linguagem verbal, ou seja, é imprescindível perceber as relações de interação e contiguidade entre a imagem e o texto escrito. “*Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros*” (**D9/5º ano** e **D12/9º ano**) envolve o discernimento, por parte do aluno, do gênero ao qual se enquadra o texto-base, a fim de reconhecer sua finalidade: divertir, informar, relatar, instruir, recomendar. O objetivo desse descritor, por meio do item, é verificar se o aluno é capaz de identificar a função social do texto e, assim, perceber sua finalidade e intencionalidade. O conhecimento da estrutura textual e do vocabulário presente no texto, somados ao reconhecimento e à atribuição de sentidos às pistas morfológicas, são essenciais nessa tarefa. Por exemplo, sequências verbais como “compre”, “adquira”, “aproveite” são indícios importantes para reconhecer um anúncio publicitário e depreender o seu propósito.

O Tópico III (Relação entre textos) abrange dois descritores para o 9º ano (D20 e D21) e um para o 5º (D15). O **D15** e o **D20** denominados “*Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido*” supõem a comparação de dois ou mais textos referentes ao mesmo tema, propiciando um diálogo entre eles. Por meio de itens ligados a esse descritor, é avaliada a habilidade do aluno em reconhecer as diferenças entre textos que tratam do mesmo assunto, em função do público-alvo, ideologia, época de produção, intencionalidade.

O **D21** - “*Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema*” - envolve a comparação entre dois ou mais textos que tratam do mesmo fato ou tema, visando a encontrar os pontos em que divergem. Os itens oriundos desse descritor devem permitir que o aluno identifique as diferentes opiniões manifestadas por

textos de mesmo tema. Aos professores cabe a tarefa de trabalhar textos de uma mesma temática numa perspectiva contrastiva, de modo a desenvolver a autonomia e criticidade do aluno na comparação entre textos. A resolução de itens derivados desses descritores demanda a ativação de conhecimentos lexicais e, por vezes, o uso indireto da estratégia das pistas contextuais, ou das pistas morfológicas das palavras, pode facilitar a identificação da resposta correta.

O Tópico IV (Coerência e coesão no processamento do texto) reúne quatro descritores para o 5º ano (D2, D7, D8, D12) e sete descritores para o 9º ano (D2, D10, D11, D15, D7, D8, D9). O **D2** - *“Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto”* - admite que nenhum dado do texto está solto, desconexo. Diferentes palavras e expressões, sinônimos, pronomes têm a função de interligar partes do texto, contribuindo para manter uma unidade de sentido articulada e coesa. Itens derivados desse descritor solicitam a identificação desses nexos coesivos, as repetições e substituições que colaboram para sustentar a progressão textual.

O **D7/5º ano** e **D10/9º ano** - *“Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa”* - preveem o domínio da estrutura canônica da narrativa (introdução, desenvolvimento, complicação, clímax e desfecho). Itens vinculados a esse descritor avaliam a capacidade do aluno na identificação de um desses elementos.

O **D8/5º ano** e **D11/9º ano** - *“Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto”* - consideram a habilidade do aluno em identificar as relações que se estabelecem entre elementos do texto, de modo que um é resultado do outro. Aconselha-se que o professor utilize o gênero notícia de jornal para trabalhar as relações de causa/consequência. O êxito nas respostas a itens derivados desse descritor não depende do domínio de nomenclaturas gramaticais, mas, em grande parte, da atribuição de sentido a conectivos (porque, pois, por isso, etc.).

O **D12/5º ano** e **D15/9º ano** - *“Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.”* - verificam a habilidade do aluno em reconhecer as relações de sentido estabelecidas pelo uso de expressões conectoras, como conjunções, preposições, advérbios e suas respectivas locuções. Itens originados desse descritor preocupam-se com a identificação dos recursos que conferem coesão ao texto e suas possíveis funções no estabelecimento da coerência textual. Se, por exemplo, o estudante

decora, que o 'e' é sempre uma conjunção aditiva, sem analisar a relação de sentido que estabelece no texto, verá o seu “saber” frustrado quando deparar-se com contextos em que o 'e' dá a ideia de oposição.

O **D7** - “*Identificar a tese de um texto*” -, **D8** - “*Estabelecer a relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la*” - e o **D9** - “*Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto*” -, voltados para o 9º ano, relacionam-se ao texto dissertativo-argumentativo. Esse tipo de texto requer um leitor que tenha maior capacidade em lidar com pensamento lógico e raciocínio abstrato. Muitas vezes, o assunto do texto pode não ser familiar ao aluno. Independente desse fator, espera-se que consiga identificar a ideia defendida pelo autor e os argumentos utilizados para apoiá-la, distinguindo as ideias principais das periféricas. O grau de dificuldade dessas competências pode ser aumentado quando o texto apresenta mais de uma tese e/ou vocabulário pouco comum. Caso o enunciado do item ou as alternativas de resposta utilizem substituição lexical ou paráfrase de segmentos textuais, o nível de exigência tende a ser maior, portanto, um leitor mais proficiente tende a selecionar mais facilmente a resposta adequada. Por vezes, dada a complexidade das palavras empregadas em textos que avaliam esses descritores, o conhecimento estrutural das palavras é fonte indireta de auxílio na resolução dos itens. Ou seja, a estratégia das pistas morfológicas, apesar de não estar prevista nos descritores, pode ser mobilizada pelo estudante se tiver sido desenvolvida em sala de aula.

O Tópico V (Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido) traz dois descritores para o 5º ano. O **D13** - “*Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados*” - (correlato ao **D16/9º** ano) explora a forma como as palavras são usadas, mostrando que a quebra de regularidade de seus usos integram recursos que provocam determinados efeitos de sentido no interlocutor, como: humor, surpresa, espanto, admiração. Para que o propósito do autor seja alcançado é preciso que o leitor identifique ironias, ambiguidades, duplo sentido de palavras e expressões que possibilitam os efeitos desejados. Muitas vezes, o efeito de sentido pode ser derivado de elementos não-verbais, como imagens, gestos, expressões faciais, ou pela associação de linguagem verbal e não-verbal. Os gêneros indicados para que o professor trabalhe em sala de aula são aqueles em que tais efeitos se manifestam, como: anedotas, piadas, charges, tiras, quadrinhos, propagandas. Em itens derivados desses descritores, muitas vezes, o aluno vê seu conhecimento em torno das palavras sendo desafiado, visto que

conhecer uma palavra envolve conhecer muitos dos seus aspectos (conforme capítulo 1, seção 1.2).

O **D14** - *“Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações”* - (correlato ao **D17/9º** ano) pretende avaliar a habilidade do aluno em reconhecer os efeitos obtidos pelo uso da pontuação e de outras notações (negrito, caixa alta, tamanho de letra), identificando esses elementos como significativos na construção dos sentidos do texto.

Pertencentes ao Tópico V, também estão incluídos os Descritores **18** (inicialmente analisado) e **19** - *“Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos”* -. Esse descritor pretende verificar a habilidade do aluno em reconhecer os efeitos de sentido produzidos no texto pela escolha de palavras, estruturas morfológicas ou sintáticas. Por exemplo, períodos curtos conferem velocidade ao texto; inversões sintáticas podem provocar estranhamentos, impacto no leitor; repetições de palavras (hiperlexicalização) podem sugerir continuidade, intensidade. Enfim, a fuga aos padrões gramaticais da língua objetiva determinados efeitos de sentido cujo uso só um leitor mais maduro e proficiente será capaz de identificar e compreender.

O último Tópico, intitulado “Variação linguística”, agrega o **D10** (5º ano) e **D13** (9º ano) - *“Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto”* -. Esses descritores avaliam a habilidade do aluno em reconhecer as variações, tanto gramaticais quanto lexicais, que caracterizam os locutores e interlocutores do texto. Essas variações podem ser resultantes de lugar, época, grupo social, escolaridade, etnia, situação de comunicação, quem fala no texto, a quem ele é destinado, etc. O vocabulário empregado no texto, incluindo expressões e gírias, constitui marcas linguísticas que exprimem determinados valores sociais. Para explorar as habilidades requeridas por esse descritor, orienta-se que o professor trabalhe com textos que contenham variantes linguísticas diversas (expressões informais, regionais, rurais, urbanas) de modo a não produzir comportamentos preconceituosos em relação a usos linguísticos diferentes dos praticados pelos alunos.

Ao longo do documento, as orientações mais recorrentes são que o professor trabalhe com gêneros textuais diversificados, ajude o aluno a dar sentido a palavras e expressões dentro de contextos variados, realizar inferências textuais, analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de palavras, expressões, pontuação, notações gráficas, enfim, que todos os elementos, verbais ou não-verbais, constitutivos do texto sejam vistos como produtores de

sentido.

Quanto ao desenvolvimento da competência lexical, apesar do léxico ser aspecto indispensável na compreensão leitora e chave fundamental para a resolução dos itens, a única estratégia prevista e orientada de forma explícita é o uso das pistas contextuais. Esse é um aspecto positivo se lembrarmos que os PCNs, enquanto documento que inspirou as MRs, não se debruça em nenhuma das duas estratégias (pistas contextuais e morfológicas) e que, de forma vaga, apenas faz alusão. Vemos, então, que teoricamente as MRs dão um passo importante no reconhecimento do léxico enquanto competência a ser desenvolvida estrategicamente.

Com relação ao uso das pistas morfológicas e ao uso do dicionário, esses não são incentivados como estratégias explícitas, capazes de contribuir para o desenvolvimento lexical do estudante, embora o conhecimento da estrutura morfológica das palavras e das regras de sua combinação possa ser estratégia auxiliar na resolução de muitos itens. Entretanto, considerando que as MRs não abordam essas estratégias de forma explícita, é importante refletirmos se todos os professores estão preparados para perceber a função, a relevância e, até mesmo, a identificação dessas como estratégias no desenvolvimento da competência lexical que, por sua vez, tendem a refletir na compreensão leitora.

Percebemos que, nas MRs, há sim uma atenção à morfologia ou aos conhecimentos em torno dela, contudo, não com a abordagem aqui proposta para o ensino. Com relação ao uso do dicionário é de admirar que esse ainda não seja visto como instrumento digno de importância no ensino do vocabulário, já que, como vimos (capítulo 1, seção 1.3.3) com o lançamento do Plano Nacional do Livro Didático (2000) os dicionários ganharam maior evidência no ensino da língua. Talvez, seja apenas questão de tempo para que seu uso possa ser incorporado às MRs e venha a ocupar o lugar de destaque que merece enquanto ferramenta indispensável na construção da competência lexical.

Assim como nos PCNs, as MRs não atribuem à competência lexical o destaque que entendemos como devido, considerando a importância na formação do leitor e da compreensão leitora. No momento, o uso das pistas contextuais é a única estratégia explícita prevista no ensino do léxico. Suficiente? Não. Entretanto, quando se trata de ensino-aprendizagem é difícil falar de parâmetros definitivos, congelados. É possível e esperado que ainda se sinta a necessidade de ponderar a inclusão e o fortalecimento de novas estratégias no

ensino do vocabulário, dado o compromisso da escola de contribuir na formação de um leitor mais estratégico e competente.

Após considerarmos qual é o lugar ocupado pela competência lexical e suas estratégias de desenvolvimento nos principais documentos norteadores da PB, interessa-nos, a partir de agora, entender como os itens da PB têm apresentado e/ou refletido esses aspectos. Acompanhe-nos nessa investigação.

3.2 ANÁLISE DOS ITENS DA PROVA BRASIL

Nesta seção, selecionamos para análise 7 itens correspondentes ao 5º ano e 12 itens correspondentes ao 9º ano. Por meio da análise dos itens sugeridos para a PB que destacamos na sequência, identificamos e discutimos aspectos relacionados à competência lexical, abordados no capítulo 2, com o intuito de cotejar esses dados ao proposto no descritor em que se enquadra o item e ao suporte teórico apresentado no primeiro capítulo.

3.2.1 Itens com relação direta para o desenvolvimento lexical

Decidimos iniciar nossa análise com os itens referentes aos descritores que se propõem a tratar direta e explicitamente de competências lexicais, a saber: o Descritor 3, do qual derivam itens para o 5º e o 9º anos, e o Descritor 18 que, dado o nível de complexidade, é destinado apenas ao 9º ano.

3.2.1.1 Descritor 3: Inferir o sentido de uma palavra ou expressão

Este espaço da pesquisa é dedicado à análise dos itens que integram o Descritor 3 “*Inferir o sentido de uma palavra ou expressão*” (Tópico I) que estavam disponíveis para coleta, direcionados ao 5º e 9º anos do Ensino Fundamental. Primeiramente, procedemos à análise dos itens destinados ao 5º ano e, em seguida, abordamos aqueles direcionados ao 9º. De início, apresentamos o texto-base do item, seguido do respectivo enunciado. Em seguida, discutimos a implicação e a aplicação dos saberes em torno da competência lexical

(apresentados no capítulo 2, seção 2.5 e alicerçados no arcabouço teórico do Capítulo 1) para a resolução do item. Por fim, verificamos se os saberes pressupostos para a resolução do item estão (ou não) previstos nos documentos idealizadores da Prova.

Item 1

A boneca Guilhermina

Esta é a minha boneca, a Guilhermina. Ela é uma boneca muito bonita, que faz xixi e cocô. Ela é muito boazinha também. Faz tudo o que eu mando. Na hora de dormir, reclama um pouco. Mas depois que pega no sono, dorme a noite inteira! Às vezes ela acorda no meio da noite e diz que está com sede. Daí eu dou água para ela. Daí ela faz xixi e eu troco a fralda dela. Então eu ponho a Guilhermina dentro do armário, de castigo. Mas quando ela chora, eu não aguento. Eu vou até lá e pego a minha boneca no colo. A Guilhermina é a boneca mais bonita da rua.

MUILAERT, A. *A boneca Guilhermina*. In: *As reportagens de Penélope*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1997, p. 17. Coleção Castelo Rá-Tim-Bum – Vol. 8.

No trecho “Mas quando ela chora, eu não aguento”(ℓ. 5-6), a expressão sublinhada significa, em relação à dona da boneca, sentimento de

(A) paciência.

(B) pena.

(C) raiva.

(D) solidão.

Considerando o nível de ensino ao qual o texto é destinado, podemos dizer que ele apresenta um vocabulário frequente e simples, encontrado na oralidade. Para responder corretamente a esse item é preciso que o aluno encontre a expressão destacada no texto-base e a relacione com a sua consequência, enunciada na sentença seguinte “*Eu vou até lá e pego a minha boneca no colo*”. Entendendo que essa é a atitude de uma pessoa que não aguenta ver a boneca chorar, fica fácil eliminar, à primeira vista, a alternativa (C), visto que se a menina sentisse *raiva* a consequência seria dar umas palmadas ou sacudidas na boneca. Da mesma forma, se o aluno conhece o significado de *solidão* (talvez essa seja a palavra que lhe cause mais estranhamento), somado à compreensão global do texto-base, eliminará essa alternativa, já que o texto fala da relação entre a menina e sua boneca. A alternativa (A) é a que mais concorre com a resposta correta. No entanto, se o aluno puder levantar uma hipótese para qual seria a atitude da menina, nessa situação, se ela tivesse *paciência*, por exemplo, *esperar com calma que ela parasse de chorar*, perceberia que a expressão eu não aguento seria

contraditória no texto.

É interessante observar que, inicialmente, existe uma situação de equilíbrio no texto, marcada pela presença de sentenças positivas e favoráveis em relação à boneca: “boneca bonita”, “boazinha”, “Faz tudo o que eu mando (obediente)”, “[...] reclama *um pouco*”, “dorme a noite inteira”. Aos poucos, vai ocorrendo uma quebra nesse equilíbrio, marcada pelas expressões destacadas: “Às vezes ela acorda no meio da noite”, “Daí eu dou água para ela.” Em seguida surge a razão do conflito, que quebra totalmente com o equilíbrio inicial: “Daí ela faz xixi”, “Então eu ponho a Guilhermina dentro do armário de *castigo*”. Um aluno de 5º ano, com certeza, já tem muito conhecimento prévio, adquirido por experiência própria, de que castigo não é algo nada agradável. Isso as crianças aprendem cedo. Contudo, a sentença seguinte “Mas quando ela chora, *eu não aguento*”, introduz uma ideia contrária à apresentada antes (castigo), e ajuda a identificar a resposta mais provável: sentimento de pena. Outra alternativa possível é que as crianças sejam levadas à resposta ((B) pena) por elas mesmas sentirem pena da boneca, que foi castigada sem motivo, visto que as crianças têm certa dificuldade de distanciamento do texto e acabam focando naquilo que sentem com a história.

Analisar o sentido das palavras e expressões na relação que estabelecem no interior do texto é pista valiosa para se chegar à compreensão. Além disso, parece-nos que ao ler a primeira sentença do texto: “Esta é a minha boneca” nossos olhos procuram na página uma imagem da boneca, falta uma ilustração que pudesse enriquecer o contexto extralinguístico, prender a atenção do leitor (considerando o nível de ensino) e favorecer a compreensão do texto.

Visto que as alternativas do item apresentam um vocabulário mais abstrato, é preciso que o aluno integre as informações textuais, levando em consideração o contexto onde a expressão eu não aguento está localizada e o seu conhecimento prévio adquirido por meio de experiências pessoais e/ou construídas anteriormente, por meio de outros textos, com esses sentimentos. Essa expressão é comumente utilizada em contextos informais orais, sendo muito provável que o estudante a tenha adquirido dessa forma, em situação de aprendizagem espontânea.

Item 2**Bula de remédio**

VITAMIN

COMPRIMIDOS

embalagens com 50 comprimidos

COMPOSIÇÃO

Sulfato ferroso	400 mg
Vitamina B1	280 mg
Vitamina A1	280 mg
Ácido fólico	0,2 mg
Cálcio F	150 mg

INFORMAÇÕES AO PACIENTE

O produto, quando conservado em locais frescos e bem ventilados, tem validade de 12 meses. É conveniente que o médico seja avisado de qualquer efeito colateral.

INDICAÇÕES

No tratamento das anemias.

CONTRA-INDICAÇÕES

Não deve ser tomado durante a gravidez.

EFEITOS COLATERAIS

Pode causar vômito e tontura em pacientes sensíveis ao ácido fólico da fórmula.

POSOLOGIA

Adultos: um comprimido duas vezes ao dia. Crianças: um comprimido uma vez ao dia.

LABORATÓRIO INFARMA S.A.

Responsável - Dr. R. Dias Fonseca

CÓCCO, Maria Fernandes; HAILER, Marco Antônio. *Alp Novo: análise, linguagem e pensamento*. São Paulo: FTD, 1999. v. 2, p. 184.

No texto, a palavra **COMPOSIÇÃO** indica

- (A) as situações contra-indicadas do remédio.
- (B) as vitaminas que fazem falta ao homem.
- (C) os elementos que formam o remédio.**
- (D) os produtos que causam anemias.

Da mesma forma que no item anterior, só aparece no texto uma única ocorrência da palavra **COMPOSIÇÃO**, o que facilita a tarefa, já que não há informações concorrentes a

serem analisadas.

Para se chegar ao sentido preciso da palavra COMPOSIÇÃO, é preciso que o leitor associe as informações textuais ao seu conhecimento prévio, adquirido pelo manuseio e leitura de bulas de medicamento ou considerando o conhecimento prévio a respeito de medicamentos e química (área de Ciências). Caso o aluno nunca tenha se deparado com uma bula, será preciso que, com base no contexto onde se encontra a palavra, ele possa inferir seu sentido a partir de sua ligação com os elementos que se relacionam a ela: “Sulfato ferroso”, “Vitamina B1”, “Vitamina A1”, “Ácido fólico” e “Cálcio F”. Talvez as expressões “Ácido fólico”, “Sulfato ferroso” e “Cálcio F” sejam estranhas ao aluno, mas, por se encontrarem na mesma relação que as “vitaminas”, é provável que o aluno as relacione a substâncias benéficas à saúde.

É muito provável que a palavra *composição* seja aprendida em contextos escritos, sendo pouco comum na fala. Para se chegar ao seu sentido conotativo é preciso diferenciá-la, por exemplo, de uma *composição* musical, dado o suporte textual (bula) em que se encontra a palavra. É interessante notar que o leitor é informado de que se trata de uma “bula de remédio” logo no início, entretanto, o gênero bula que circula socialmente não traz essa informação, nem mesmo ouvimos falar em “bula de remédio”, pois até mesmo nos comerciais de televisão se usa “medicamento”: “Esse medicamento é contraindicado em caso de suspeita de dengue”. Percebemos que se trata de uma bula quando nos deparamos com uma série de informações sobre determinado medicamento, geralmente, em letra bastante pequena, em uma folha avulsa, normalmente marcada por dobras. Nesse exemplo, o suporte textual bula perdeu muitas de suas propriedades gráficas e estruturais, tornando-se bastante didatizado, o que acaba por prejudicar sua funcionalidade.

Considerações à parte, nesse exemplo, mesmo que o aluno não conheça muitas das palavras apresentadas por pertencerem à área da farmacologia, não é tarefa complicada chegar à resposta correta. O contexto privilegia um dos possíveis traços semânticos da palavra *composição*.

Item 3



No primeiro quadrinho, a Mônica pensou que o lagarto era um desenho. Ao usar a expressão “DA HORA” ela deu a entender que o desenho

- (A) tinha acabado de ser feito
- (B) durava somente uma hora
- (C) era moda entre a turma**
- (D) deveria ser usado na hora

Para responder adequadamente a esse item é preciso que o aluno associe o seu conhecimento linguístico em relação ao sentido da expressão em destaque aos elementos verbais e não-verbais da tira (expressão facial, corporal dos personagens) e realize uma inferência quanto ao sentido conotativo da expressão.

A expressão “da hora” é possivelmente adquirida de forma oral, em situações de uso informal da língua e, provavelmente, é uma gíria empregada em um período de tempo e regiões específicas, logo, pode não fazer parte do conhecimento linguístico de todos os estudantes brasileiros. Ainda que seu sentido possa ser compreendido do contexto, pode provocar estranhamentos quando o falante não pertence ao grupo que a utiliza. Contudo, pela análise das alternativas de resposta é possível tirar algumas conclusões.

As alternativas (B) “durava somente uma hora” e (D) “deveria ser usado na hora” são, à primeira vista, fáceis de eliminar se o aluno, ao compará-las, der-se conta de que ambas fazem referência ao tempo cronológico e, portanto, são usadas em sentido literal. Parece-nos que a alternativa que mais concorre com a resposta correta é a primeira porque, apesar de também fazer referência ao sentido literal da expressão, talvez o aluno possa associá-la a um contexto mais familiar de uso: “Gosto de tomar café passado na hora”. Nessa sentença, por exemplo, o emprego da expressão destacada tem o sentido de “recém feito”, diferente do sentido expresso na tira. Assim, considerando o contexto verbal da tira, a interjeição “uau” constitui-se numa pista importante para se chegar à resposta adequada. Expressa admiração e

encantamento, relacionando-se diretamente às expressões faciais da personagem Mônica ao ver o suposto desenho e demonstrar seu apreço por ele e, da mesma forma, à expressão de Cascão, satisfeito por andar com um lagarto sobre a pele.

Nesse exemplo, podemos observar que o contexto verbal é pouco informativo, visto que a tira não tem a finalidade de ensinar palavras ou expressões potencialmente difíceis, mas sim de entreter, divertir o leitor.

Considerando os itens até aqui analisados, podemos afirmar que o sucesso na compreensão leitora e a consequente identificação da resposta mais adequada, estão relacionadas diretamente à competência lexical do estudante, contudo, é preponderante o acionamento de conhecimentos prévios sobre a linguagem e sobre o mundo, os quais podem ser bastante variados de estudante para estudante. Nesses exemplos, o uso das pistas contextuais foi estratégia importante na eliminação dos distratores (respostas que não correspondem ao gabarito). Além disso, verificamos que as informações textuais (verbais e não-verbais) associadas aos conhecimentos prévios (linguístico, textual e de mundo) do estudante são basilares na compreensão leitora bem-sucedida.

Passemos agora à análise dos itens destinados ao 9º ano referentes ao *Descritor 3*.

Item 4

Duas Almas

Ó tu, que vens de longe, ó tu, que vens cansada,
entra, e sob este teto encontrarás carinho:
eu nunca fui amado, e vivo tão sozinho,
vives sozinha sempre, e nunca foste amada...

A neve anda a branquear, lividamente, a estrada,
e a minha alcova tem a tepidez de um ninho.
Entra, ao menos até que as curvas do caminho
se banhem no esplendor nascente da alvorada.

E amanhã, quando a luz do sol dourar, radiosa,
essa estrada sem fim, deserta, imensa e nua,
podes partir de novo, ó nômade formosa!

Já não serei tão só, nem irás tão sozinha.
Há de ficar comigo uma saudade tua...
Hás de levar contigo uma saudade minha...

WAMOSY, Alceu. Livro dos sonetos. L&PM.

No verso “e a minha alcova tem a tepidez de um ninho” (v. 6), a expressão sublinhada dá sentido de um lugar

(A) **aconchegante.**

(B) belo.

(C) brando.

(D) elegante.

Se a estrutura do texto for familiar ao aluno, isto é, ele possuir esse conhecimento textual, saberá o que esperar do texto. Por se tratar de um soneto, e considerando o nível de ensino a que o item é destinado, o vocabulário empregado é mais complexo se comparado aos textos anteriores. Palavras como 'lividamente', 'alcova', 'esplendor', 'alvorada', 'radiosa', 'nômade', não ocorrem em contextos espontâneos de aprendizagem, pelo contrário, ocorrem em contextos escritos formais, principalmente literários, visto tratarem-se de vocabulário erudito, e demandarem instrução direta para seu aprendizado. Assim, é possível que a compreensão fique seriamente comprometida se o leitor não souber o que grande parte das palavras do texto significam.

Para responder adequadamente a esse item, o aluno precisa observar que, por meio da palavra *tepidez*, se estabelece uma relação de comparação no contexto entre a palavra *alcova* e *ninho*: “a minha alcova tem a *tepidez* de um *ninho*”. Entretanto, se falta ao aluno o conhecimento linguístico e de mundo do que seja uma *alcova*, o grau de dificuldade da tarefa torna-se muito alto e fica difícil visualizar elementos comuns entre *alcova* e *ninho* e encontrar a resposta correta. Pode ser que, ao pensar nas características da palavra *ninho* (casa do passarinho, lugar acolhedor e seguro para procriação e preservação da espécie), na tentativa de comparar *alcova* e *ninho*, o aluno imagine, equivocadamente, que *alcova* possa ser sinônimo de *casa*.

Somente um leitor proficiente e estratégico seria capaz de inferir pelas pistas contextuais que um quarto de dormir (*alcova*) pode ser acolhedor e aconchegante como um *ninho*. A inferência através das pistas contextuais associada ao conhecimento prévio que o leitor possa ter sobre construção de ninhos o leva a concluir que, dentre as alternativas, a característica mais exemplar e necessária de um *ninho*, representada pela palavra *tepidez*, é a alternativa (A).

Nesse caso, pouco ou nada produtivo seria analisar a estrutura interna da palavra *tepidez*. Saber que ela é derivada de um adjetivo (*tépido*) e forma um nome abstrato que tem a

função de caracterizar algo, assim como *surdez* (qualidade de quem é surdo), *palidez* (qualidade de quem é pálido), *insensatez* (qualidade de quem é insensato), *acidez* (qualidade do que é ácido), não é uma boa pista, visto que todas as alternativas apresentam adjetivos como sugestões de respostas e, portanto, são todas coerentes. Além disso, essa tarefa compreenderia uma análise de *nível metacognitivo* que provavelmente estaria mais acessível a um leitor estratégico e proficiente, visto que pressupõe a formulação e testagem de hipóteses, demandando reflexão e controle consciente sobre o próprio conhecimento (KLEIMAN, 2011).

Após a análise do texto, é possível afirmar que o contexto é pouco informativo, aliás, a intenção do autor ao escrever o soneto era expressar seus sentimentos e emoções ao fazer um ousado convite a uma dama. Tomando emprestadas as palavras de Herman e Dole “[...] os contextos naturais são pouco informativos, já que o que o autor pretende é expressar ideias, não fornecer contextos ricos para cada palavra potencialmente difícil” (1988, p.48). Sem dúvida, o propósito do autor não era dar pistas para a aprendizagem de novas palavras.

Item 5

O SAPO

Era uma vez um lindo príncipe por quem todas as moças se apaixonavam. Por ele também se apaixonou a bruxa horrenda que o pediu em casamento. O príncipe nem ligou e a bruxa ficou muito brava. —Se não vai casar comigo não vai se casar com ninguém mais! Olhou fundo nos olhos dele e disse: —Você vai virar um sapo! Ao ouvir esta palavra o príncipe sentiu estremeção. Teve medo. Acreditou. E ele virou aquilo que a palavra feitiço tinha dito. Sapo. Virou um sapo.

(ALVES, Rubem. A alegria de ensinar. Ars Poética, 1994.)

No trecho “O príncipe NEM LIGOU e a bruxa ficou muito brava.”, a expressão destacada significa que

- (A) não deu atenção ao pedido de casamento.
- (B) não entendeu o pedido de casamento.
- (C) não respondeu à bruxa.
- (D) não acreditou na bruxa.

Esse item demonstra que o conhecimento prévio do falante é fundamental na compreensão do texto (KLEIMAN, 2011). A expressão alvo “nem ligou” é provavelmente adquirida em contextos espontâneos de aprendizagem, por meio de exposições diárias à variedade informal da língua oral, que, segundo Cunningham (2005), é a principal via de aquisição de vocabulário.

Assim, se o estudante tiver conhecimento prévio acerca do sentido figurado dessa expressão, o nível de exigência da tarefa será acessível, do contrário, para que alcance sucesso nessa tarefa de leitura será preciso realizar uma inferência autorizada pelo contexto linguístico, convertendo-se, portanto, numa tarefa de nível cognitivo complexo. O êxito na geração de inferência dependerá, mais uma vez, do controle consciente da própria compreensão, devendo o estudante, para isso, reler o texto em busca de pistas que auxiliem na compreensão, levantando e testando hipóteses, de modo a descartar os distratores.

Ao reler o trecho do texto que circunda a expressão “nem ligou”, é possível perceber que a consequência disso foi a bruxa ficar muito brava com o príncipe a ponto de sentenciar que “Se não vai casar comigo não vai se casar com ninguém mais!” e, finalmente, como punição/castigo transformá-lo num sapo. Com base na reconstrução dos fatos podemos descartar, de imediato, as letras (B) e (D) visto que se o príncipe não tivesse entendido ou acreditado no pedido da bruxa, uma consequência possível teria sido, por exemplo, ela esclarecer sua intenção, além disso, sendo ele tão lindo a ponto de todas se apaixonarem, não seria uma surpresa ser pedido em casamento. Contudo, tanto a letra (A) “não deu atenção ao pedido de casamento” quanto a letra (C) “não respondeu à bruxa” são alternativas possíveis. Ao reler a derradeira sentença da bruxa - “Se não vai casar comigo não vai se casar com ninguém mais!” - em termos pressupicionais podemos inferir apenas que não haverá casamento. O conhecimento prévio acerca de histórias de bruxa permite que o estudante conclua que ambas as respostas são coerentes com as atitudes tomadas pela bruxa (braveza e uso de magia), já que não há nada mais irritante do que ser ignorada. Além disso, a própria polissemia da expressão “NEM LIGOU” permite que sejam aceitáveis tanto a letra (A) quanto a letra (C).

Assim, se o leitor conseguir utilizar conscientemente as pistas contextuais para dar sentido a uma expressão desconhecida e construir o sentido do texto, irá se deparar com duas alternativas possíveis e coerentes, evidenciando um sério problema na formulação dos distratores.

Item 6

Realidade com muita fantasia

Nascido em 1937, o gaúcho Moacyr Scliar é um homem versátil: médico e escritor, igualmente atuante nas duas áreas. Dono de uma obra literária extensa, é ainda um biógrafo de mão cheia e colaborador assíduo de diversos jornais brasileiros. Seus livros para jovens e adultos são sucesso de público e de crítica e alguns já foram publicados no exterior.

Muito atento às situações-limite que desagradam à vida humana, Scliar combina em seus textos indícios de uma realidade bastante concreta com cenas absolutamente fantásticas. A convivência entre realismo e fantasia é harmoniosa e dela nascem os desfechos surpreendentes das histórias.

Em sua obra, são frequentes questões de identidade judaica, do cotidiano da medicina e do mundo da mídia, como, por exemplo, acontece no conto “O dia em que matamos James Cagney”.

Para Gostar de Ler, volume 27. Histórias sobre Ética. Ática, 1999.

A expressão sublinhada em “é ainda um biógrafo de mão cheia” (l. 2) e (l. 3) significa que Scliar é

- (A) crítico e detalhista.
- (B) criativo e inconsequente.
- (C) **habilidoso e talentoso.**
- (D) inteligente e ultrapassado.

Nesse item, mais uma vez, aparece como alvo da tarefa de leitura uma expressão popular, adquirida, seguramente, em contextos espontâneos de aquisição lexical. Retomando o posicionamento de Xatara (1998) a expressão idiomática é conotativa, indecomponível e possui significado estável em função da frequência de uso. Novamente, o conhecimento prévio (sobretudo o linguístico) deve ser acionado para atribuir um *sentido figurado* à expressão destacada, um dos aspectos destacados por Richards (1976) como fundamental na construção da competência lexical do falante. Mesmo que essa expressão faça parte apenas do vocabulário receptivo do estudante, isto é, mesmo que não consiga empregá-la na fala ou na escrita, mas compreenda o seu sentido no contexto, é provável que consiga realizar a tarefa com sucesso.

Acreditamos que primeiramente o estudante tentará atribuir sentido à palavra *biógrafo* a qual se refere a expressão em destaque. Talvez, nesse nível de ensino, consiga relacioná-la à palavra *biografia* (bio: vida; grafia: escrita) empregando seu conhecimento dos morfemas que compõem a palavra e, então, consiga inferir que um biógrafo é aquele que escreve biografias (histórias de vida). Então, será preciso que o estudante considere as informações textuais para inferir, adequadamente, informações implícitas, num processo constante de ativação de

conhecimentos prévios associados às informações fornecidas pelo texto.

As informações textuais que concorrem para a atribuição de sentido à expressão são “escritor atuante”, “Dono de uma obra literária extensa”, pois, somado a isso, Scliar “é ainda (além dessas coisas) um biógrafo de mão cheia”. Com base nos dados do texto, é possível analisar as alternativas de resposta. Tratando o texto somente de aspectos elogiosos e positivos em relação ao escritor, inicialmente, podemos excluir as alternativas (B) “criativo e inconseqüente” e (D) “inteligente e ultrapassado”, já que inserem características negativas, marcadas pelos prefixos destacados: *inconsequente*, *ultrapassado*. Assim, a alternativa que mais concorre com o gabarito é a letra (A) “crítico e detalhista”. Talvez o estudante seja levado a essa resposta pelo trecho “Seus livros para jovens e adultos são sucesso de público e de crítica”, o que demonstrará que não houve compreensão do texto, visto que *crítica* aqui se refere à *crítica literária* que é positiva em relação as suas obras, informação essa que se encontra implícita no texto. Com isso, podemos inferir, tanto por meio das pistas contextuais quanto por meio do acionamento de conhecimentos prévios que Scliar é um escritor “habilidoso e talentoso”.

A compreensão do texto e o conseqüente sucesso nessa tarefa de leitura exige, sem dúvida, um comportamento estratégico, metacognitivo que, segundo Souza (2012, p. 72), demanda “a focalização da atenção, o acionamento de conhecimentos prévios relevantes, monitoramento e avaliação.”

Item 7

O Pavão

E considerei a glória de um pavão ostentando o esplendor de suas cores; é um luxo imperial. Mas andei lendo livros, e descobri que aquelas cores todas não existem na pena do pavão. Não há pigmentos. O que há são minúsculas bolhas d’água em que a luz se fragmenta, como em um prisma. O pavão é um arco-íris de plumas.

Eu considerei que este é o luxo do grande artista, atingir o máximo de matizes com o mínimo de elementos. De água e luz ele faz seu esplendor; seu grande mistério é a simplicidade.

Considerei, por fim, que assim é o amor, oh! minha amada; de tudo que ele suscita e esplende e estremece e delira em mim existem apenas meus olhos recebendo a luz de teu olhar. Ele me cobre de glórias e me faz magnífico.

(BRAGA, Rubem. *Ai de ti*, Copacabana. Rio de Janeiro: Record, 1996, p. 120)

No 2º parágrafo do texto, a expressão ATINGIR O MÁXIMO DE MATIZES significa o artista

- (A) fazer refletir, nas penas do pavão, as cores do arco-íris.
- (B) conseguir o maior número de tonalidades.
- (C) fazer com que o pavão ostente suas cores.
- (D) fragmentar a luz nas bolhas d'água.**

Podemos primeiramente perceber que esse texto, quanto à seleção lexical, assemelha-se ao Item 4. Palavras como “ostentando”, “esplendor” (3 ocorrências), “imperial”, “pigmentos”, “fragmenta”, “prisma”, “matizes”, “suscita”, “estremece”, “delira”, “magnífico”, não ocorrem em contextos espontâneos de aprendizagem, mas em contextos escritos formais, visto tratar-se de um texto literário e de palavras de baixa frequência. Entretanto, mesmo que implícitas, o contexto fornece algumas pistas em relação ao sentido de algumas palavras: “esplendor” encontra-se em oposição a “simplicidade” (l. 6 e 7). Da mesma forma, as palavras “cores”, “pigmentos” e “matizes” possuem inter-relação por estarem associadas ao mesmo campo semântico. Assim, pertencendo a palavra “cores” ao vocabulário produtivo do estudante é possível associar a informação velha à nova e agregar um conhecimento parcial em relação às outras duas palavras (NAGY; SCOTT, 2000). Além disso, muitas delas são usadas em sentido metafórico, figurado, o que dificulta a compreensão.

Com base no exposto, é importante lembrar que especialistas em leitura e vocabulário (HIRSCH, 2003; STAHL, 1999; NAGY, 1988) estimam que, dentre outros fatores, para uma pessoa compreender adequadamente um texto deve conhecer entre 90 e 95% das palavras. Por isso, se o vocabulário empregado nesse texto estiver longe do alcance do leitor, o nível de complexidade da tarefa torna-se muito alto. Em virtude disso, o leitor deverá desautomatizar a leitura e, conforme salienta Poersch (1998, p.10) servir-se “(de forma voluntária) de algumas estratégias de ação e de reflexão que ele considera ideais para atingir o propósito desejado” que, nesse caso, é atribuir sentido a uma expressão do texto.

Num primeiro cálculo de avaliação todas as alternativas parecem coerentes, portanto, se o estudante perder o foco e não considerar o objetivo para a tarefa há grandes chances de selecionar aleatoriamente uma resposta. Novamente, existe a necessidade de observar atentamente as pistas fornecidas pelo contexto, no caso de o estudante não dispor de conhecimento prévio sobre a fragmentação da luz e formação do arco-íris (área da Física). Ao

confrontar as alternativas é possível, inicialmente, desconsiderar a letra (C) “fazer com que o pavão ostente *suas* cores” porque o texto contraria essa assertiva informando que “aquelas cores todas não existem na pena do pavão”, portanto, as cores não pertencem ao pavão, não são *suas*. Da mesma forma, a letra (A) “fazer refletir, nas penas do pavão, as cores do arco-íris” pode ser descartada, pois essa afirmação, ao contrário do texto, é interpretada em sentido denotativo e literalmente é inexequível. Este trecho que faz referência ao arco-íris “O pavão é um arco-íris de plumas” foi empregado em sentido metafórico. A letra (B) “conseguir o maior número de tonalidades”, por sua vez, parece ser a resposta correta, pois é sinônima e paralela à expressão em destaque: ATINGIR O MÁXIMO DE MATIZES. Contudo, ao reler com atenção o enunciado do item, o equívoco tende a se desfazer, uma vez que a tarefa não solicita o significado da expressão, antes faz outra solicitação: “a expressão ATINGIR O MÁXIMO DE MATIZES significa o artista”. Após refletir e avaliar as ações tomadas é possível chegar à alternativa (D) “fragmentar a luz nas bolhas d’água” a qual pode ser confirmada e checada com base em elementos reiterados no próprio texto: “O que há são minúsculas *bolhas d’água* em que a *luz* se fragmenta”, “De *água e luz* ele faz seu esplendor”, “mistério é a *simplicidade*”.

Em decorrência de todo o processo empregado na compreensão do texto para chegar à alternativa mais adequada, é perfeitamente possível afirmar que se o estudante não tiver o conhecimento prévio necessário à compreensão do tema tratado no texto e/ou não empregar estratégias metacognitivas, dificilmente terá sucesso, pois esse item induz o estudante ao erro, não só por apresentar uma relação de sinonímia entre o enunciado e a alternativa (B), mas pelo paralelismo e pelo encadeamento de ideias existentes.

Por meio da análise dos itens acima (5º e 9º anos) podemos tecer algumas considerações. Aquilo que o D3 “*Inferir o sentido de uma palavra ou expressão*” propõe, realmente pode ser verificado na construção dos itens, portanto, existe uma coerência entre a proposta do descritor e a formulação de itens dele derivados. Para responder corretamente aos itens acima visualizados é preciso mais que saber o sentido denotativo da palavra ou expressão. É preciso que o estudante integre seus conhecimentos prévios às informações textuais, explícitas e implícitas, e avalie qual foi o sentido privilegiado, da palavra ou expressão em questão, a partir de sua relação contextual. Esse tipo de procedimento

pressupõe, sem dúvida, um comportamento metacognitivo, visto que sem a “focalização da atenção, o acionamento de conhecimentos prévios relevantes, monitoramento e avaliação”, segundo Souza (2012), a tarefa de leitura pode ficar seriamente comprometida.

A partir da análise dos itens derivados do Descritor 3, é preciso considerar suas possíveis implicações e aplicações para o ensino básico. Em primeiro lugar, é fundamental que o professor ensine seus alunos a observar as pistas fornecidas pelo contexto, do contrário, elas poderão passar despercebidas. Assim, estará se desperdiçando uma grande oportunidade de tratar o uso das pistas contextuais como estratégia, capaz de auxiliar na compreensão leitora e na consequente aprendizagem de novas palavras.

Conforme já discutimos (capítulo 1, seção 1.3.1) e reiteramos aqui, os leitores proficientes têm mais probabilidade de se beneficiar a partir das pistas contextuais, visto que recuam na seleção, releem pistas para encontrar o significado da palavra que, talvez, tenha passado despercebida, avançam em busca de informações que possam ajudar, enfim, buscam exemplos, definições, passagens que possam ser úteis no esclarecimento do significado da palavra (MOORE, 2012).

Além do uso das pistas contextuais, em alguns momentos da análise, pudemos verificar que a percepção das menores unidades (morfemas) que compõem as palavras, se empregada de forma consciente pelo estudante, também pode ser uma estratégia decisiva ao construir o sentido de palavras e expressões e eliminar distratores. Na concepção de Duarte, esse conhecimento “[...] é crucial quando ouvimos ou lemos palavras novas, pois podemos inferir o significado de algumas delas a partir do conhecimento dessas unidades e das regras de sua combinação” (2011, p. 16).

Através dos itens associados ao D3 aqui analisados, é possível depreender que conhecer uma palavra significa compreender a relação que estabelece com as outras palavras no texto, além disso, a construção do conhecimento do léxico se fortalece a cada novo encontro com a palavra.

3.2.1.2 Descritor 18: Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão

Na sequência, apresentamos três itens, disponíveis para análise no banco de dados do

INEP, que pertencem ao Tópico V (Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido) e integram o D18. Estes itens, de acordo com as orientações das MRs (seção 3.1.2), devem ter estreita relação com o desenvolvimento lexical.

O Descritor 18 é avaliado apenas no 9º ano, visto que pressupõe o domínio de habilidades próprias de um leitor mais maduro e experiente, ainda em fase de desenvolvimento no 5º ano.

Item 8

As Amazônias

Esse tapete de florestas com rios azuis que os astronautas viram é a Amazônia. Ela cobre mais da metade do território brasileiro. Quem viaja pela região, não cansa de admirar as belezas da maior floresta tropical do mundo. No início era assim: água e céu.

É mata que não tem mais fim. Mata contínua, com árvores muito altas, cortada pelo Amazonas, o maior rio do planeta. São mais de mil rios desaguando no Amazonas. É água que não acaba mais.

SALDANHA, P. *As Amazônias*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1995.

No texto, o uso da expressão “água que não acaba mais” (l. 5-6) revela

- (A) admiração pelo tamanho do rio.
- (B) ambição pela riqueza da região.
- (C) medo da violência das águas.
- (D) surpresa pela localização do rio.

Apesar de, logo no início do texto, haver a presença de um dêitico (Esse) que aponta para a) a relação com um elemento não verbal, próximo ao leitor, que deveria acompanhar o texto, mas não o acompanha e b) faz remissão a um elemento que aparece na sequência: “Amazônia”, podemos observar que esse texto possui um contexto rico. A *Amazônia* é comparada a um “tapete de florestas com rios azuis” e, mais adiante, definida como a “maior floresta tropical do mundo”. O *Amazonas*, por sua vez, recebe o título de “o maior rio do planeta”. Portanto, para responder adequadamente a esse item, é preciso que o aluno depreenda o objetivo do texto por meio das pistas fornecidas pelo contexto. Além disso, é preciso que o aluno compreenda o sentido das palavras-chave contidas nas alternativas e as compare às informações textuais. Ao confrontar as alternativas (C) e (D) com o texto, percebemos que não há nenhuma menção à violência das águas ou à localização do rio. Da mesma forma, não há sentimento de ambição em relação à riqueza da região.

Ao longo do texto fica evidente que o seu propósito é destacar as belezas da região, expressões como “Quem viaja pela região não cansa de admirar as belezas da maior floresta tropical do mundo”, “É mata que não tem mais fim” (esta, em relação mútua com a expressão “água que não acaba mais”) nos levam à alternativa (A). Além disso, expressões que indicam tamanho e quantidade, como “o maior rio do planeta” e “mais de mil rios desaguando no Amazonas” ajudam o aluno a ter segurança na resposta correta: “admiração pelo tamanho do rio”.

Assim, dado o contexto onde se insere a expressão “água que não acaba mais” e levando em consideração as informações apresentadas no texto, podemos afirmar que o conhecimento linguístico do falante associado às informações do texto fazem com que ele chegue à resposta esperada.

A seleção vocabular utilizada pelo autor não se deu ao acaso, é coerente com sua intencionalidade, conduz o leitor a descobrir seu propósito. O emprego de expressões populares (“que não tem mais fim”, “que não acaba mais”), recorrentes na língua oral, torna simples o nível da tarefa.

Item 9

“Chatear” e “encher”

Um amigo meu me ensina a diferença entre “chatear” e “encher”. Chatear é assim: você telefona para um escritório qualquer da cidade.

— Alô! Quer me chamar por favor o Valdemar?

— Aqui não tem nenhum Valdemar.

Daí a alguns minutos você liga de novo:

— O Valdemar, por obséquio.

— Cavalheiro, aqui não trabalha nenhum Valdemar.

— Mas não é do número tal?

— É, mas aqui nunca teve nenhum Valdemar.

Mais cinco minutos, você liga o mesmo número:

— Por favor, o Valdemar chegou?

— Vê se te manca, palhaço. Já não lhe disse que o diabo desse Valdemar nunca trabalhou aqui?

— Mas ele mesmo me disse que trabalhava aí.

— Não chateia.

Daí a dez minutos, liga de novo.

— Escute uma coisa! O Valdemar não deixou pelo menos um recado? O outro desta vez esquece a presença da datilógrafa e diz coisas impublicáveis.

Até aqui é chatear. Para encher, espere passar mais dez minutos, faça nova ligação:

— Alô! Quem fala? Quem fala aqui é o Valdemar. Alguém telefonou para mim?

CAMPOS, Paulo Mendes. Para gostar de ler. São Paulo: Ática, v.2, p. 35.

No trecho “Cavalheiro, aqui não trabalha nenhum Valdemar” (l. 6), o emprego do termo sublinhado sugere que o personagem, no contexto,

- (A) era gentil.
- (B) era curioso.
- (C) desconhecia a outra pessoa.
- (D) revelava impaciência.**

Esse item, de acordo com as orientações contidas nas MRs, avalia a habilidade do estudante em perceber a alteração de sentido de palavras ou expressões em decorrência da intencionalidade discursiva. Nesse exemplo, a palavra em evidência recebe uma camada de sentido no contexto de uso.

A compreensão satisfatória dos recursos expressivos desse texto exige uma série de inferências de modo que o estudante perceba que se trata de uma situação que gera impaciência (trote), ainda que essa informação não apareça de forma explícita no texto.

Para realizar com sucesso essa tarefa, será preciso que se considere o texto como um todo, do contrário, se apenas for levado em conta o trecho ao qual faz referência o item - “Cavalheiro, aqui não trabalha nenhum Valdemar”, associado à presença das expressões “por favor” e “por obséquio” próximas ao trecho em destaque - provavelmente o estudante irá inferir, erroneamente, se tratar da letra (A) ou (C), visto que deve fazer parte do seu conhecimento linguístico que o pronome de tratamento “Cavalheiro” é usado em situações respeitadas, formais, com pessoas desconhecidas. Nesse caso, convém destacar que a inferência, como lembra Kleiman, “[...] exige um enfoque analítico mais independente do contexto imediato”. (1987, p.51). Por isso, será preciso refletir além desse trecho.

No início do texto (1ª ligação) há uma situação de tranquilidade, cortesia, como supõe o emprego da expressão “por favor” por parte daquele que telefona. Do outro lado da linha, quem atende também responde de forma paciente “Aqui não tem nenhum Valdemar”. Na 2ª ligação, como quem liga insiste em perguntar pela mesma pessoa, o tom da resposta do atendente já demonstra alteração “Cavalheiro, aqui não trabalha nenhum Valdemar”. Na 3ª ligação, com nova insistência por parte de quem liga, o atendente já está muito irritado, como demonstra o emprego das palavras e expressões destacadas “Vê se te manca, palhaço. Já não

lhe disse que o diabo desse Valdemar nunca trabalhou aqui?”. Na 4ª ligação, não temos transcrita a fala do atendente, mas por sermos informados de que diz “coisas impublicáveis” inferimos, pela análise estrutural da palavra destacada, que a resposta, dessa vez, foi ainda mais agressiva do que a anterior.

A ordem dos fatos apresentados no texto mostra que há uma gradação de sentimentos experimentados pelo atendente: paciência, impaciência, irritabilidade, fúria. Com base nessa análise e na detecção de palavras-chave do texto é possível chegar à letra (D). Além disso, se, por exemplo, o estudante ou alguém do seu convívio já foi vítima de um trote insistente saberá, por experiência, que o sentimento inerente a essa situação é a impaciência. A letra (B) “era curioso”, talvez seja a alternativa que menos concorre com o gabarito. Curiosos ficam os leitores para saber qual foi a reação do atendente na última ligação.

Fica claro, na análise desse item, como o conhecimento em torno das palavras é relativo à situação de uso, apenas conhecer o sentido básico e o contexto formal de uso da palavra “Cavalheiro” é insuficiente. Assim, podemos dizer que inclusive aspectos relativos à pragmática podem ser auxiliares na construção do conhecimento lexical que, como já afirmamos e demonstramos, não é estanque, mas multifacetado.

Item 10

A beleza total

A beleza de Gertrudes fascinava todo mundo e a própria Gertrudes. Os espelhos pasmavam diante de seu rosto, recusando-se a refletir as pessoas da casa e muito menos as visitas. Não ousavam abranger o corpo inteiro de Gertrudes. Era impossível, de tão belo, e o espelho do banheiro, que se atreveu a isto, partiu-se em mil estilhaços.

A moça já não podia sair à rua, pois os veículos paravam à revelia dos condutores, e estes, por sua vez, perdiam toda capacidade de ação. Houve um engarrafamento monstro, que durou uma semana, embora Gertrudes houvesse voltado logo para casa.

O Senado aprovou lei de emergência, proibindo Gertrudes de chegar à janela. A moça vivia confinada num salão em que só penetrava sua mãe, pois o mordomo se suicidara com uma foto de Gertrudes sobre o peito.

Gertrudes não podia fazer nada. Nascera assim, este era o seu destino fatal: a extrema beleza. E era feliz, sabendo-se incomparável. Por falta de ar puro, acabou sem condições de vida, e um dia cerrou os olhos para sempre. Sua beleza saiu do corpo e ficou pairando, imortal. O corpo já então enfezado de Gertrudes foi recolhido ao jazigo, e a beleza de Gertrudes continuou cintilando no salão fechado a sete chaves.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Contos plausíveis. Rio de Janeiro: José Olympio, 1985.

Em que oração, adaptada do texto, o verbo personificou um objeto?

- (A) O espelho partiu-se em mil estilhaços.
- (B) Os veículos paravam contra a vontade dos condutores.
- (C) O Senado aprovou uma lei em regime de urgência.
- (D) Os espelhos pasmavam diante do rosto de Gertrudes.**

Observando os três itens disponíveis para o D18, esse último é o que apresenta um vocabulário mais rebuscado, com a presença de muitas palavras inabituais, próprias do texto literário. É relevante destacar também que esse texto não apresenta um contexto rico para a aprendizagem de novas palavras. Certamente porque a pretensão do autor não é ensinar palavras potencialmente difíceis. No entanto, um estudante habituado a grandes volumes de leitura, sobretudo a literária, quiçá não tenha dificuldades na compreensão do texto em função do léxico empregado. Daí a importância da leitura que, como reforça Sim-Sim, “[...] alarga o conhecimento que o leitor tem sobre a realidade e aumenta o leque de vocábulos conhecidos” (2007, p.8).

Para bem responder a esse item é indispensável que o estudante reflita sobre a metalinguagem (verbo, personificação) presente no enunciado da tarefa de leitura, recuperando conhecimentos prévios linguísticos, do contrário, a tarefa pode tornar-se inexecutável. É possível que a identificação do verbo nas alternativas de resposta não seja um problema. Espera-se, também, que nesse nível de ensino (9º ano) o estudante seja capaz não só de identificar a personificação – recurso expressivo frequente em textos literários - como também reconhecer seu efeito de sentido no texto. Além disso, entra em jogo a atribuição de significado à palavra “objeto” do enunciado. Como “veículos” e “Senado” não são bons exemplos de objeto, logo, é possível eliminar as alternativas (B) e (C). A análise da letra (A) também nos permite descartá-la, visto que “partir-se em mil estilhaços” não constitui uma personificação, o verbo está empregado em sentido literal. Contudo, a alternativa (D) “Os espelhos pasmavam diante do rosto de Gertrudes” é um dos bons exemplos de personificação que o texto apresenta, visto que “pasmar” é próprio do comportamento humano, não de objetos. Podemos também destacar outros verbos que personificam os espelhos: “recusar”, “ousar”, “atrever”, frequentes na língua escrita formal.

Chegar à resposta correta vai demandar que o estudante compreenda que a personagem era tão bonita que até mesmo os objetos ficavam admirados, ou seja, o texto tem o propósito de intensificar essa beleza, como até mesmo o título sugere, levando-a ao

extremo, a ponto de os espelhos se converterem em personagens.

Além de dominar a metalinguagem, essa tarefa de leitura envolve, sem dúvida, um comportamento metacognitivo. Dado o número de palavras talvez desconhecidas pelo estudante, será preciso decidir quais delas são imprescindíveis para a compreensão e quais uma ideia aproximada é suficiente. Além da leitura e da compreensão do texto, é preciso que o estudante interprete o enunciado e as alternativas de resposta, realizando inferências lexicais nas próprias opções de resposta. Descartar alternativas e eleger a mais adequada também pressupõe lançar mão de estratégias metacognitivas.

Com base na exploração dos itens propostos para o D18 é possível fazermos algumas ponderações. Quanto à adequação da proposta do descritor em relação à formulação dos itens, podemos afirmar que existe coerência, pois, assim como discutimos nos itens acima, a seleção lexical utilizada pelos autores dos textos atende a determinados efeitos de sentido em função do contexto onde são empregadas. Conforme as orientações constantes nas MRs em relação ao D18, os itens formulados para a PB tem a intenção de demonstrar que a seleção lexical não pode ser feita ao acaso, que é preciso compreendê-la como uma estratégia usada pelo autor para que o leitor depreenda seus propósitos.

Ao mesmo tempo em que as MRs orientam o uso das pistas contextuais, pudemos perceber que mesmo sendo importantes na resolução dos itens e na compreensão textual, as pistas fornecidas pelo contexto, muitas vezes, não são suficientes ou não são as necessárias. Observamos pela análise dos itens anteriormente apresentados que as pistas contextuais, estratégia prevista para o D18, nem sempre pôde ser utilizada para auxiliar na compreensão do texto e no consequente sucesso da tarefa de leitura. Por outro lado, o conhecimento prévio foi fundamental na resolução de todos os itens, em maior ou menor escala.

Quando o contexto não for tão rico a ponto de fornecer as informações necessárias, o leitor estratégico poderá utilizar e avaliar outros procedimentos metacognitivos que possam auxiliá-lo na tarefa. A identificação das menores unidades que compõem as palavras também é uma estratégia importante para o sucesso na compreensão leitora de modo a formar aprendizes mais independentes e reflexivos, embora o D18 das Matrizes de Referência não a explore.

3.2.2 Itens com relação indireta para o desenvolvimento lexical

A partir de agora, apresentamos e discutimos os itens que não mobilizam, direta e explicitamente, estratégias de ensino do léxico, mas que podem ser auxiliares na resolução dos itens. Estes itens estão identificados nos quadros do capítulo 2, seção 2.4, com a cor azul claro e pertencem a descritores diversos, cujo propósito não é avaliar o domínio do vocabulário, mas sim, outras habilidades e competências. Contudo, entendemos que a compreensão dos textos utilizados na construção das tarefas de leitura pode ser favorecida se houver o acionamento consciente de estratégias capazes de auxiliar no entendimento do léxico empregado no texto.

Vimos que há dois descritores (D3 e D18) que, segundo as MRs, tem o objetivo de avaliar a competência lexical, mas isso não significa que essa competência não possa estar em jogo na resolução de itens derivados dos demais descritores. Pensamos que sem a mobilização de estratégias de desenvolvimento lexical, a resolução dos itens pode se converter em tarefa mais difícil.

3.2.2.1 Descritor 4: Inferir uma informação implícita no texto

Nesta seção, discutimos 2 itens voltados ao 5º ano e 1 ao 9º, todos vinculados ao D4 “*Inferir uma informação implícita no texto*”. Em itens derivados desse descritor, a compreensão é alcançada quando o aluno associa as informações do texto com seus conhecimentos prévios, atribuindo sentido ao “não-dito”, mas que pode ser pressuposto com base nas informações explícitas no texto. Sabendo disso, analisamos quais são os conhecimentos ou estratégias de construção do léxico que podem contribuir para a resolução dos itens e para uma compreensão leitora bem-sucedida.

Iniciamos a análise com os itens destinados ao 5º ano.

Item 11

O menino que mentia

Um pastor costumava levar seu rebanho para fora da aldeia. Um dia resolveu pregar uma peça nos vizinhos. - Um lobo! Um lobo! Socorro! Ele vai comer minhas ovelhas! Os vizinhos largaram o trabalho e saíram correndo para o campo para socorrer o menino. Mas

encontraram-no às gargalhadas. Não havia lobo nenhum.

Ainda outra vez ele fez a mesma brincadeira e todos vieram ajudar; e ele caçoou de todos.

Mas um dia o lobo apareceu de fato e começou a atacar as ovelhas. Morrendo de medo, o menino saiu correndo.

- Um lobo! Um lobo! Socorro!

Os vizinhos ouviram, mas acharam que era caçoada. Ninguém socorreu e o pastor perdeu todo o rebanho.

Ninguém acredita quando o mentiroso fala a verdade.

BENNETT, William J. O livro das virtudes para crianças. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

No final da história, pode-se entender que

(A) as ovelhas fugiram do pastor.

(B) os vizinhos assustaram o rebanho.

(C) o lobo comeu todo o rebanho.

(D) o jovem pastor pediu socorro.

O texto acima tem a finalidade de transmitir um ensinamento, assumindo, portanto, um caráter moralizante. Por essa razão, podemos observar que o vocabulário empregado no texto é relativamente frequente. Talvez as palavras “rebanho”, “aldeia”, “caçoou”, “caçoada” e a expressão “pregar uma peça”, representem alguma dificuldade para os alunos, visto não serem tão comuns. No entanto, através do contexto verbal “minhas ovelhas” (l.2) é possível atribuir sentido à palavra “rebanho”. Da mesma forma, se o menino costumava “levar seu rebanho para fora da aldeia” é possível inferir que “aldeia” deve ser o oposto de “campo”, lugar para onde o menino levava o rebanho. Quanto às palavras “caçoou” e “caçoada”, pode-se depreender, pelas atitudes do menino “encontraram-no às gargalhadas”, “fez a mesma brincadeira”, que se referem a algo como zombar, rir de alguém. Ao final da leitura do texto, fica mais fácil compreender o significado de “pregar uma peça”: enganar alguém fazendo com que acredite ser verdade uma informação falsa. Podemos perceber que, se devidamente instruído, o contexto pode ser um facilitador da compreensão do texto, visto que apresenta um alto nível de informatividade.

Para que o aluno consiga responder ao item, é preciso que ele tenha certo nível de conhecimento prévio em relação aos animais lobo e ovelha. Se ele sabe que lobos são animais velozes e carnívoros - portanto, predadores das ovelhas - e que estas, por sua vez, são animais mansos, que vivem em grupo, fica mais fácil associar esse conhecimento às informações fornecidas pelo texto e chegar à alternativa (C). Contudo, se faltam ao aluno essas

informações, é bem possível que ele entenda a palavra *perder* do final do texto “Ninguém socorreu e o pastor perdeu todo o rebanho” no sentido expresso pela letra (A), como sinônimo de *fuga*. A alternativa que menos concorre com a resposta correta é a letra (B), visto que, no texto, os vizinhos não assustam ninguém, pelo contrário, se assustam com o pedido de socorro do menino. A letra (D) é coerente com as ações relatadas no texto, no entanto o pedido de socorro faz parte do clímax da história, momento que antecede o final.

Nesse exemplo, a habilidade avaliada é se o aluno consegue inferir informações implícitas no texto. Notamos que, nessa tarefa, o uso das pistas contextuais de forma estratégica é capaz de ajudar a sanar muitas dúvidas de vocabulário e, assim, auxiliar o aluno não só a escolher a alternativa adequada ao item, mas também alcançar a compreensão do texto como um todo. Além da mobilização dessa estratégia, também percebemos que a ativação de conhecimentos prévios sobre pastor, lobos e ovelhas, que podem ser acessíveis por serem bastante usuais em parábolas na esfera religiosa, é fundamental para dar sentido à história.

Item 12

A ESCOLHA DE UMA



ERA UMA VEZ UM  QUE TINHA A INTENÇÃO
DE SE CASAR E QUE CONHECIA TRÊS  , AS

3 TÃO LINDAS QUE ELE NÃO CONSEGUIA ESCOLHER,
NEM DECIDIR QUAL PREFERIA. ATRAPALHADO, FOI PEDIR
A OPINIÃO DA  , QUE LHE DISSE:

- CONVIDE AS **3** PARA ALMOÇAR, OFEREÇA



E OBSERVE BEM COMO ELAS O COMEM.

FOI O QUE FEZ O  . A **1**^ª ENGOLIU O



COM A CASCA; A **2**^ª, PELO CONTRÁRIO, TIROU



A  , MAS COM TANTA IMPACIÊNCIA QUE CORTOU
DEMAIS E JOGOU FORA, JUNTO COM A CASCA, A PARTE

MAIS CREMOSA DO  ; A **3**^ª TAMBÉM TIROU



A  , SÓ QUE COM TODA A CALMA, E EXATAMENTE
O QUE ERA NECESSÁRIO TIRAR, NEM DE **+** , NEM DE

- . E QUANDO O  FOI CONTAR TUDO À  ,
ELA LHE DISSE:

- CASE-SE COM A **3**^ª !

E FOI O QUE O  FEZ, E FOI MUITO FELIZ.

No texto, a primeira moça era

- (A) bondosa.
- (B) esperta.
- (C) gulosa.**
- (D) impaciente.

Assim como o texto constante no Item 11, esse também tem o propósito de transmitir um ensinamento, rejeitar determinados comportamentos e aprovar outros. Da mesma forma, o vocabulário empregado no texto é formal, mas bastante frequente, adquirido por meio de exposições diárias à língua através de fontes variadas. Provavelmente a frequência do vocabulário está ligada ao estilo enigmático do texto, visto que seria bastante complexo para um estudante desse nível de escolaridade construir a ideia central da narrativa com a presença de um alto nível de palavras desconhecidas.

A tarefa de leitura exige que o leitor construa o significado dos adjetivos elencados como alternativas de resposta e considere apenas o comportamento da primeira candidata à esposa, recuperando o trecho: “A 1ª engoliu o queijo com a casca”. Tanto a letra (A) “bondosa” quanto a (B) “esperta” não apresentam relação com o trecho avaliado. Apenas se o estudante aprendeu que é correto comer queijo com casca poderia inferir que essa foi uma atitude de esperteza. Do contrário, a alternativa que mais concorre com o gabarito é a letra (D) “impaciente”, pois mesmo que a gula seja a característica mais exemplar de uma pessoa que come queijo com casca, a impaciência também é coerente. O estudante poderia inferir, erroneamente, que a jovem assim agiu porque não teve paciência para cortar a casca e resolveu comer com casca e tudo.

É possível verificar que dentre as alternativas de resposta, apenas a letra (D) “impaciente” aparece no texto para caracterizar a atitude da 2ª jovem. Assim, mesmo coerente com o comportamento da 1ª jovem, é mais um indício contextual de que essa alternativa não constitui o gabarito visto que se cada uma teve um comportamento diferente, logo, também possuem características distintas.

A habilidade de inferir está diretamente relacionada à competência lexical do falante. A compreensão do texto e o sucesso na tarefa de leitura dependem de o estudante construir o sentido dos itens lexicais que integram as alternativas de resposta com base em seu conhecimento prévio e nas pistas fornecidas pelo texto. Como vimos na seção **1.3.1** e

podemos verificar nesse item, durante a leitura, a ativação de conhecimentos do leitor (linguístico, textual, de mundo) possibilitará a realização de inferências, que pode ser entendida como um processo cognitivo complexo, que consiste no estabelecimento de conexões entre os enunciados, com o preenchimento de lacunas deixadas pelo texto, para chegar à construção do sentido (COSCARELLI, 2002).

O item a seguir também pertence ao D4 e destina-se ao 9º ano.

Item 13

O drama das paixões platônicas na adolescência

Bruno foi aprovado por três dos sentidos de Camila: visão, olfato e audição. Por isso, ela precisa conquistá-lo de qualquer maneira. Matriculada na 8ª série, a garota está determinada a ganhar o gato do 3º ano do Ensino Médio e, para isso, conta com os conselhos de Tati, uma especialista na arte da azaração. A tarefa não é simples, pois o moço só tem olhos para Lúcia – justo a maior “crânio” da escola. E agora, o que fazer? Camila entra em dieta espartana e segue as leis da conquista elaboradas pela amiga.

REVISTA ESCOLA, março 2004, p. 63

Pode-se deduzir do texto que Bruno

- (A) chama a atenção das meninas.
- (B) é mestre na arte de conquistar.
- (C) pode ser conquistado facilmente.
- (D) tem muitos dotes intelectuais.

Expressões como “paixões platônicas” e “dieta espartana” talvez sejam as menos usuais encontradas no texto, já as gírias “azaração”, “crânio” e “gato” são mais características da oralidade e pertencentes ao linguajar adolescente. A compreensão da primeira e da última expressão que se referem, respectivamente, à concepção de amor do filósofo grego Platão fundamentada na virtude e hábitos de alimentação do povo de Esparta (cidade da Grécia Antiga) depende de conhecimento prévio, adquirido geralmente através de instrução direta e do hábito de leitura.

Para que o estudante tenha sucesso nessa tarefa de leitura, terá de aliar seus conhecimentos prévios às pistas linguísticas fornecidas pelo texto de modo a gerar uma inferência adequada (COSCARELLI, 2002).

Para eliminar a alternativa (B) o estudante precisa estabelecer uma relação de equivalência entre os trechos “é mestre na arte de conquistar” e “especialista na arte da

azaração”, recuperando essa informação como referente à Tati. É interessante salientar que, muitas vezes, as alternativas de resposta esclarecem possíveis dúvidas lexicais. Nesse caso, podemos notar uma relação de sinonímia entre: “mestre” e “especialista”, “conquista” e “azaração”. A opção (C) “pode ser conquistado facilmente” também não é coerente com os dados do texto. Ao localizarmos o trecho “A tarefa não é simples” (referindo-se à conquista) podemos notar que seu sentido é contrário ao expresso nessa alternativa. A afirmativa (D) “tem muitos dotes intelectuais” equivale ao sentido do trecho “a maior 'crânio' da escola”, que se refere a Lúcia, não a Bruno. Novamente, a informação contida na alternativa “dotes intelectuais” explica o sentido da gíria “crânio” usada no texto. São muitas as pistas textuais que apontam para a alternativa (A) “chama a atenção das meninas”. Se Bruno foi aprovado pelos sentidos da “visão, olfato e audição” de Camila é possível inferir que o jovem é bonito (agrada aos olhos) – característica reiterada pela conotação da palavra “gato” -, cheiroso/perfumado e possui uma voz agradável, melodiosa. Além disso, a jovem está “determinada” a conquistá-lo, isto é, empenhada, decidida, para isso, vale até seguir uma “dieta espartana”. Com tantas características desejáveis de Bruno e com tanto esforço de Camila para conquistá-lo é claro que ele “chama a atenção das meninas”.

O sucesso na interpretação do texto e na resolução da tarefa depende, em grande parte, da atribuição de sentido a palavras e expressões chaves do texto, por isso, a competência lexical do falante, entendida, segundo Basílio (1980), como o conhecimento de itens lexicais e o estabelecimento de relações entre eles, é fundamental. Esse exemplo também revela a complexidade envolvida no conhecimento das palavras descrita por Nagy e Scott (2000) e discutida na seção 1.2. Além disso, a utilização estratégica das pistas contextuais permite eliminar os distratores e comprovar inferências.

Pela análise dos itens vinculados ao D4 *Inferir uma informação implícita no texto* pudemos comprovar que a leitura compreensiva, conforme Smith (1991), está relacionada à capacidade do leitor de acionar seus conhecimentos prévios sobre a linguagem e sobre o mundo. O conhecimento prévio do leitor foi relevante na resolução de todos os itens, em maior ou menor grau.

Mesmo que esse descritor não objetive avaliar os conhecimentos lexicais do estudante, vimos que a competência lexical precisa ser mobilizada para a compreensão do texto e a

consequente resolução do item. Tanto a frequência do vocabulário empregado nos textos quanto o nível de informatividade contextual apresentaram variação. Quanto mais palavras desconhecidas há no texto e quanto menor a carga informativa do contexto, mais difícil pode se tornar a compreensão e menos fluente tende a ser a leitura. Nesse caso, o leitor precisa testar estratégias que possam ser úteis para os objetivos da leitura.

No caso específico do Item 12 (5º ano), cujo texto apresentou palavras mais familiares aos alunos, é possível perceber a importância do conselho de McKeown e Kucan (2005) de selecionar palavras cujos conceitos se encaixem na história, mesmo que as palavras não apareçam no texto. Isso é o que acontece com a maioria das palavras que compõem as alternativas de resposta, que mesmo não aparecendo explicitamente no texto, têm relação implícita com ele, propiciando ao estudante aprofundar aspectos do conhecimento dessas palavras.

A mobilização consciente de estratégias de construção da competência lexical pode auxiliar no desenvolvimento dessa competência e, conseqüentemente, na competência leitora do estudante, permitindo que esse venha a constituir-se num aprendiz mais estratégico e autônomo, isto é, que mesmo fora do espaço escolar possa mobilizar, de forma independente, essas estratégias para obter sucesso tanto na vida pessoal quanto na acadêmica.

3.2.2.2 Descritores 12: Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros

Nesta seção examinamos um item destinado ao 9º ano de escolaridade, construído para avaliar o D12 - *Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros*. Esse descritor faz parte do Tópico II (Implicações do Suporte, do Gênero e/ou Enunciador na compreensão do Texto) e requer que o estudante reconheça a finalidade de textos de diferentes gêneros: relatar, narrar, informar, convencer, descrever, criticar, denunciar, etc. A consciência da estrutura do texto e o conhecimento do vocabulário nele empregado podem ser fatores auxiliares para a compreensão bem-sucedida e para a realização da atividade proposta. Vejamos o item abaixo.

Item 14**Mente quieta, corpo saudável**

A meditação **ajuda** a controlar a ansiedade e a aliviar a dor? Ao que tudo indica, sim. Nessas duas áreas os cientistas **encontraram** as maiores evidências da ação terapêutica da meditação, medida em dezenas de pesquisas. Nos últimos 24 anos, só a clínica de redução do estresse da Universidade de Massachusetts **monitorou** 14 mil portadores de câncer, AIDS, dor crônica e complicações gástricas. Os técnicos **descobriram** que, submetidos a sessões de meditação que **alteraram** o foco da sua atenção, os pacientes **reduziram** o nível de ansiedade e **diminuíram** ou **abandonaram** o uso de analgésicos.

Revista Superinteressante, outubro de 2003

O texto tem por finalidade

- (A) criticar.
- (B) conscientizar.
- (C) denunciar.
- (D) informar.**

A tarefa avalia a competência dos estudantes em compreender o texto e reconhecer a sua finalidade tendo em vista a identificação do gênero textual ao qual se enquadra.

O item pode tornar-se complexo devido à apresentação de um assunto mais abstrato - talvez mais distante das vivências dos estudantes. Ademais, emprega palavras e expressões próprias de um texto de divulgação científica relacionado à área da saúde que, tendo em vista a série avaliada, é possível que, pelo menos, pertençam ao vocabulário passivo dos estudantes por relacionarem-se a uma disciplina do currículo, como Ciências (BIEMILLER, 2005). Para que o estudante compreenda o texto e perceba sua finalidade não é preciso que conheça profundamente palavras e expressões como: “meditação”, “ação terapêutica”, “estresse”, “câncer”, “AIDS”, “dor crônica”, “complicações gástricas”, “analgésicos”, uma ideia aproximada do significado é suficiente (NAGY, 1988). Algumas dessas, é esperado e provável que sejam relacionadas a tipos de doenças que afetam o ser humano, outras, a tipos de tratamento que visam a restabelecer a saúde do paciente.

Não só o vocabulário empregado nos textos é relevante para a execução da tarefa, mas também aquele utilizado nas alternativas de resposta. Confrontá-las ao texto, levantar hipóteses e testá-las envolve, dentre outros aspectos, como o reconhecimento da estrutura do texto, utilizar o conhecimento acerca do vocabulário para identificar a finalidade do texto, sua função social.

Identificar a finalidade informativa do texto também envolve reconhecer as pistas textuais e confrontá-las ao sentido dos verbos presentes nas alternativas. As palavras

destacadas no texto nos ajudam a construir o seu sentido e também revelam sua intencionalidade. Além disso, é preciso observar o veículo de divulgação desse texto. Saber que a *Superinteressante* é uma revista que divulga curiosidades no meio científico também ajuda a identificar a sua finalidade.

Vimos que o conhecimento prévio (sobretudo o textual) é muito importante para resolver itens que avaliam o D12 - *Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros* -, pois conforme nos lembra Kleiman “quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será a sua compreensão, pois [...] o conhecimento de estruturas textuais e de tipos de discurso determinará, em grande medida, suas expectativas em relação aos textos [...]” (2011, p.20). Entretanto, se esse conhecimento não estiver acessível ao estudante, a análise do vocabulário (tanto empregado no texto quanto nas alternativas) também pode auxiliar na compreensão leitora e na resolução dos itens.

3.2.2.3 Descritor 15: Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido

Planejado para avaliar as habilidades relativas ao Tópico III (Relação entre textos) o D15 (5ºano) avalia a capacidade do estudante em comparar textos que tratam do mesmo tema, identificando relações de contiguidade, semelhanças e diferenças entre eles em função do público-alvo, ideologia, intencionalidade.

Nessa seção discutimos qual é a relevância do léxico na compreensão do texto e na resolução da tarefa de leitura que exige do estudante o estabelecimento de relações intertextuais. Na sequência, analisamos um item voltado ao 5º ano de escolaridade.

Item 15

Texto I

Os cerrados

Essas terras planas do planalto central escondem muitos riachos, rios e cachoeiras. Na verdade, o cerrado é o berço das águas. Essas águas brotam das nascentes de brejos ou despenham de paredões de pedra. Em várias partes do cerrado brasileiro existem *canyons* com cachoeiras de mais de cem metros de altura!

SALDANHA, P. Os cerrados . Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.

Texto II

Os Pantanais

O homem pantaneiro é muito ligado à terra em que vive. Muitos moradores não pretendem sair da região. E não é pra menos: além das paisagens e do mais lindo pôr-do-sol do Brasil Central, o Pantanal é um santuário de animais selvagens. Um morador do Pantanal do rio Cuiabá, olhando para um bando de aves, voando sobre veados e capivaras, exclamou: “O Pantanal parece com o mundo no primeiro dia da criação.”

SALDANHA, P. Os pantanais. Rio de Janeiro: Ediouro, 1995.

Os dois textos descrevem

- (A) **belezas naturais do Brasil Central.**
- (B) animais que habitam os pantanais.
- (C) problemas que afetam os cerrados.
- (D) rios e cachoeiras de duas regiões.

Podemos perceber que os textos que compõem esse item são constituídos por um vocabulário adquirido por meio de instrução direta, geralmente em situações formais de ensino, e característico da área da geografia.

O Texto I inicia com a presença de um dêitico “Essas” apontando para um elemento extralinguístico que, nesse caso, não aparece no texto e, portanto, perde-se uma pista não-verbal que possa enriquecer o texto, chamar a atenção do estudante e auxiliar na compreensão.

Para obter sucesso nessa tarefa de leitura é essencial que o estudante acione o significado do verbo “descrever” presente no enunciado do item e busque, nos textos, elementos que comprovem sua resposta. É interessante observar que o próprio enunciado já informa que os textos se tratam do gênero descritivo, informação que pode ser comprovada pela presença de verbos atemporais como “escondem”, “brotam”, “despencam”, “é”, “existem” “parece”; presença de palavras e expressões qualificadoras como “lindo”, “berço das águas”, “santuário”.

O conhecimento que o estudante tem acerca de nomes que designam animais no texto “veado”, “capivara” e “bando de aves” (coletivo definido no contexto) lhe permite eliminar a letra (B), visto que apenas o Texto II faz referência a eles. Da mesma forma, o conhecimento que o estudante tem sobre o que são “problemas” lhe autoriza a excluir a letra (C). Nenhum dos textos aborda problemas relativos ao cerrado. Além disso, as alternativas (B) e (C) levam o leitor diretamente apenas ao Texto II ou I respectivamente, o que também permite descartá-las de antemão visto que a tarefa é identificar a descrição comum a ambos os textos. Com

relação à letra (D) “rios e cachoeiras de duas regiões” podemos invalidá-la porque apenas o Texto I se refere a essas paisagens naturais. Chegar à letra (A) exige que o estudante atribua significado à expressão “bezas naturais” e, em seguida, recupere-as nos textos: “riachos”, “rios”, “cachoeiras”, “paisagens”, “pôr-do-sol”, “animais selvagens”. Estabelecer relações entre esses itens lexicais faz parte daquilo que chamamos competência lexical (BASÍLIO, 1980). Ademais é preciso parear as expressões “planalto central” e “Brasil Central”, que, mesmo não sendo sinônimas (o Pantanal ocupa áreas de planície), fazem referência a um território específico (centro do país).

Verificamos, com isso, que o conhecimento do vocabulário empregado no texto e, mais especificamente, daquele específico da área da geografia, foram significativos para a compreensão do texto e para a seleção da resposta adequada. Seguramente, por se tratarem de fragmentos, percebemos que esses textos não possuem um contexto muito informativo, assim, estudantes que leem mais têm mais chances de compreender tanto o vocabulário empregado nos textos quanto o assunto tratado.

3.2.2.4 Descritor 7 (5º ano): Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa

Integrante do Tópico IV (Coerência e coesão no processamento do texto) o D7 supõe que nessa fase de escolaridade o estudante conheça os elementos constitutivos do texto narrativo (situação inicial, desenvolvimento, complicação, clímax e desfecho). Os itens derivados desse descritor levam-no a identificar um desses elementos. Para tal, o texto-base deve ser, obrigatoriamente, o narrativo. Abaixo, verificamos qual é a participação do léxico na compreensão do texto e da respectiva tarefa de leitura proposta para o 5º ano, observando se o emprego de alguma das estratégias de desenvolvimento lexical (pistas contextuais, morfológicas ou dicionário) podem ser auxiliares.

Item 16**A Raposa e o Cancão**

Passara a manhã chovendo, e o Cancão todo molhado, sem poder voar, estava tristemente pousado à beira de uma estrada. Veio a raposa e levou-o na boca para os filhinhos. Mas o caminho era longo e o sol ardente. Mestre Cancão enxugou e começou a cuidar do meio de escapar à raposa. Passam perto de um povoado. Uns meninos que brincavam começam a dirigir desaforos à astuciosa caçadora. Vai o Cancão e fala:

— Comadre raposa, isto é um desaforo! Eu se fosse você não aguentava! Passava uma descompostura!...

A raposa abre a boca num impropério terrível contra a criançada. O Cancão voa, pousa triunfantemente num galho e ajuda a vaiá-la...

CASCUDO, Luís Câmara. Contos tradicionais do Brasil. 16ª ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

No final da história, a raposa foi

- (A) corajosa.
- (B) cuidadosa.
- (C) esperta.
- (D) ingênua.**

A familiaridade com esse tipo de texto nos permite inferir, logo nas primeiras linhas, que estamos diante de uma fábula (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 1987). Realizar essa inferência requer que o leitor mobilize seu conhecimento prévio textual internalizado fazendo associações com as informações advindas do texto (COSCARELLI, 2002).

Esse texto apresenta um vocabulário rebuscado, podendo ser fator que dificulte a compreensão. Palavras e expressões como “Cancão”, “cuidar do meio”, “astuciosa”, “passava uma descompostura”, “impropério” apesar de não serem usuais, podem ser inferidas através das pistas contextuais. Sabemos, por exemplo, que “Cancão” se trata de um pássaro porque “voa e pousa num galho”. Assim, o estudante irá agregar um traço de sentido dessa palavra, podendo ampliar a construção de seu significado a partir de outros encontros com ela. “Passava uma *descompostura*” refere-se à atitude de quem não aguenta desaforos e resolve, portanto, revidá-los. Além disso, é possível desmembrar a palavra e inferir seu sentido pelas pistas morfológicas, contudo, provavelmente, essa competência esteja longe da construída por um estudante nesse nível de escolaridade. “*Impropério*” pode significar insultos, afronta verbal, já que é resultado do ato da raposa “abrir a boca”. Quanto a “astuciosa”, se não fizer parte do conhecimento prévio que o estudante tem sobre raposas (adquirido principalmente através da leitura de fábulas), sua natureza exata poderia ser aferida através de uma informação de dicionário, como num glossário.

A tarefa de leitura remete o leitor diretamente ao final da história, entretanto, para que ele alcance sucesso nela, será imprescindível ter compreendido o texto como um todo e, nesse caso, se o estudante não conseguir utilizar as pistas contextuais de forma estratégica, é possível que a complexidade do léxico converta-se em importante fator de compreensão (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 1987).

A compreensão do texto somada ao conhecimento do estudante sobre os itens lexicais que compõem as opções de resposta permite que o estudante descarte a letra (B) “cuidadosa” visto que, ao final, ela se descuida e o pássaro escapa. A letra (A) “corajosa” só pode ser considerada verdadeira no início da fábula, quando o Cancão pega a raposa pela boca para levar aos filhinhos. A letra (C) “esperta” é incoerente com o final, mas pode ser inferida, erroneamente, se o estudante acionar o seu conhecimento prévio sobre raposas (adquirido pela leitura de outras fábulas) e, ainda, conseguir relacioná-la ao trecho “astuciosa caçadora”. Selecionar a resposta correta, (D) “ingênuas”, vai depender da compreensão de que, ao abrir a boca para insultar as crianças, aceitando o conselho do pássaro, o resultado é a perda da presa.

Esse item comprova a importância do conhecimento prévio na compreensão do texto associado ao uso estratégico das pistas contextuais, meio pelo qual o falante pode enriquecer e ampliar seu repertório lexical. Além disso, por meio da palavra Cancão, mostra como a aprendizagem de vocabulário é um processo gradual que parte de pouco ou nenhum conhecimento, na primeira exposição à palavra, até que, a partir de outras exposições em contextos que favoreçam a aprendizagem, chegue-se a um conhecimento mais profundo sobre ela.

3.2.2.5 Descritor 7 (9º ano): Indicar a tese de um texto

Os itens derivados desse descritor pertencem ao Tópico IV (Coerência e coesão no processamento do texto) e são construídos com base em um texto dissertativo-argumentativo que, em geral, defende uma tese, isto é, um determinado ponto de vista em relação a uma ideia. O objetivo do descritor é avaliar a habilidade do estudante em reconhecer a tese do texto que sempre vem apoiada em argumentos contundentes. Pelo fato desse tipo de texto requerer um leitor mais experiente, com maior capacidade de lidar com o pensamento lógico e raciocínio abstrato, esse descritor é cobrado apenas no 9º ano de escolaridade. Muitas vezes o

assunto do texto e/ou um vocabulário pouco frequente tendem a dificultar a compreensão do texto e, conseqüentemente, tornar mais complexo o nível de exigência da tarefa de leitura. No item abaixo analisamos a participação do léxico, bem como se podemos mobilizar alguma estratégia (contexto, pistas morfológicas, dicionário), para melhor compreender o texto e realizar a tarefa proposta.

Item 17

O ouro da biotecnologia

Até os bebês sabem que o patrimônio natural do Brasil é imenso. Regiões como a Amazônia, o Pantanal e a Mata Atlântica – ou o que restou dela – são invejadas no mundo todo por sua biodiversidade. Até mesmo ecossistemas como o do cerrado e o da caatinga têm mais riqueza de fauna e flora do que se costuma pensar. A quantidade de água doce, madeira, minérios e outros bens naturais é amplamente citada nas escolas, nos jornais e nas conversas. O problema é que tal exaltação ufanista ("Abençoado por Deus e bonito por natureza") é diretamente proporcional à desatenção e ao desconhecimento que ainda vigoram sobre essas riquezas.

Estamos entrando numa era em que, muito mais do que nos tempos coloniais (quando pau-brasil, ouro, borracha etc. eram levados em estado bruto para a Europa), a exploração comercial da natureza deu um salto de intensidade e refinamento. Essa revolução tem um nome: biotecnologia. Com ela, a Amazônia, por exemplo, deixará em breve de ser uma enorme fonte "potencial" de alimentos, cosméticos, remédios e outros subprodutos: ela o será de fato – e de forma sustentável. Outro exemplo: os créditos de carbono, que terão de ser comprados do Brasil por países que poluem mais do que podem, poderão significar forte entrada de divisas.

Com sua pesquisa científica carente, indefinição quanto à legislação e dificuldades nas questões de patenteamento, o Brasil não consegue transformar essa riqueza natural em riqueza financeira. Diversos produtos autóctones, como o cupuaçu, já foram registrados por estrangeiros – que nos obrigarão a pagar pelo uso de um bem original daqui, caso queiramos (e saibamos) produzir algo em escala com ele. Além disso, a biopirataria segue crescente. Até mesmo os índios deixam que plantas e animais sejam levados ilegalmente para o exterior, onde provavelmente serão vendidos a peso de ouro. Resumo da questão: ou o Brasil acorda para a nova realidade econômica global, ou continuará perdendo dinheiro como fruta no chão.

Daniel Piza. O Estado de S. Paulo.

O texto defende a tese de que

- (A) a Amazônia é fonte "potencial" de riquezas.
- (B) as plantas e os animais são levados ilegalmente.
- (C) o Brasil desconhece o valor de seus bens naturais.**
- (D) os bens naturais são citados na escola.

Grande parte do vocabulário empregado nesse texto é adquirido em níveis de escolaridade mais elevados, em áreas de conteúdo específicas, através de instrução direta.

Ademais, se o estudante tem o hábito de leitura é possível que esteja familiarizado com esse tipo de vocabulário, tendo, por isso, maiores chances de compreender o texto.

Podemos observar que a compreensão de muitas palavras pouco comuns desse texto pode ser feita se o estudante conhece as menores partes que compõem as palavras, ou seja, se tem a consciência morfológica desenvolvida. Com base nesse conhecimento ele será capaz de refletir sobre o que têm em comum palavras como “*biotecnologia*”, “*biodiversidade*”, “*biopirataria*”; “*desatenção*”, “*desconhecimento*”; “*indefinição*”, “*ilegalmente*”. É importante destacar que, conforme Biemiller (2005), palavras de significado mais complexo (como as derivadas do prefixo *-bio*) são adquiridas mais tarde, pois pertencem, segundo Sedita (2005) principalmente a áreas de conteúdo específico. Assim, se compararmos o texto acima a outros já comentados e destinados a um nível de escolaridade mais elementar (5º ano), atestaremos que muitos morfemas costumam ser aprendidos, na escola, mais tarde em relação aos morfemas de uso mais comum. Verificamos, portanto, que lançar mão da estratégia das pistas morfológicas pode ser decisivo na compreensão desse texto. Contudo, em caso de dificuldade em atribuir sentido a uma palavra central (*biotecnologia*) o olhar atento às pistas contextuais nos permitem defini-la como “a intensidade e o refinamento na exploração comercial da natureza”.

Se o estudante estiver familiarizado com a estrutura do texto dissertativo-argumentativo, não ficará difícil perceber que no primeiro parágrafo – introdução - o autor já anuncia a tese que irá defender: “o Brasil desconhece o valor de seus bens naturais”, letra (C) portanto. O termo destacado é definido no contexto como “água doce, madeira, minérios”. Ao longo do texto – desenvolvimento – o autor insere argumentos que visam a sustentar sua tese. Dentre eles, podemos citar as alternativas (A) e (B) expostas no 2º e 3º parágrafos respectivamente. A alternativa (D) “os bens naturais são citados nas escolas” não corresponde à tese e nem mesmo a um dos argumentos sustentados por ela, antes, faz parte da introdução do texto para exemplificar como os bens naturais são amplamente divulgados, mas, em compensação, como o valor de tais bens é desconhecido.

Em virtude do exposto, atribuir sentido ao texto, entender qual é a tese defendida e quais são os argumentos utilizados pelo autor para apoiá-la não será fácil se o vocabulário empregado no texto for excessivamente difícil, pois, conforme nos lembra Nagy (1988), é necessário conhecer entre 90 e 95% das palavras de um texto para que seja possível

compreendê-lo. Nesse exemplo, percebemos que desenvolver a consciência morfológica do estudante deve ser um dos grandes propósitos do ensino do conhecimento lexical (FINGER-KRATOCHVIL, 2010). Enfatizamos ainda a importância de conceber a morfologia como uma estratégia digna de receber instrução direta a fim de que possa converter-se em ferramenta de aquisição do conhecimento das palavras, pois quando o estudante entende a regra subjacente a sua formação lhe é permitido aprender um grande número de palavras.

Além disso, cabe salientarmos que o conhecimento de estruturas textuais permite que o estudante satisfaça suas expectativas em relação aos textos (KLEIMAN, 2011). Quanto ao texto dissertativo, buscará qual é a tese defendida, geralmente no 1º parágrafo, para, em seguida, relacioná-la aos argumentos que se seguem no desenvolvimento.

3.2.2.6 Descritor 8: Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la

Diretamente relacionado ao descritor analisado na seção anterior, o D8 avalia a habilidade do estudante em identificar os argumentos utilizados pelo autor para fundamentar a tese defendida. Contudo, para que o estudante consiga apontar os argumentos é vital que, primeiramente, reconheça o ponto de vista que está sendo defendido, ou seja, a tese. Na sequência, exemplificamos qual é a importância do conhecimento lexical para a compreensão do texto e da tarefa proposta, e que estratégia de construção do léxico pode auxiliar nesse processo.

Item 18

A dor de crescer

Período de passagem, tempo de agitação e turbulências. Um fenômeno psicológico e social, que terá diferentes particularidades de acordo com o ambiente social e cultural. Do latim *ad*, que quer dizer para, e *olescer*, que significa crescer, mas também adoecer, enfermar. Todas essas definições, por mais verdadeiras que sejam, foram formuladas por adultos.

"Adolescer dói" – dizem as psicanalistas [Margarete, Ana Maria e Yeda] – "porque é um período de grandes transformações. Há um sofrimento emocional com as mudanças biológicas e mentais que ocorrem nessa fase. É a morte da criança para o nascimento do adulto. Portanto, trata-se de uma passagem de perdas e ganhos e isso nem sempre é entendido pelos adultos."

Margarete, Ana Maria e Yeda decidiram criar o "Ponto de Referência" exatamente para isso. Para facilitar a vida tanto dos adolescentes quanto das pessoas que os rodeiam, como pais e professores. "Estamos tentando resgatar o sentido da palavra diálogo" – enfatiza Yeda –

"quando os dois falam, os dois ouvem sempre concordando um com o outro, nem sempre acatando. Nosso objetivo maior talvez seja o resgate da interlocução, com direito, inclusive, a interrupções."

Frutos de uma educação autoritária, os pais de hoje se queixam de estar vivendo a tão alardeada ditadura dos filhos. Contrapondo o autoritarismo, muitos enveredaram pelo caminho da liberdade generalizada e essa tem sido a grande dúvida dos pais que procuram o "Ponto de Referência": proibir ou permitir? "O que propomos aqui" – afirma Margarete – "é a consciência da liberdade. Nem o vale-tudo e nem a proibição total. Tivemos acesso a centros semelhantes ao nosso na Espanha e em Portugal, onde o setor público funciona bem e dá muito apoio a esse tipo de trabalho porque já descobriram a importância de uma adolescência vivida com um mínimo de equilíbrio. Já que o processo de passagem é inevitável, que ele seja feito com menos dor para todos os envolvidos".

MIRTES Helena. In: Estado de Minas, 16 jun. 1996.

No texto, o argumento que comprova a ideia de ser a adolescência um período de passagem é

- (A) **adolescentes sofrem mudanças biológicas e mentais.**
- (B) filhos devem ter consciência do significado de liberdade.
- (C) pais reclamam da ditadura de seus filhos.
- (D) psicólogos tentam recuperar o valor do diálogo.

O texto acima dispõe de um vocabulário característico da língua escrita formal, podendo ser comparado ao texto da seção anterior, visto que também avalia uma habilidade relacionada ao gênero argumentativo, requerendo, portanto, um leitor mais maduro e experiente.

A compreensão satisfatória do texto pode estar relacionada ao desenvolvimento da consciência morfológica do estudante. A análise estrutural de palavras como “transformações”, “biológicas”, “interlocução”, “interrupções”, “inevitável”, “contrapondo”, “enveredaram” auxiliam na construção de sentidos do texto. Somente um leitor estratégico será capaz de inferir o significado dessas palavras com base nos prefixos destacados e conseguirá converter esse conhecimento em algo útil à compreensão. Todavia, isso só será possível se a escola assumir o compromisso de desenvolver a consciência morfológica dos estudantes, de modo a formar aprendizes estratégicos e autônomos (FINGER-KRATOCHVIL, 2009).

A palavra “adolescência” que constitui o assunto central do texto é definida etimológica e contextualmente. As escolhas lexicais dicotômicas do autor refletem a tese de que a adolescência é um período de passagem, de grandes transformações e turbulências: “morte, nascimento”, “perdas, ganhos”, “falam, ouvem”, “interlocução, interrupções”, “autoritarismo, liberdade”, “proibir, permitir”.

No que concerne à tarefa de leitura - “o argumento que comprova a ideia de ser a adolescência um período de *passagem* é” - podemos notar que, por meio do contexto linguístico, é possível eliminar os distratores e relacionar, com sucesso, a ideia defendida a seu respectivo argumento. No 2º parágrafo do texto, as palavras “transformações” e “mudanças (biológicas e mentais)” estão em relação de sinonímia com a palavra “passagem” do enunciado. Quanto mais proficiente for o leitor, maiores chances terá de identificar essas palavras como mutuamente relacionadas. Além disso, podemos notar que há uma ligação quase direta entre enunciado e gabarito, assim, muitos estudantes podem responder ao item apenas pelas relações de “passagem” para “mudanças”. Ademais, o conhecimento prévio do estudante em relação à adolescência – período que, aliás, está enfrentando um aluno de 9º ano - lhe permite inferir que as alternativas (B), (C) e (D) podem corresponder a qualquer período da vida, não estando ligados necessariamente à adolescência e às mudanças que vêm com ela.

3.2.2.7 Descritor 16: Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados

O descritor 16 está inseridos no Tópico V (Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido) e avalia a habilidade do estudante em identificar determinados efeitos de sentido, como humor, ironia, espanto, admiração a partir da forma como as palavras são usadas ou da quebra intencional de seu uso regular. Para que a intenção do autor seja alcançada é preciso que o leitor reconheça ironias, ambiguidades, duplo sentido de palavras e expressões que atinjam os efeitos desejados. Muitas vezes, o efeito de sentido pode ser decorrente de elementos não-verbais, como imagens, gestos, expressões faciais, ou pela combinação de linguagem verbal e não-verbal. A partir da análise de um item advindo desse descritor e voltado ao 9º ano, podemos observar que, não raro, o estudante vê seu conhecimento lexical sendo desafiado, testado.

Item 19



(Chico. O Pato no formigueiro. Rio de Janeiro: Codecri. v. 2)

O que torna o texto engraçado é que

- (A) a aluna é uma formiga.
- (B) a aluna faz uma pechincha.**
- (C) a professora dá um castigo.
- (D) a professora fala “XIS” e “CÊ AGÁ”.

A tira é construída a partir de um diálogo informal entre professora e aluna, caracterizando uma forma tradicional de ensino de vocabulário, onde a repetição é tida como principal método de aprendizagem em detrimento do uso contextualizado das palavras.

Com exceção de “verbo” aprendido, geralmente, através de instrução explícita em situações formais de ensino, o vocabulário empregado na tira é adquirido, em sua maioria, em situações espontâneas de aprendizagem. Algumas palavras são mais características da oralidade coloquial: “pra”, “ái” e “fessora”.

Com relação à atividade de leitura, podemos dizer que, mesmo não sendo tão comum encontrar uma aluna formiga - letra (A) - sabemos que quando se trata de texto literário, ficcional, tudo é possível. O fato da aluna não conhecer a palavra “pechinchar” não significa que ela não saiba utilizar seu conhecimento de mundo para negociar com a professora, tentando obter vantagem: reduzir pela metade (50%) o castigo que lhe foi imposto.

Para que o estudante compreenda a tira e identifique o humor é necessário ter o conhecimento prévio do verbo “pechinchar” (adquirido por meio da leitura, experiência de mundo) ou, então, possa inferir que se trata de um pedido de redução de castigo por meio do exemplo empregado no contexto verbal (3º quadrinho). Além disso, caso a prova dispusesse de um glossário, recorrer a ele, seria de grande ajuda, pois o estudante teria de relacionar a informação de definição ao contexto verbal da tira para identificar o traço de humor.

Percebemos que a identificação do humor depende do conhecimento prévio do leitor (linguístico, textual, de mundo) associado às pistas fornecidas pelo contexto verbal. No entanto, utilizar intencionalmente o contexto linguístico para inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas demanda que a relação do estudante com o texto escrito seja frequente, familiar e confortável (KLEIMAN, 1987).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Longe de considerar esgotado o assunto que nos acompanhou ao longo destas páginas, faz-se necessário tecer algumas considerações. Em primeiro lugar, é possível afirmar que, no Brasil, o papel do conhecimento de vocabulário na compreensão leitora é assunto que carece de mais investigação científica no que se refere à Língua Portuguesa enquanto língua materna. A partir das referências estudadas, podemos afirmar que grande parte do conhecimento que temos a respeito do tema foi pensado em relação à aprendizagem da Língua Inglesa. Então, nesse sentido, esta pesquisa também visa a contribuir para a discussão em torno da importância da competência lexical para a compreensão leitora em Língua Portuguesa. Assim, nossa intenção também foi a de contribuir em um campo do saber que ainda carece de muita exploração.

Vimos que conhecer as palavras é um processo complexo e incremental que envolve múltiplas exposições a um grande número de palavras, em contextos variados, para que se possam ampliar os conhecimentos em torno delas. Pudemos perceber a autenticidade dessa afirmação, especialmente através do Item 16 na seção 3.2.2.4. Para que os estudantes aprimorem e desenvolvam seu conhecimento em torno das palavras é imprescindível que pratiquem grandes quantidades de leitura, permitindo-se, dessa forma, encontrar-se com as palavras em contextos naturais de uso, de modo a tomar consciência de que as palavras se encaixam umas às outras e, conforme a colocação, assumem sentidos diferentes (RICHARDS, 1976).

Embora não neguemos que os professores devam ensinar palavras específicas aos seus alunos, compreendemos que lhes é impossível ensinar todas as que eles precisam aprender, por isso, a melhor forma de ampliar e aprofundar o vocabulário é proporcionar-lhes a aprendizagem independente de palavras, através de estratégias de aprendizagem. Admitindo que a qualidade do conhecimento das palavras é indispensável para se obter sucesso na compreensão leitora é evidente que o desenvolvimento de estratégias de aquisição do léxico tem papel preponderante, pois instrumentaliza o estudante/leitor a (re)construir, a ampliar e a redimensionar o conhecimento em relação às palavras de forma permanente, contribuindo na formação de um aprendiz mais independente.

Entretanto, os documentos que norteiam a PB não reconhecem a importância destas

estratégias (pistas contextuais, pistas morfológicas, uso do dicionário). As Matrizes de Referência privilegiam, teoricamente, o uso da estratégia das pistas contextuais, e, de forma indireta, o domínio de outras estratégias que, se devidamente instruídas, podem vir a ser fonte de grande auxílio na compreensão do texto e, conseqüentemente, na resolução dos itens. Entretanto, através da análise dos itens derivados de descritores que se propõem a tratar especificamente da competência lexical (D3 e D18), verificamos que nem sempre as pistas contextuais são suficientes ou necessárias para a resolução dos itens. Por outro lado, o conhecimento prévio do falante é constantemente posto à prova. Entretanto, é preciso considerar que a PB é a mesma aplicada em todo o Brasil e, sem dúvida, os estudantes possuem níveis de conhecimento prévio muito distintos uns dos outros. Além disso, muitos itens da PB podem ser resolvidos através de eliminação de alternativas. Isso pode até ser estratégico, mas não no sentido que defendemos nesta pesquisa.

Apesar do Ministério da Educação (MEC) haver lançado o novo “Plano Nacional do Livro Didático – Dicionários” é surpreendente que a PB ainda não considere o uso do dicionário como uma estratégia importante a ser dominada, tampouco digna de merecer atenção e destaque no cenário educacional. Esse fato vai de encontro à proposta do nosso trabalho e desconsidera toda a orientação de um PNLD – Dicionários já que esse instrumento não é visto nem como uma habilidade metalingüística a ser dominada e tampouco digno de uso.

Quanto aos itens divulgados da Prova Brasil, podemos afirmar que poucos contemplam direta e especificamente a avaliação do desenvolvimento do léxico, apesar das orientações oficiais dos PCNs assumirem que “o domínio de um amplo vocabulário cumpre papel essencial entre as habilidades de um leitor proficiente” (BRASIL, 1998, p. 84). Nesse ponto, é importante salientarmos que os itens analisados nesta pesquisa referem-se àqueles disponíveis até o momento no banco de dados do INEP, assim, é possível que naqueles ainda não divulgados as estratégias de desenvolvimento do léxico estejam mais verificáveis, que haja mais itens que abordem aspectos lexicais.

Com respeito àqueles descritores que tratam direta e explicitamente da competência lexical (D3 e D18), verificamos tanto o emprego de vocabulário mais informal (incluindo gírias, expressões populares, palavras e expressões de alta frequência), aprendido em situações espontâneas orais de aquisição, quanto um vocabulário mais complexo, inabitual

(próprio do texto técnico ou literário), adquirido especialmente através de instrução direta e/ou pelo contato com o texto escrito. Dessa forma, o estudante tem a possibilidade de associar o velho ao novo, isto é, unir o conhecimento já construído em relação às palavras àquelas informações novas, as quais se depara pela primeira vez. No tocante à estratégia de desenvolvimento lexical mais demandada na resolução desses itens está a análise das pistas contextuais associada ao conhecimento prévio do leitor, apesar de verificarmos que há textos que demandam a realização de inferências mais complexas em função da pouca informatividade do contexto e outros, de contextos mais ricos, que tornam mais simples o nível de exigência da tarefa de leitura.

No que diz respeito aos demais itens, os quais não foram planejados para avaliar a competência lexical isoladamente, podemos concluir que a análise das pistas contextuais foi a estratégia de desenvolvimento lexical mais empregada na resolução dos itens. Diretamente relacionada a essa estratégia está o conhecimento prévio (linguístico, textual, de mundo) do leitor, o qual pode ser decisivo para a confirmação ou refutação de hipóteses e atribuição de sentido a itens lexicais. Por essa razão, não é possível considerar as estratégias de construção da competência lexical de um lado, isoladas, e à parte o conhecimento prévio internalizado na mente do leitor. Ambos não são excludentes, antes estão mutuamente entrelaçados.

De modo geral, fica evidenciado que textos, cujo tema – e conseqüentemente o vocabulário – é mais familiar aos estudantes, têm mais chances de serem bem compreendidos. A compreensão de textos com vocabulário muito distante do léxico receptivo e produtivo dos estudantes tende a ficar comprometida. Assim, o texto pode ser mais ou menos complexo em função do vocabulário empregado, da ativação de conhecimentos prévios linguístico, textual e de mundo do leitor em relação ao tema. A pobreza de vocabulário, dentre outros fatores, pode ser responsável pelo *déficit* na compreensão leitora, visto ser uma tarefa cognitivamente complexa compreender não só o texto-base como também o enunciado da tarefa de leitura e, posteriormente, emparelhar as informações contidas no texto (muitas vezes necessitando realizar inferências mais elaboradas) às alternativas de resposta. Além disso, ficou evidenciado na análise dos itens que, não raro, as opções de resposta dão pistas importantes em relação ao significado de palavras potencialmente difíceis do texto. Contudo, essa percepção é tarefa essencialmente metacognitiva, isto é, requer que o estudante/leitor assuma o controle sobre o seu próprio conhecimento, monitorando e avaliando a qualidade de sua

compreensão de modo a lançar mão da estratégia mais eficaz diante do problema de compreensão encontrado no percurso. Porém, reiteramos que esse comportamento não é espontâneo, natural, precisa ser ensinado, instruído de forma planejada.

Com base na análise dos itens apresentados, é possível declarar que não se pode só inferir através das pistas contextuais, só usar o dicionário ou só valer-se das pistas morfológicas da palavra. É preciso desenvolver a habilidade, consciência metacognitiva e metalinguística, de decidir quando é possível depreender o sentido pelas pistas contextuais e quando a melhor solução, por exemplo, é consultar o dicionário.

Também pudemos certificar-nos, pela análise dos itens, de que às estratégias de desenvolvimento do léxico está relacionado o nível de conhecimento prévio (textual, linguístico e enciclopédico) do aluno, visto que quanto mais ricos esses conhecimentos, mais chances o estudante tem de ser bem-sucedido na empreitada leitora.

É importante destacar que, em parte, pudemos confirmar a nossa primeira hipótese. Apesar de o documento-guia da PB - as MRs - prever o uso de estratégias, como a do contexto, para a avaliação da competência lexical em dois descritores específicos (D3 e D18), constatamos que essa orientação não pôde ser verificada na totalidade dos itens analisados da PB. Por outro lado, em muitos itens, as pistas contextuais existentes não são suficientes ou não são as essenciais para que o estudante dê conta da tarefa de leitura solicitada. É pouco animador certificar-nos de que, dentre todos os descritores avaliados na PB (15 para o 5º ano e 21 para o 9º), os únicos dois que se propõem a avaliar aspectos lexicais acabam, em determinados itens, desviando-se deles, talvez apenas esbarrando.

Em relação a nossa segunda hipótese, percebemos que as atividades de leitura da PB, com relação ao desenvolvimento da compreensão leitora, em muitos momentos deixa a desejar. Encontramos poucas tarefas de leitura realmente capazes de induzir e verificar o desenvolvimento da competência lexical. Dentre os itens constantes no banco de dados, nos deparamos com tarefas que pouco tinham a ver com leitura, dispensando até mesmo a leitura do texto-base. Outras, com sérios problemas de formulação e com possibilidade de identificação de mais do que uma alternativa correta.

Nesta pesquisa, certificamo-nos de que o sucesso na compreensão leitora e na resolução dos itens da PB poderia ir além da única estratégia prevista – embora pouco trabalhada - nos documentos oficiais (pistas contextuais). Muito poderia ser explorado em

relação à morfologia. Se nos reportarmos, por exemplo, aos Itens 17 e 18 percebemos grande número de palavras formadas por prefixos como *-bio*, *-in* e *-des*. O conhecimento morfológico do estudante poderia ter sido explorado na tarefa avaliativa, sendo possível observar até mesmo se ele adquiriu essa competência para transferi-la a outros textos que empreguem os mesmos prefixos, como nos itens acima citados. Insistimos que se devidamente instruída e trabalhada em sala de aula a estratégia das pistas morfológicas pode ser grande aliada na compreensão leitora e fonte confiável de aprendizagem lexical.

Se por um lado esta pesquisa atendeu aos objetivos a que se propôs, de outro evidenciou algumas limitações. Primeiro, por não termos tido acesso às provas na íntegra, restringimos a investigação a uma amostragem de itens extraídos do site do INEP. Segundo, por estarmos cientes de que apesar de ser fundamental à compreensão, o léxico não é o único fator interveniente na compreensão leitora na resolução das tarefas de leitura. A compreensão de um texto ultrapassa o conhecimento das palavras (CAIN, 2009), mas, ao mesmo tempo, consideramos que esses vários aspectos (lexicais, morfológicos, sintáticos, semânticos, pragmáticos, etc) implicados na compreensão leitora não são mobilizados de modo estanque, ao contrário, são acionados de forma articulada, inter-relacionada. Assim, não é possível estabelecer rigidamente onde começa o conhecimento lexical, por exemplo, e onde se situa a fronteira com o conhecimento prévio do leitor (linguístico, textual, de mundo). No ato de leitura, esses conhecimentos são ativados, sem dúvida, de forma sincronizada e harmônica.

Ao entendermos as limitações desta pesquisa, vislumbramos, ao mesmo tempo, novas possibilidades de ampliação e aprofundamento desta. Seria importante investigar em que medida os professores, especialmente os de Língua Portuguesa, têm conhecimento acerca das orientações oficiais sobre o trabalho com o léxico e se, estão preparados para perceber o papel, a relevância e, inclusive, a identificação das estratégias no desenvolvimento da competência lexical visto as MRs não as abordarem de forma explícita. De posse desse entendimento seria relevante aplicar oficinas que instrumentalizassem professores e alunos quanto ao uso destas três estratégias de ampliação e aprofundamento lexical (pistas contextuais, morfológicas e dicionário) e, posteriormente, proceder à aplicação de modelos da PB de modo a verificar em que medida esse conhecimento influencia na compreensão leitora e na resolução dos itens. Contudo, esses procedimentos levariam mais tempo e um maior número de instrumentos. Nesta pesquisa, acreditamos haver alcançado nossos objetivos e, por

isso, podemos afirmar que mesmo indiretamente o léxico e suas variáveis permeiam todo o trabalho com leitura e, sendo fator subjacente à compreensão leitora é digno de atenção e estudo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AITCHSON, J. **Words in the mind: An Introduction to the Mental Lexicon** Oxford: Blackwell, 1987.
- ALLIENDE, Felipe, CONDEMARIN, Mabel. **Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. Trad. Jose Cláudio de Almeida Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- ANDERSON, R. C., & FREEBODY, P. Vocabulary knowledge. In: J. Guthrie (Ed.), **Comprehension and teaching: Research reviews** (pp. 77-117). Newark, DE: International Reading Association, 1981.
- ANDERSON, R. C., & NAGY, W. E. Word meanings. In: R. BARR, M. L. KAMIL, P. B. MOSENTHAL, & P. D. PEARSON (Eds.), **Handbook of reading research** (pp. 690–724). New York, NY: Longman, 1991.
- BASÍLIO, M. **Estruturas lexicais do português: uma abordagem gerativa**. Petrópolis, Vozes: 1980.
- BECK, I. L., MCKEOWN, M. G., & KUCAN, L. **Bringing words to life: Robust vocabulary instruction**. New York, NY: Guilford Press, 2002.
- _____. Choosing Words to Teach. In: HIEBERT, E.H.; KAMIL, M.L. (Eds.). **Teaching and learning vocabulary: bringing research to practice**. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2005. p. 209-222.
- BECK, I., PERFETTI, C., MCKEOWN, M. The effects of long-term vocabulary instruction on lexical access and reading comprehension. **Journal of Educational Psychology**, 74, 506-521, 1982.
- BIDERMAN, M. T. C. O dicionário padrão da língua. In: **ALFA**. v. 28 (supl). São Paulo: UNESP, pp. 27-43, 1984.
- _____. **Léxico e Vocabulário Fundamental**. Alfa. Vol. 40. São Paulo, p. 27-46, 1996.
- _____. **Unidades complexas do léxico**. Unesp, 2005. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4603.pdf>. Acesso em 01 de agosto de 2014.
- BIEMILLER, A. Teaching vocabulary in the primary grades. In: J. F. BAUMANN & E. J. KAME'ENUI (Eds.), **Vocabulary instruction: Research to practice** (pp. 28-40). New York, NY: Guilford Press, 2004.
- _____. Vocabulary: needed if more children are to read well. **Reading Psychology**, 24: 323–335, 2003.
- _____. Vocabulary Development and Instruction: A Prerequisite for School Learning. In:

NEUMAN, Susan and DICKINSON, David. **Handbook of early literacy research** (Vol 2), New York, NY: Guilford Press 2005.

BINTZ, William P. Teaching Vocabulary Across the Curriculum. **Middle School Journal**, Vol. 42, No. 4, March 2011.

BLACHOWICZ, C. L., & FISHER, P. J. **Integrated vocabulary instruction: Meeting the needs of diverse learners**. Naperville, IL: Learning Point Associates, 2006.

_____. **Integrated Vocabulary Instruction: Meeting the Needs of Diverse Learners in Grades K–5**. Learning Point Associates. 2005.

BRASIL. RANGEL, Egon (Org.). **Com direito à palavra: dicionários em sala de aula**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2012.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental - Brasília – MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; Diretoria de Avaliação da Educação Básica. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação/Prova Brasil/Ensino Fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC/SEB/INEP, 2011.

CAIN, Kate. Making Sense of Text: skills that support text comprehension and its development. **Perspectives on language and literacy**, v.35, 2009. p. 11-14.

CAIN; K.; OAKHILL, J. V.; ELBRO, C. **The ability to learn new word meanings from context by school-age children with and without language comprehension difficulties**. *Journal of child language*, 30, 2003. p. 681-694.

CAIN, K; LEMMON, K; OAKHILL, J. **Individual Differences in the Inference of Word Meanings From Context: The Influence of Reading Comprehension, Vocabulary Knowledge, and Memory Capacity**. *Journal of Educational Psychology* Copyright, 2004, Vol. 96, No. 4. p. 671–681.

COSCARELLI, C.V. **Reflexões sobre as inferências**. Anais do VI CBLA - Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada, Faculdade de Letras da UFMG, CD Rom, 2002.

CUNNINGHAM. A. E. Vocabulary Growth Through Independent Reading and Reading Aloud to Children. In: HIEBERT, E.H.; KAMIL, M.L. (Eds.). **Teaching and learning vocabulary: bringing research to practice**. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2005. p. 45-68.

CUNNINGHAM, A. E.; STANOVICH, K. E. What reading does for the mind. **American Educator**, 22, 1998. p. 8-15.

DAVIS, F. B. Fundamental factors of comprehension in reading. **Psychometrika**, 1944.

DUARTE, Ines. **O conhecimento da língua:** desenvolver a consciência lexical. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa/2011.

FINGER-KRATOCHVIL, Claudia. **Estratégias para o desenvolvimento da competência lexical:** relações com a compreensão em leitura. Florianópolis, 2010. Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

_____. O aprendiz estratégico e crítico na era da informação. In: **Educação e Contemporaneidade:** pesquisas científicas e tecnológicas. 1 ed. Salvador: EDUFBA, 2009. v.1, p. 203-229.

_____. A construção da competência lexical e o papel do dicionário: caminhos e relações. In: ARAGÃO NETO, Magdiel Medeiros; CAMBRUSSI, Morgana Fabiola (orgs). **Léxico e gramática:** novos estudos de interface. Curitiba: Editora CRV, 2014. p. 143-172.

GRAVES, M. F. **The vocabulary book:** Learning & instruction. Newark, DE: International Reading Association, 2006.

HERMAN, P. A.; DOLE, J. Theory and practice in vocabulary learning and instruction. **The Elementary School Journal**, vol. 89, nº1, sep. 1988, p. 42-54.

HIRSCH, E. D. Jr. **Reading Comprehension Requires Knowledge of Words and the World.** American Educator, Spring, 2003.

ILARI, Rodolfo; CUNHA LIMA, Maria Luiza. Algumas ideias avulsas sobre a aquisição do léxico. In: CARVALHO, Orlene Lúcia de Sabóia; BAGNO, Marcos (Orgs.). **Dicionários escolares:** políticas, formas e usos. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. 165 p. (Série Estratégias de ensino, 22).

KAMIL; M.L.; HIEBERT, E.H. Teaching and learning vocabulary. In: HIEBERT, E.H.; KAMIL, M.L. (Eds.). **Teaching and learning vocabulary:** bringing research to practice. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2005.

KATO, M. **O aprendizado da leitura.** 6ª ed. São Paulo: Matins Fontes, 2007.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. 14ªed. Campinas: Pontes Editores, 2011.

_____. **Oficina de leitura:** teoria e prática. 15ª Ed. Campinas: Pontes Editores: 2013.

_____. **Aprendendo palavras, fazendo sentido:** o ensino de vocabulário nas primeiras séries. In: Trabalhos em Lingüística Aplicada 9. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 1987. p. 47-81.

LEFFA, Vilson J. Aspectos externos e internos da aquisição lexical. In: LEFFA, Vilson J.

(Org.). **As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem.** Pelotas, 2000, v. 1.

McCARTEN, Jeanne. **Teaching Vocabulary Lessons from the Corpus Lessons for the Classroom.** Cambridge University Press, 2007.

MCCARTHY, M.J. **Vocabulary.** Oxford: Oxford University Press, 1990.

MCKEOWN, M., & BECK, I. Direct and rich vocabulary instruction. In: J. F. BAUMANN & E. J. KAME'ENUI (Eds.), **Vocabulary Instruction: Research to practice** (p.13-27). New York, NY: Guilford Press, 2004.

McQUIRTER, R. **Word Study and Reading Comprehension: Implications for Instruction.** Brock University, Canada, Faculty of Education, 2007. Disponível em: www.edu.gov.on.ca/eng/research/mcquirter.pdf. Acesso em 09 de março de 2014.

MEARA, Paul. **Vocabulary acquisition: a neglected aspect of language learning.** Language Teaching and Linguistics, 1980.

_____. **The vocabulary knowledge framework.** Vocabulary Acquisition Research Group. 1996.

MOORE, D.W. (n.d.). **Why Vocabulary Instruction Matters.** Retrieved 31st March 2012. Disponível em: http://www.ngsp.net/Portals/0/Downloads/HBNETDownloads/Edge_Mono_Moore2.pdf. Acesso em 09 de março de 2014.

NAGY, W. E, HERMAN, P. A. **Limitations of vocabulary instruction.** Center for the study of reading. Technical Report No. 326, 1984.

NAGY, W. HERMAN, P. & ANDERSON, R. Learning from context. **Reading Research Quarterly.** 20. 1985. p. 233-253.

NAGY, W.E., & SCOTT, J.R. (2000). Vocabulary processes. In: M.L. KAMIL, P.B. MOSENTHAL, P.D. Pearson, & R. Barr (Eds.), **Handbook of reading research** (Vol. 3, pp. 269–284). Mahwah, NJ: Erlbaum.

NAGY, W. E. **Vocabulary instruction and reading comprehension.** Center for the study of reading. Technical Report No. 431, 1988.

_____. Why Vocabulary Instruction Needs to Be Long-Term and Comprehensive. In: HIEBERT, E.H.; KAMIL, M.L. (Eds.). **Teaching and learning vocabulary: bringing research to practice.** Mahwah, NJ: Erlbaum, 2005. p. 27-44.

NATION, I. S. P. **Teaching vocabulary. Strategies and techniques.** Boston, MA: Heinle, Cengage Learning, 2008.

_____. **Teaching and learning vocabulary**. New York: Newbury House, 1990.

POERSCH, José Marcelino. Uma questão terminológica: consciência, metalinguagem, metacognição. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 33, n° 4, p. 7-12, dezembro 1998.

RICHARDS, Jack C. The role of vocabulary teaching. **TESOL Quarterly**, v. 10, no. 1, March 1976. p. 77-89.

SCHOLFIELD, P. Dictionary use in reception. **International Journal of Lexicography** v. 12, n.1, 1999. p. 13-34.

SCOTT, J. Creating opportunities to acquire new word meanings from text. In: HIEBERT, E.H.; KAMIL, M.L. (Eds.). **Teaching and learning vocabulary: bringing research to practice**. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2005. p. 69-91.

SCOTT, M. R. **Demystifying the Jabberwocky: a research narrative**. Lancaster, 1990. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - University of Lancaster.

SCOTT, J.A. & NAGY, W. E. (2004). Developing Word Consciousness. In: J. F. BAUMANN & E. J. KAME'ENUI (Eds), **Vocabulary Instruction: to Practice** (pp 201-217). New York: The Guilford Press.

SEDLITA, J. **Effective vocabulary instruction**. Published in "Insights on Learning Disabilities" 2 (1) p. 33-45, 2005.

SIM-SIM, I. **O Ensino da leitura: a compreensão de textos**. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2007.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler** 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

SOUZA, Ana Claudia de; GARCIA, Wladimir Antônio da Costa. **A produção de sentidos e o leitor: os caminhos da memória**. 1ª ed. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2012.

STAHL, S. A., & SHIEL, T. G. Teaching meaning vocabulary: Productive approaches for poor readers. **Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties**, 8, 1992. p. 223-241.

STAHL, S. A. How Words Are Learned Incrementally Over. In: HIRSCH, E. D. Jr. Reading Comprehension Requires Knowledge of Words and the World. **American Educator**, Spring, 2003.

_____. Four Problems With Teaching Word Meanings (And What to Do to Make Vocabulary an Integral Part of Instruction). In: HIEBERT, E.H.; KAMIL, M.L. (Eds.). **Teaching and**

learning vocabulary: bringing research to practice. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2005. p.95-114.

STANOVICH, K. E. Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. **Reading Research Quarterly**, 21, 1986. p. 360-407.

SWANBORN, M. S. W., & de GLOPPER, K. (1999). Incidental word learning while reading: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 69. In: MOORE, D.W. (n.d.). **Why Vocabulary Instruction Matters**, 31st March 2012.

TANAKA, Shigenori. New Directions in L2 Lexical Development. In: **Vocabulary Learning and Instruction**. Volume 1, Number 1, August 2012. Disponível em <http://dx.doi.org/10.7820/vli.v01.1.2187-2759>. Acesso em 09 de março de 2014.

TOMITICH, L. M. B. A capacidade da memória de trabalho e a ilusão da compreensão em leitura. **Fragmentos**, n. 24, Florianópolis, 2003, p. 117-129.

XATARA, C. M. **Tipologia das expressões idiomáticas**. Alfa, São Paulo. 42 p. 169176, 1998.

WARING, R.; NATION, P. Second language reading and incidental vocabulary learning. **Angles on the English-Speaking World**. Vol. 4, 2004. p. 11-23.