



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS



Vanessa de Oliveira Silva Ferraz Cabral

**LEITURA INFERENCIAL, COMPREENSÃO LEITORA E DIVERSIDADE DE
GÊNEROS TEXTUAIS: UMA PESQUISA-AÇÃO COM ALUNOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL II DE UMA ESCOLA PÚBLICA**

Maceió
2019

VANESSA DE OLIVEIRA SILVA FERRAZ CABRAL

**LEITURA INFERENCIAL, COMPREENSÃO LEITORA E DIVERSIDADE DE
GÊNEROS TEXTUAIS: UMA PESQUISA-AÇÃO COM ALUNOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL II DE UMA ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira

**Maceió
2019**

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale CRB4 - 661

C1171 Cabral, Vanessa de Oliveira Silva Ferraz.

Leitura inferencial, compreensão leitora e diversidade de gêneros textuais : uma pesquisa-ação com alunos do ensino fundamental II de uma escola pública / Vanessa Oliveira Silva Ferraz Cabral. – 2019.

155 f.: il. color.

Orientadora: Maria Inez Matoso Silveira.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Alagoas Faculdade de Letras. PROFLETRAS. Maceió, 2019.

Bibliografia: f. 106-111.

Apêndices: f. 112-125.

Anexos: f. 126-155.

1. Leitura – Estudo e ensino. 2. Compreensão na leitura – Avaliação. 3. Cognição
4. Raciocínio. 5. Ensino fundamental. I. Título.

CDU: 801:372.41

 UFAL	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS FACULDADE DE LETRAS MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS	 PROFLETRAS
---	---	--

TERMO DE APROVAÇÃO

VANESSA DE OLIVEIRA SILVA FERRAZ CABRAL

Título do trabalho: "LEITURA INFERENCIAL E COMPREENSÃO LEITORA POR MEIO DA DIVERSIDADE DE GÊNEROS TEXTUAIS COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA"

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRE em Letras, área de concentração Linguagens e Letramentos, em 26 de março de 2019, pelo Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientador/a:



Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira (PROFLETRAS/UFAL)

Examinadores:



Profa. Dra. Janayna Paula de Souza (UFAL)



Profa. Dra. Valquíria Claudete Machado Borba (UNEB)



Profa. Dra. Fabiana Pincho de Oliveira (PROFLETRAS/UFAL)

Maceió, 26 de março de 2019.

AGRADECIMENTOS

Realizar uma pesquisa não é tarefa fácil, por isso, neste momento, reconheço que essa conquista não foi só minha e humildemente agradeço:

À Deus, Mestre por excelência, por me proporcionar a bênção da vida, e ter me dado forças para não desistir nunca;

À minha família, meu porto seguro, pela paciência, incentivo, grande apoio e companheirismo nos momentos bons e difíceis, a quem peço desculpas pelos muitos momentos de ausência;

Aos meus queridos alunos participantes, sem os quais esta pesquisa não teria se concretizado;

Aos meus companheiros de trabalho tanto em Maceió quanto em Pilar, pela paciência e compreensão durante todo o processo desta pesquisa, principalmente nos momentos em que precisei me dedicar mais a este estudo, em especial ao JC (in memoriam) que me ajudou a não desistir de sonhar com o mestrado;

Ao Quarteto Fantástico pelos grandes e bons momentos que passamos juntos compartilhando as inúmeras aflições no decorrer do processo;

Aos colegas da turma do PROFLETRAS/UFAL, pelos momentos de alegrias e tristezas partilhados juntos, em especial à companheira Rita que, com sua paixão, apaixonou a todos nós;

À minha orientadora, Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira, pela orientação consistente, pelos conhecimentos compartilhados, pela dedicação, por ser um exemplo de profissional e principalmente por ter acreditado em mim. Serei sempre grata.

O meu muito obrigada a todos!

*O verbo ler,
assim como o verbo amar
e o verbo sonhar,
não suporta o modo imperativo
Daniel Pennac*

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo realizar uma intervenção pedagógica pautada num programa de leitura, focalizando a inferência como estratégia fundamental para a compreensão leitora entre 40 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, todos com distorção idade/série, de uma escola pública da periferia de Maceió, durante o ano letivo de 2018. Como professora de educação básica há mais de 20 anos, tenho constatado que os alunos das escolas públicas da rede estadual de Alagoas vêm apresentando um baixo rendimento em compreensão leitora, de acordo com os resultados apresentados pelas avaliações em larga escala. Diante dessas dificuldades, realizamos uma pesquisa-ação de cunho interventivo, considerando que é possível desenvolver a leitura significativa entre esses alunos, a fim de torná-los leitores mais proficientes. Segundo Solé (1998), a compreensão em leitura é um processo interno, cognitivo, mas que deve e pode ser ensinado, por meio de intervenções do professor, através da interação professor-aluno, do constante contato com o texto escrito, com atividades significativas de leitura abrangendo textos de diversos gêneros. Para isso, a fim de diagnosticar o nível de aprendizagem que os alunos já possuem, foram utilizados 2 testes *CLOZE* e 4 testes de compreensão com questões de múltipla escolha (TCQME). Assim, com o intuito de melhorar a compreensão leitora, foram realizadas diversas atividades de remediação com textos de diversos tipos e gêneros visando desenvolver estratégias de leitura e expandir o vocabulário dos alunos, possibilitando a ampliação dos processos cognitivos necessários à compreensão leitora. Os dados foram coletados por meio de instrumentos como questionários e testes de compreensão, cujos resultados foram analisados de forma quantitativa e qualitativa e são apresentados em forma de gráficos e tabelas. O suporte teórico da pesquisa baseou-se nos aspectos cognitivos da leitura, em estudos de pesquisadores como Kleiman (2008), Leffa (1996), Solé (1998), Silveira (2005, 2015), entre outros, além das Matrizes de Referência da Prova Brasil, e os indicadores do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) do ano de 2015. Os resultados mostraram que houve uma melhora significativa dos alunos no desempenho em leitura. As experiências didáticas indicaram ainda que tanto o Teste *Cloze* quanto o TCQME são instrumentos eficazes não só para avaliar a compreensão em proficiência, como também para desenvolver as estratégias de leitura.

Palavras-Chave: Leitura; Compreensão leitora; Leitura inferencial; Testes para avaliação da compreensão leitora.

ABSTRACT

This research aimed to carry out a pedagogical intervention based on a reading program, focusing on inference as a fundamental strategy for the reading comprehension among 40 students of the 9th grade of Elementary School, all with age / grade distortion, from a public school in the periphery of Maceió , during the school year of 2018. As a teacher of basic education for more than 20 years, I have noticed that the students of the public schools of the state network of Alagoas have been presenting a low reading comprehension performance, according to the results presented by the evaluations in Large scale. Faced with these difficulties, we conducted an action research of an interventional nature, considering that it is possible to develop meaningful reading among these students, in order to make them more proficient readers. According to Solé (1998), reading comprehension is an internal, cognitive process, but it must and can be taught through teacher interventions through teacher-student interaction, constant contact with written text, meaningful activities covering texts of different genres. In order to diagnose the level of learning that students already have, 2 CLOZE tests and 4 comprehension tests with multiple choice questions (TCQME) were used. Thus, in order to improve reading comprehension, several remediation activities were carried out with texts of different types and genres, aiming at developing reading strategies and expanding the students' vocabulary, making possible the amplification of the cognitive processes necessary for reading comprehension. Data were collected through instruments such as questionnaires and comprehension tests, whose results were analyzed in a quantitative and qualitative way and are presented in the form of graphs and tables. The theoretical support of the research was based on the cognitive aspects of reading, in studies of researchers such as Kleiman (2008), Leffa (1996), Solé (1998), Silveira (2005, 2015), among others, besides the Reference Matrices Proof of Brazil, and the indicators of the IDEB (Basic Education Development Index) for the year 2015. The results showed that there was a significant improvement of students in reading performance. The didactic experiments indicated that both the Cloze Test and the TCQME are effective tools not only to evaluate comprehension in proficiency, but also to develop reading strategies.

Keywords: Reading; Reading comprehension; Inferential reading; Tests to evaluate reading comprehension.

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo realizar una intervención pedagógica pautada en un programa de lectura, enfocando la inferencia como estrategia fundamental para la comprensión lectora entre 40 alumnos del 9º año de la Enseñanza Fundamental, todos con distorsión edad / serie, de una escuela pública de la periferia de Maceió , durante el año escolar de 2018. Como profesora de educación básica desde hace más de 20 años, he constatado que los alumnos de las escuelas públicas de la red estatal de Alagoas vienen presentando un bajo rendimiento en comprensión lectora, de acuerdo con los resultados presentados por las evaluaciones a gran escala. Ante estas dificultades, realizamos una investigación-acción de cuño interventivo, considerando que es posible desarrollar la lectura significativa entre esos alumnos, a fin de hacerlos lectores más proficientes. En el caso de las mujeres, la mayoría de las personas que se dedican a la enseñanza de la lengua materna, de lectura que abarca textos de diversos géneros. Para ello, a fin de diagnosticar el nivel de aprendizaje que los alumnos ya poseen, se utilizaron 2 pruebas CLOZE y 4 pruebas de comprensión con preguntas de múltiple elección (TCQME). Así, con el propósito de mejorar la comprensión lectora, se realizaron diversas actividades de remediación con textos de diversos tipos y géneros con el objetivo de desarrollar estrategias de lectura y expandir el vocabulario de los alumnos, posibilitando la ampliación de los procesos cognitivos necesarios a la comprensión lectora. Los datos fueron recolectados por medio de instrumentos como cuestionarios y pruebas de comprensión, cuyos resultados fueron analizados de forma cuantitativa y cualitativa y se presentan en forma de gráficos y tablas. El apoyo teórico de la investigación se basó en los aspectos cognitivos de la lectura, en estudios de investigadores como Kleiman (2008), Leffa (1996), Solé (1998), Silveira (2005, 2015), entre otros, además de las Matrices de Referencia Y los indicadores del IDEB (Índice de Desarrollo de la Educación Básica) del año 2015. Los resultados mostraron que hubo una mejora significativa de los alumnos en el desempeño en lectura. Las experiencias didácticas indicaron además que tanto la prueba Cloze como el TCQME son instrumentos eficaces no sólo para evaluar la comprensión en materia de competencia, sino también para desarrollar las estrategias de lectura.

Palabras Clave: Lectura; Comprensión lectora; Lectura inferencial; Pruebas para la evaluación de la comprensión lector.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Mapa conceitual das concepções de leitura	27
Figura 2 - Mapa conceitual dos modelos cognitivos.....	36
Figura 3 - Mapa conceitual sobre o conhecimento prévio	41
Figura 4 - Exemplo de inferência.....	46
Figura 5 - Representação da pesquisa-ação	47
Figura 6 - Resultado do IDEB da escola campo.....	52
Figura 7 - Evolução do IDEB na escola campo	52
Figura 8 - Taxa de distorção idade/série nos anos finais em Alagoas	57
Figura 9 - Teste <i>Cloze</i> 1	68
Figura 10 - Teste <i>Cloze</i> 2.....	69
Figura 11 - Texto utilizado para a verificação da leitura oral	72
Figura 12 - Textos utilizados no TCQME 1.....	74
Figura 13 - Texto utilizado no TCQME 2	75
Figura 14 - Texto utilizado no TCQME 3	75
Figura 15 - Textos utilizados no TCQME 4.....	78

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Matriz de Referência do SAEB.....	52
Quadro 2 - ESCALA SAEB - Língua Portuguesa – 9º Ano.....	53
Quadro 3 - Quantitativo de alunos com distorção idade/série do 9º ano.....	58
Quadro 4 - Caracterização dos alunos participantes do 9º ano quanto à repetência	57
Quadro 5 - Demonstrativo das atividades realizadas	66

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Demonstrativo de utilização da biblioteca pelos alunos participantes da	57
Gráfico 2 - Demonstrativo das práticas de leitura da turma	60
Gráfico 3 - Demonstrativo das afinidades dos alunos com as disciplinas curriculares	59
Gráfico 4 - Resultado obtido por acertos no <i>Cloze</i> 1	84
Gráfico 5 - Resultado geral do preenchimento das lacunas do <i>Cloze</i> 1	85
Gráfico 6 - Resultado obtido por acertos - <i>Cloze</i> 2.....	90
Gráfico 7 - Resultado geral do preenchimento das lacunas do <i>Cloze</i> 2.....	88
Gráfico 8 - Frequência de notas/conceitos dos TCQMEs aplicados (Testes 1,2,3 e 4)	97
Gráfico 9 - Descritor com maior número de acertos encontrados na maioria.....	99
Gráfico 10 - Descritor com o maior número de erros encontrados na maioria	97
Gráfico 11 - Nível de aproveitamento dos testes realizados	101

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Frequência de Notas/Conceitos das Experiências de Leitura I e II	83
Tabela 2 - Resultado da Estratégia de Leitura I - Teste diagnóstico	83
Tabela 3 - Resultado da Experiência de Leitura II.....	84
Tabela 4 - Frequência e porcentagem de acertos/erros dos itens do TCQME 1.....	89
Tabela 5 - Frequência de porcentagem de acerto/erros dos itens do TCQME 2	93
Tabela 6 - Frequência e porcentagem de acertos/erros dos itens do TCQME 3.....	94
Tabela 7 - Frequência e porcentagem de acertos/erros dos itens do TCQME 4.....	95

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

ENCCEJA – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estatística e Pesquisa

LAP – Laboratório de Aprendizagem

MEC – Ministério da Educação

OCDE – Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico

PCN – Parâmetros Curriculares Nacional

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

TCQME – Teste de Compreensão com Questões de Múltipla Escolha

TCT – Teoria Clássica de Testes

TRI – Teoria de Resposta ao Item

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL E COMO ATIVIDADE ESCOLAR	20
2.1 Os gêneros textuais e o ensino de leitura	22
2.2 A leitura e suas concepções	25
3 ASPECTOS COGNITIVOS DA LEITURA	30
3.1 A compreensão leitora	32
3.2 As estratégias de leitura	34
3.3 A importância do conhecimento prévio para a compreensão leitora	40
3.4 A leitura inferencial	42
4 METODOLOGIA DA PESQUISA	46
4.1 Contexto da pesquisa	48
4.1.1 <i>A escola campo da pesquisa</i>	53
4.1.2 <i>Os participantes</i>	55
4.2 Procedimentos e instrumentos utilizados na pesquisa	59
4.2.1 <i>Teste CLOZE</i>	60
4.2.2 <i>Teste de compreensão com questões de múltipla escolha - TCQME</i>	61
4.3 Planejamento da pesquisa.....	62
4.4 Os relatos das atividades de sensibilização e de verificação da compreensão leitora.....	64
4.4.1 <i>Etapa 1 – Sensibilização para estimular o gosto pela prática da leitura</i>	64
4.4.2 <i>Etapa 2 – A verificação da compreensão leitora</i>	66
4.4.2.1 <i>Estratégias de leitura I e II</i>	67
4.4.2.2 <i>Testes Cloze I e II</i>	68
4.4.2.3 <i>Atividades de mediação para desenvolver as estratégias de leitura</i>	70
4.4.2.4 <i>A leitura oral como forma de analisar o grau de dificuldade leitora</i>	71
4.4.2.5 <i>Teste de Compreensão com Questões de Múltipla Escolha</i>	73
4.4.3 <i>Atividades para desenvolvimento de habilidade leitora</i>	77
5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	80
5.1 Experiências de Leitura I e II	80
5.2 Resultado e análise dos Testes CLOZE.....	84
5.2.1 <i>Resultado e análise do teste Cloze 1</i>	84
5.2.2 <i>Resultado e análise do Teste Cloze 2</i>	87

5.3 Resultados e análises dos testes de compreensão com questões de múltipla escolha – TCQME 1, 2, 3 e 4.....	89
5.3.1 Resultado e análise do TCQME 1.....	89
5.3.2 Resultado e análise do TCQME 2.....	90
5.3.3 Resultado e análise do TCQME 3.....	91
5.3.4 Resultado e análise do TCQME 4.....	93
5.3.5 Analisando os descritores.....	96
5.3.6 Apreciação geral dos resultados dos testes aplicados.....	98
5.4 Descrição e análise das atividades para desenvolvimento de habilidade leitora.....	99
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
REFERÊNCIAS.....	108
APÊNDICES.....	111
ANEXOS.....	126

1 INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, o volume e a rapidez com que as informações circulam exigem um alto grau de letramento por parte da sociedade, e, para os que trabalham com a educação, o desafio maior é contribuir para uma plena inserção do alunado nessa sociedade, proporcionando o seu desenvolvimento como cidadão letrado.

Dessa forma, é função da escola e do professor buscar meios eficazes para o desenvolvimento da compreensão leitora, possibilitando um trabalho que contemple a formação de cidadãos sintonizados no tempo e no espaço, assegurando-lhes o direito ao acesso às informações sobre o mundo, oportunizando sua sistematização por meio de reflexões e construção do conhecimento.

A leitura é um processo complexo e está relacionada à construção de sentidos e dos novos conhecimentos que poderão ser estabelecidos; e por ser considerada uma atividade cognitiva que envolve percepção e memória, é um recurso essencial para a aprendizagem, tendo uma importante função na vida do aluno, uma vez que colabora para sua inserção cultural e social.

O ato de ler é intrínseco à interação, o que possibilita o diálogo entre o que somos, o que sabemos e o que o texto nos apresenta, contribuindo para que o aluno se realize uma leitura eficiente, sendo capaz de compreender e se apropriar do conhecimento de forma crítica, uma vez que a compreensão é apontada como uma das principais dificuldades enfrentadas por alunos em todas as etapas da educação seja ela básica ou superior.

Entre as dificuldades enfrentadas no processo de leitura, pode-se destacar principalmente a falta de habilidade em inferir informações no texto. Isso, entre outras razões, acontece devido ao limitado repertório dos nossos alunos no que diz respeito aos conhecimentos prévios necessários ao ato de ler os mais variados gêneros textuais.

Associado a isso, há o resultado de um ensino desvinculado das práticas significativas de leitura e da diversidade de gêneros textuais, e que ainda faz uso de textos objetivando somente o trabalho gramatical. Uma prova disso é o resultado da Prova Brasil de 2015 nas escolas públicas em toda a rede estadual de Alagoas¹, em

1 Fonte: Informação disponível em: < <https://www.qedu.org.br/estado/102-alagoas/evolucao.>> acesso em 05/03/2018.

que apenas 17% dos participantes demonstraram saber o básico em leitura. Ao restringir esta pesquisa para escolas da rede localizadas apenas na capital, este índice cai para 16%, o que não deixa de ser um resultado ainda mais preocupante.

Mesmo diante da relevância assumida pela leitura no mundo contemporâneo, ainda são muitos os alunos que não se sentem atraídos por ela. É preciso ressaltar que essa habilidade, mais que entretenimento, é algo que constrói e que abre possibilidades para a elaboração de uma identidade mais autônoma, funcionando, assim, como um caminho para a cidadania.

Diante desse contexto, é necessário que a escola realize a prática de leitura como algo bem mais amplo do que o simples decodificar², deixando de lado as práticas voltadas apenas para a verbalização do texto. É consenso entre os estudiosos que o fazer pedagógico precisa ser revisto de forma a tornar a leitura um meio de inclusão social e cultural, contribuindo decisivamente para a autonomia desse cidadão que será formado pela escola.

Diante do exposto, enquanto professora da língua materna, entendendo que a leitura é uma condição essencial para o aprimoramento cognitivo, para o convívio social, e levando em conta toda a problemática gerada em torno do seu ensino e aprendizagem, faço o seguinte questionamento: como é possível desenvolver uma leitura significativa com os alunos do 9º ano, reprovados algumas vezes, e que se encontram desmotivados, de forma a torná-los leitores autônomos de diversos tipos e gêneros textuais?

Sendo assim, procuro apresentar neste trabalho, além de uma reflexão sobre o tema, uma proposta pedagógica de ensino cujo objetivo geral foi desenvolver a competência leitora dos alunos, por meio do desenvolvimento de estratégias de leitura que favorecessem a realização de inferências. Como objetivos específicos, primeiramente, foi realizado um diagnóstico do nível de aprendizagem que os alunos já possuíam; em seguida foram propostas atividades para auxiliar o desenvolvimento da habilidade de inferir, proporcionando aos alunos uma leitura mais significativa. Também foram realizadas atividades de mediação e discussão sobre os resultados dos vários tipos de teste aplicado, com o intuito de levar os alunos a refletirem sobre a experiência de leitura realizada.

2 Sabe-se que a decodificação é uma habilidade essencial para a leitura; entretanto, ela é insuficiente para a compreensão. Noutras palavras, pode-se decodificar e não compreender, embora não se possa compreender sem decodificar.

Para tanto, foram realizadas atividades diversificadas por meio de experiências de leitura com o intuito de expandir o repertório dos alunos, para que eles não ficassem limitados apenas à leitura de uma bula ou do rótulo de um produto qualquer, e sim, à leitura e compreensão de textos mais complexos que possibilitassem a exploração e ampliação dos processos cognitivos necessários para a compreensão leitora.

Participaram dessa pesquisa 40 alunos³ efetivamente matriculados no 9º ano de uma escola pública pertencente à rede estadual, localizada na parte alta da cidade de Maceió e situada na chamada zona vermelha, que, de acordo com o mapeamento da violência da Polícia Militar de Alagoas, indica uma área de grande vulnerabilidade social.

Tal fator justifica, em parte, alguns dos problemas enfrentados no entorno da escola, uma vez que o tráfico, os assaltos e os assassinatos que ocorrem ocasionalmente tendem a interferir em nosso cotidiano escolar, pois boa parte desses jovens, direta ou indiretamente, sofreu ou sofre com essas questões, já que, devido à precariedade da infraestrutura do bairro, não há lugares que ofereçam atividades de lazer, esporte ou cultura.

Sabe-se também que, boa parte das pessoas dessa comunidade é oriunda de cidades do interior que vêm para capital em busca de emprego. Esses fatores acarretam o aumento da pobreza e, conseqüentemente, o número de pessoas dependentes do Bolsa Família, que consiste num programa social de transferência direta de renda a famílias em situação de carência e de extrema pobreza no país.

Convém esclarecer que todos os 40 alunos da turma selecionada apresentavam distorção idade-série, com histórico de reprovação nos anos anteriores e, conseqüentemente, apresentando uma série de dificuldades referentes à leitura num nível que comprometia a compreensão de textos, inclusive a dos livros didáticos, dificultando assim, a aprendizagem dos conteúdos nas demais disciplinas e componentes curriculares.

Entre as dificuldades em leitura, conforme dados coletados em um teste diagnóstico realizado preliminarmente, destacamos a falta de habilidade em inferir informações não explícitas no texto, bem como a inferência lexical. Por isso, ao

³ A bem da verdade, a turma começou com 45 alunos, mas, devido a vários remanejamentos, alguns alunos saíram e outros também chegaram para a turma. Ao final da pesquisa, nas últimas atividades e testes vínhamos registrando uma frequência oscilante entre 38 e 40 alunos.

longo da pesquisa, foram realizadas algumas aferições da compreensão leitora por meio de testes. Além disso, proporcionei a mediação da compreensão leitora após cada teste aplicado, visando desenvolver a capacidade de inferir dos alunos, visto que essa habilidade é extremamente necessária para o desenvolvimento da competência leitora, discursiva e textual, a partir dos mais variados tipos de textos e gêneros.

Diante do exposto, esta pesquisa se justifica como forma ou tentativa de desenvolver atividades que auxiliassem os alunos a melhorar o baixo desempenho em leitura, tendo em vista que a escola campo vem apresentando resultados abaixo do esperado nas avaliações externas realizadas nos últimos anos, evidenciando a dificuldade ou a possível falta de práticas de leitura dos alunos tanto na escola como fora dela.

Com efeito, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) e os números do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2015, poucos alunos conseguiram obter um resultado considerado “adequado” pelos padrões da Prova Brasil⁴. Noutras palavras, nossos alunos apresentam uma capacidade leitora muito limitada, superando apenas o tratamento primário da leitura que é o de localizar informações explícitas.

Portanto, para nortear esta proposta, estabeleci como objetivo principal da pesquisa proporcionar a compreensão leitora de diversos gêneros textuais, desenvolvendo uma potencial autonomia leitora entre os já mencionados alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, na tentativa de torná-los capazes de ler com um nível maior de proficiência, e que fosse condizente à série em que se encontravam, como consta nas Matrizes de Referência do SAEB.

A fim de atingir esse intento, fiz uso de atividades de cunho cognitivo e testes para avaliação diagnóstica, tais como testes *Cloze*, Testes de Compreensão com Questões de Múltipla Escolha (TCQME), que foram realizados ao longo do ano letivo, paralelamente às atividades de mediação leitora com textos de diversos gêneros.

Para dar o suporte teórico necessário, este estudo encontra-se fundamentado nos aspectos cognitivos do processamento da leitura e da compreensão leitora, tendo como base os trabalhos de pesquisadores como Ângela Kleiman (2007,

4 Informação disponível em <https://www.qedu.org.br/estado/102-alagoas/evolucao>.

2008a, 2008b, 2011), Leffa (1996), Solé (1998), Silveira (2005, 2015), entre outros estudiosos, cujos trabalhos têm se prestado bem à transposição didática e à operacionalização em sala de aula, no sentido de se tentar buscarem soluções para os problemas relacionados ao processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento da leitura na escola.

Além da introdução, a organização retórica desta dissertação apresenta, na segunda seção, um panorama da leitura como prática social e como atividade escolar, a análise das concepções de leitura e a alusão aos gêneros textuais. Na terceira seção, abordo a compreensão leitora e suas bases cognitivas, o processo inferencial, a necessidade do uso das estratégias de leitura como elemento de desenvolvimento da competência leitora e a importância dos conhecimentos prévios. A quarta seção trata da metodologia, dos componentes da pesquisa com seus elementos constitutivos: o ambiente, os sujeitos participantes, os instrumentos utilizados e o relato das atividades realizadas. Finalmente, a quinta seção é dedicada à análise dos resultados, com apresentação de gráficos e comentários.

Nas considerações finais, apresento um panorama geral do trabalho e uma apreciação do que foi feito, com a intenção de avaliar as atividades desenvolvidas e seus resultados, na esperança de ter, de alguma forma, contribuído para o propósito que o motivou, qual seja, o de contribuir para a melhoria do ensino da leitura na escola, retomando a fala de Paulo Freire (2006, p.29) quando diz que "não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Pesquiso para constatar; constatando, intervenho; intervindo, educo e me educo".

2 LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL E COMO ATIVIDADE ESCOLAR

Por muito tempo o processo da leitura foi considerado dependente única e exclusivamente das habilidades de decodificação do texto escrito, que é realizado por meio do reconhecimento de letras e de palavras impressas, essa visão foi reforçada pelas ideias estruturalistas vigentes na primeira metade do século XX.

Hoje em dia sabe-se que a decodificação é considerada como uma condição necessária, porém não suficiente para a compreensão na leitura, muito menos para a formação de leitores.

Assim sendo, Freire (2006) defende que, para a formação do leitor, deve-se ter como objetivo sua formação enquanto sujeito capaz de agir de forma autônoma, sem deixar de considerar seus conhecimentos prévios, seu contexto sociocultural e suas vivências. Tal fato nos leva a crer que um dos múltiplos desafios a serem enfrentados pela escola é o de fazer com que os alunos realizem uma leitura que os levem a desenvolver a compreensão.

Por isso, é importante que a escola, enquanto instituição responsável por formar esse cidadão, encontre meios para articular diferentes atividades que envolvam situações reais com textos adequados à idade e interesse do público alvo e que façam parte do seu cotidiano, proporcionando atividades significativas de leitura que despertem não apenas o interesse pela leitura, mas que proporcionem o desenvolvimento desse aluno autônomo de que nos fala Freire.

No sentido de se buscar alternativas para incrementar o ensino-aprendizagem das habilidades básicas envolvendo a aquisição e desenvolvimento da linguagem, vale ressaltar a implantação, pelo governo federal, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é um documento normativo que define os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos componentes curriculares.

A área de Língua Portuguesa, na BNCC, encontra-se organizada em quatro eixos denominados de práticas de linguagem, sendo eles: oralidade, produção de textos, leitura e conhecimentos linguísticos. O que nos chama a atenção neste documento em relação à da prática da leitura é o foco dado à interação entre leitor e os textos pertencentes às diversas esferas da comunicação, evidenciando um trabalho na perspectiva sociointeracionista de Vygotsky.

A BNCC sugere ainda que, para aprimorar a compreensão leitora, sejam

proporcionadas aos alunos experiências diversificadas de leitura que levem em consideração o contexto onde a escola está inserida.

Primordialmente é importante averiguar qual é o potencial de aprendizagem desse aluno, respeitando o conhecimento de mundo que ele já possui. A partir daí, os alunos deverão construir o processo de interação entre texto e leitor, cabendo ao professor definir tarefas que sejam exequíveis, plausíveis e significativas. Para isso, o aluno deve conhecer a natureza da tarefa e deve estar plenamente convencido da sua importância e relevância, pois, além de ser uma atividade voluntária e prazerosa, para se ler deve haver uma motivação manifestada pela curiosidade espontânea (ou não) do sujeito, devendo-se também conscientizar o aluno da intencionalidade do autor que aparece refletida na escolha das palavras.

Em outras palavras, a partir do momento que consideramos a leitura como uma prática social e transformadora desse sujeito leitor, temos que pensar em como esse processo de compreensão da leitura vai acontecer dentro do âmbito escolar, tendo em vista que a forma como a leitura é trabalhada na escola determinará que tipo de leitor teremos. Ou seja, a escola que pratica uma leitura mecânica e puramente instrumental, importando-se apenas com o processo de decodificação, corre o risco de levar o aluno a focar apenas na informação presente na superfície do texto. Porém, se escola se preocupa em realizar uma leitura que seja significativa, estará oportunizando um trabalho que de acordo com Rangel (2005, p. 35), é visto como de

transformação e produção do conhecimento não alienante, desencadeador do processo de participação crítica nas diferentes situações vividas pelo leitor. A leitura, então, envolve também um componente fundamental que é o movimento de conscientização e questionamento da realidade.

Portanto, cabe ao professor, por meio de um trabalho de mediação, a função de proporcionar ao aluno um ensino que desperte para a curiosidade e a motivação em ler os diversos textos que circulam dentro da esfera escolar, em particular os que estão inseridos no livro didático, tendo em vista que muitas vezes esse é o único portador de textos acessível ao aluno.

Sendo assim, não se pode tratar de diversidade de texto sem falar em tipo e gêneros textuais. E para tratar desse assunto, no próximo tópico, trago um estudo sobre os gêneros textuais ancorado nas concepções de Marcuschi (2008) e de Dolz & Schneuwly (2004).

2.1 Os gêneros textuais e o ensino de leitura

Para se desenvolver um trabalho com leitura que leve em consideração o que preconizam os documentos oficiais, fazem-se necessárias algumas reflexões sobre os gêneros textuais/discursivos, vendo-os como um possível caminho viabilizador do trabalho do professor mediador, dentro de uma perspectiva interacionista de linguagem.

Em se tratando do estudo de gêneros, alguns conceitos precisam estar bem definidos; dentre esses conceitos, encontram-se o de gênero e o de tipo textual, que muitas vezes são utilizados de forma indiscriminada. No entanto, Marcuschi (2008, p.160) observa que todos os textos realizam um gênero e todos os gêneros realizam sequências tipológicas diversificadas; desta forma, quando se fala sobre as diferenças entre tipos textuais e gêneros, quer dizer que eles existem independentemente um do outro, no entanto, os gêneros textuais fazem uso de vários tipos textuais, isso encontra-se muito bem exemplificado por Marcuschi por meio de uma carta, no seu seminal artigo *Gêneros Textuais: definição e funcionalidade*. (MARCUSCHI, 2007)

O estudo dos gêneros textuais nos leva a um embasamento teórico pautado no sociointeracionismo, segundo o qual, os sentidos de um texto não existem por si só; eles se constroem na interação verbal e são resultados das condições de produção dos discursos: *quem diz o quê, para quem, em que situação, com que propósito comunicativo e com que escolhas linguísticas e extralinguísticas*, tudo isso através de um gênero textual. Nessa perspectiva, o princípio básico da compreensão da aprendizagem não se dá como uma transferência de saberes, neutra e linear, mas como um processo dinâmico de (re)construção e (re)acomodação de conceitos, mediado pelos interlocutores e também pela linguagem.

Desse modo, os gêneros se constituem com o intuito de preencher certas funções sociais, atendendo a certos propósitos comunicativos. Para exemplificar essa situação, podemos citar o gênero *carta* que, a depender da esfera de comunicação, pode ter um cunho formal, se for destinada a uma solicitação de emprego, ou pode ser informal, quando a escrevemos para um parente ou amigo.

Desta forma, se as características linguísticas e discursivas dos gêneros estão diretamente relacionadas ao seu funcionamento social, as estratégias de

leitura usadas e as atividades de compreensão de texto variarão. É por isso que não se lê um poema do mesmo modo que se lê uma piada ou uma notícia. Marcuschi (2008) afirma que cada gênero textual tem um propósito comunicativo que o determina e lhe dá uma esfera de circulação.

Esse é um aspecto bastante interessante, pois todos os gêneros têm uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo, mas sua determinação se dá basicamente pela função e não pela forma. É por isso que quando a escola transforma o gênero em objeto de estudo, muitas vezes, se produz, equivocadamente “uma inversão em que a comunicação desaparece quase totalmente em prol da objetivação, e o gênero torna-se uma pura forma linguística, cujo domínio é o objetivo” (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004).

Refletindo sobre a questão do trabalho com os gêneros na escola, percebe-se que é preciso rever alguns critérios sobre sua abordagem para que eles não percam sua principal função que é a *comunicação*. Um primeiro ponto que deve ser considerado é que, no momento em que o gênero é levado para a sala de aula, ele passa a ser objeto de estudo, o que o leva a perder algumas de suas atribuições, pois o contexto e suas condições de produção se modificam (Dolz & Schneuwly, 2004, p. 60). É necessário que se tente resgatar essas condições de produção originais do gênero para que essa transformação em objeto de ensino não o descaracterize na realização da transposição didática.

Segundo os autores supracitados, a análise e a classificação dos textos, bem como a identificação dos gêneros, são necessárias para a construção de um modelo didático, que apontará o que pode ser objeto de ensino-aprendizagem dentro de uma situação de comunicação específica.

Dessa forma, o estudo pautado nos gêneros textuais na escola como objetos de ensino-aprendizagem pode, como defendido por esses autores, criar condições para a construção de conhecimentos linguístico-discursivos necessários para as práticas de linguagem na sala de aula e fora dela.

Sob o mesmo ponto de vista, Antunes (2009, p. 54) sustenta que

conhecer os diferentes gêneros que circulam oralmente ou por escrito faz parte do nosso conhecimento de mundo, de nosso acervo cultural e a escola não pode furtar-se à responsabilidade de promover esse conhecimento.

Salienta-se ainda que o estudo dos gêneros não pode ser estático, visto que estes vão sendo adaptados às situações sociocomunicativas das escolas.

Entretanto, a necessidade de sistematizar o ensino de língua de modo a abranger os conteúdos programáticos, pode fazer com que o gênero passe equivocadamente a servir de pretexto para o estudo de aspectos linguísticos, desvinculando-os de um contexto e abandonando a real função de comunicação de um determinado gênero em prol dos aspectos formais.

Do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado “um mega-instrumento que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes” (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004).

Considera-se que o ensino-aprendizagem de leitura deve se servir do gênero como instrumento, para orientar o processo de compreensão das inúmeras situações de ação da linguagem associadas aos gêneros textuais, envolvendo o aluno na aprendizagem de capacidades de linguagem específicas para cada situação.

Bronckart (2001, apud MARCUSCHI, 2008, p.221) defende a ideia de que a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas. Por isso, não se pode tratar o gênero textual independentemente de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas. Sendo assim, a perspectiva interacionista se detém aos processos de produção de sentido em que os sentidos dos textos vão depender do uso que o autor do texto fizer dos fatores contextuais, em que o leitor mobilizará um repertório de conhecimentos linguísticos e contextuais e, para isso, utilizará diferentes estratégias como as pistas que o texto oferece e às quais o interlocutor irá recorrer ao contexto sociocognitivo.

Como pode ser notada, a noção de gênero assume o papel de construto social diante das necessidades e das circunstâncias que se sucedem na sociedade. Por isso, os gêneros são compreendidos como fenômenos socialmente organizados, que surgem para dar conta das necessidades de uma sociedade que o constitui como tal, sendo considerado de suma relevância ao processo de ensino-aprendizagem.

Partindo desses pressupostos, a escola pode desenvolver um trabalho de leitura mediado pelo contato com os gêneros textuais e proporcionar aos alunos atividades voltadas para as práticas sociais e discursivas oportunizando um espaço interativo de uso real da linguagem, em que podemos contar com a ajuda do livro

didático de língua portuguesa. Com efeito, ao longo dos anos o livro didático vem aperfeiçoando seu trabalho com a leitura e compreensão de textos, principalmente os livros didáticos que são aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Neles, há uma forte presença de gêneros textuais com diversos propósitos comunicativos.

Como pôde ser observado até aqui, a realização de atividades de leitura com vistas a proporcionar não só a compreensão, mas também o gosto pela leitura, devem ser feitas por meio de uma diversidade de textos, que conseqüentemente serão realizadas por meio dos gêneros textuais; estes por sua vez, encontram-se nos livros didáticos em uma grande variedade e quantidade, atendendo às mais diversas esferas de comunicação.

Em função desse fato, faz-se necessário conhecer quais são as concepções da leitura e de que forma elas podem auxiliar num efetivo trabalho com o desenvolvimento da competência leitora. É o que veremos no tópico a seguir.

2.2 A leitura e suas concepções

Os pressupostos teóricos que embasam este projeto estão alicerçados, nos documentos norteadores do ensino, entre eles, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998), em que fica evidente a proposta de não utilizar o texto apenas como pretexto para o ensino de gramática e análise de elementos linguísticos, mas, sim, e principalmente, como fonte de leitura, ampliação de vocabulário, interpretação e compreensão de textos. Nessa perspectiva, de acordo com os objetivos propostos pelos PCN, fica evidente que o professor deve trabalhar com os alunos diferentes gêneros textuais, de modo que eles sejam capazes de ler, compreender e interpretar esses textos/gêneros, sabendo utilizá-los em situações concretas. Assim, por meio de um trabalho sistemático com o texto, o professor poderá contribuir para a formação de leitores, oportunizando ao aluno extrair sentido do que lê e perceber que o texto é uma rica fonte de prazer e de conhecimento.

Todavia, o desempenho dos alunos em avaliações externas como PISA, Prova Brasil e AREAL, no que tange à competência leitora, tem sido uma das maiores preocupações para educadores e governantes, tendo em vista que os indicadores dessas avaliações institucionais vêm mostrando, ao longo dos anos, principalmente no Estado de Alagoas, que essa competência apresenta-se muito

fragilizada, impactando diretamente no desenvolvimento social e econômico das pessoas.

Esses resultados apontados nas avaliações externas em que o Estado de Alagoas aparece quase sempre em posições muito aquém do ideal, têm mostrado que a leitura é o calcanhar de Aquiles do nosso sistema de ensino, o que a fez tornar-se objeto de muitas investigações ao longo dos anos.

É por isso que nesta seção, encontram-se esboçadas algumas questões que objetivam situar o leitor quanto aos conhecimentos relacionados à concepção da leitura, a importância da motivação para a formação do leitor, o processo de compreensão, bem como alguns dos aspectos envolvidos no processo ensino e aprendizagem.

Para Kleiman (2008b), a concepção de leitura considerada como atividade a ser ensinada na escola está embasada em modelos. Esses modelos lidam com os aspectos cognitivos – aspectos ligados à relação entre o sujeito e o texto enquanto objeto que incorpora os aspectos sociocognitivos da leitura que vão desde a decodificação até o uso da memória, ou seja, o sujeito realiza a leitura da palavra e busca em sua memória o significado da mesma.

No entanto, é preciso salientar que ler não é apenas decodificar, mas para ler é preciso saber decodificar. Pode-se observar também que os aspectos cognitivos envolvem outros elementos como o sentido da visão e a percepção. Assim, a leitura é uma atividade intelectual que começa nos olhos – tendo em vista que o processo de representação envolve o sentido da visão – mas com o objetivo de se interpretar o que se lê.

Na concepção de Silveira (2015), para viver e se desenvolver biológica e socialmente, todo ser humano tem que perceber, ler e compreender o que está ao seu redor, não importando, aqui, a qualidade ou intensidade dessas leituras. Já Smith (2003, p. 199) afirma que “a aprendizagem da leitura é apenas a tentativa de dar sentido ao que se lê, e o esforço para ensinar a ler, portanto, é apenas o de tornar aquela tarefa interessante e compreensível”.

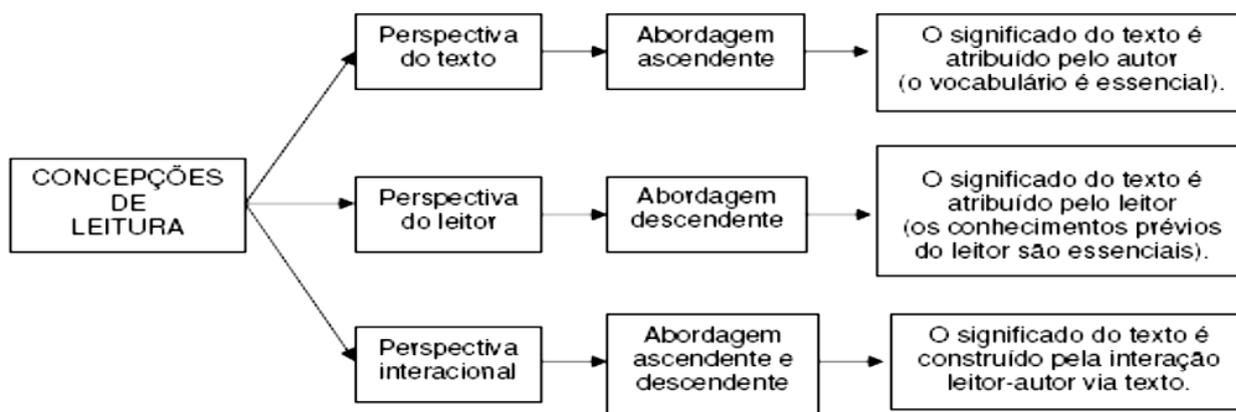
De acordo com Leffa (1996), ler é olhar para uma coisa e ver outra, a leitura acontece por intermediação de outros elementos da realidade, uma vez que ler é reconhecer o mundo através de espelhos – a verdadeira leitura só é possível

quando se leva para o ato de ler um conhecimento de mundo⁵; assim, a leitura se processa através da língua e também por meio de sinais não linguísticos. Por exemplo, somos capazes de ler a tristeza nos olhos de alguém, a sorte na mão de uma pessoa e o passado de um povo nas ruínas de uma cidade. Não lemos apenas a palavra escrita, mas o próprio mundo que nos cerca, por ser uma atividade de produção de sentido com base nos elementos linguísticos presentes na superfície do texto, requerendo a mobilização de um vasto conjunto de saberes e habilidades.

Diante da complexidade do ato de ler e compreender um texto, é importante considerar as chamadas concepções de leitura que, segundo Zimmer (2006), podem ser classificadas conforme as perspectivas adotadas. Assim, temos: 1) a perspectiva do texto; 2) a perspectiva do leitor e 3) a perspectiva interacional, cujas explicações aparecem no mapa conceitual da Figura 1 abaixo.

Convém esclarecer, primeiramente, que as três concepções são relevantes e não se deve atribuir juízo de valor a nenhuma delas. Trata-se mais de uma questão de atitudes, de propósitos e também do próprio gênero textual que se está lendo. De fato, há textos em que a ênfase maior recai sobre o seu conteúdo informacional (por exemplo, receitas, manuais, regulamentos,). Essa concepção, na visão de Koch (2007, p. 9-10), pode ser considerada como “um produto lógico do pensamento do autor”. Do ponto de vista do processamento, a concepção centrada no texto prioriza a leitura ascendente⁶.

Figura 1- Mapa conceitual das concepções de leitura



Fonte: FERREIRA, 2011, p. 18)

5 A propósito, convém mencionar aqui o conhecido pensamento de Paulo Freire: “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE 1982,p. 11).

6 Convém informar que os processamentos cognitivos (ascendentes e descendentes) da leitura serão mais bem explicados na seção 3, que versará sobre os aspectos cognitivos da leitura.

Na concepção de leitura centrada no leitor, “o significado do texto é construído a partir dos conhecimentos prévios do leitor” (FERREIRA, 2011). Do ponto de vista do processamento cognitivo, a leitura se dá de forma descendente.

Baseando-se em Leffa (1999), Ferreira destaca, nesta concepção, alguns pressupostos, abaixo mencionados.

Ler é a capacidade de usar estratégias; as informações não visuais são mais importantes do que as informações visuais; o conhecimento prévio está organizado na forma de esquemas, que são estruturas cognitivas abstratas com a possibilidade de inúmeras realizações; ler é prever; ler é conhecer as convenções da escrita.

Na concepção interacional, o leitor utiliza os processamentos ascendentes e descendentes. Trata-se de uma concepção muito estudada ultimamente e, segundo Koch (2006), tem fundamentado muitas pesquisas sobre o ensino da leitura na escola. Ainda a respeito dessa concepção, Ferreira (2011, p. 20) comenta que

quando o leitor tem conhecimento prévio do assunto do texto, a leitura se dá de forma descendente, pois a compreensão ocorre de maneira rápida e fluida; quando o leitor se depara com novas informações, para as quais não tem esquemas prévios suficientes para um rápido reconhecimento, a leitura se dá de forma ascendente, levando o leitor a agir de forma mais cautelosa.

Rotulada por Leffa (1999, p. 01) como abordagem conciliatória, a concepção interacional, diz o citado autor, “perpassa todas as linhas teóricas da leitura, mas com ênfase maior nas abordagens psicolinguística e social”. Com efeito, nesse paradigma, a leitura é vista “não só como uma atividade mental, mas também como atividade social que envolve o outro” (op.cit. p. 2).

Kleiman (2008a) afirma que na leitura há uma constante interação de diversos níveis de conhecimento, de nível sintático, semântico e extralinguístico a fim de construir a coerência tanto local (laços coesivos) como temática (construção de um sentido único para essa sequência de elementos), e Rojo (2012, p. 82) reforça que a leitura deve ser o eixo norteador de todo o processo de ensino e aprendizagem e, por isso, deve ser considerada uma prática voltada para a formação de leitores e não apenas de alfabetizados.

Nesse sentido, ler de forma significativa vai além da atribuição de significados, exige um posicionamento do indivíduo frente aos textos; é uma prática social que remete a outros textos e outras leituras tornando-se um processo de interação entre leitor e autor, estabelecendo, portanto, uma relação de responsabilidades mútuas.

De acordo com Borba (2018, p. 229), esta interação deve ser proporcionada pelo ambiente escolar e deve partir das nossas experiências e do modo como vemos o mundo, e em especial do conhecimento prévio compartilhado entre os alunos e os professores.

Dito isto, a leitura que não surge de uma necessidade para chegar a um propósito não é propriamente leitura; quando lemos apenas porque outras pessoas nos mandam ler, como pode acontecer nas escolas, estamos apenas exercendo atividades mecânicas que pouco têm a ver com significado e sentido, passando a ser uma leitura desmotivada que pode não conduzir à aprendizagem. Ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não se consegue extrair o sentido.

Por isso, Morais (1996) afirma que a leitura é uma questão pessoal e também uma questão pública. É um meio de aquisição de informação, portanto um componente de um ato social, e é por isso que ela é considerada como algo fundamental, indispensável na formação do sujeito, pois através dela é possível aprender mais, se informar, adquirir mais conhecimento, acessar livremente os bens culturais. Ao ler, o sujeito abre uma porta entre o seu mundo e o mundo do outro (COSSON, 2012).

Nessa perspectiva, podemos afirmar que a compreensão em leitura tem uma estreita relação com o desempenho dos alunos na sala de aula, de modo que aqueles que conseguem compreender melhor um texto, conseqüentemente são os que conseguem realizar melhor as estratégias de leitura e, evidentemente, obtêm os melhores resultados nas tarefas escolares.

Essa é uma boa caracterização do que representa a tarefa de ler em sala de aula. Convém considerar que, para uma grande maioria dos alunos, a leitura é difícil demais, justamente porque ela não faz sentido. Isso ocorre porque algumas práticas desmotivadoras provêm de concepções distorcidas sobre a natureza do texto e da leitura.

Para que se possa compreender melhor toda a relação da leitura com a memória e a relação que esta tem com os conhecimentos de mundo é importante entender os aspectos cognitivos que estão relacionados ao seu estudo. Isso é o que será tratado na seção seguinte.

3 ASPECTOS COGNITIVOS DA LEITURA

De acordo com Oliveira (1999, p.7), a ciência cognitiva, que postula a existência de representações mentais, surgiu há cerca de 35 anos nos Estados Unidos, fruto da confluência de vários fatores, entre eles o aparecimento da inteligência artificial e o enfraquecimento da estratégia behaviorista.

A esse respeito da cognição, Fonseca (2018, p.64) afirma que:

a cognição é um dos componentes fundamentais do potencial de adaptação e de aprendizagem, por isso tem sido definida como o conjunto de competências cognitivas como atenção, percepção, processamento (simultâneo e sucessivo), a memória (de curto e de longo prazo, de trabalho, episódica, semântica e procedimental), a planificação, a antecipação, a decisão, a execução e a regulação (funções executivas) de respostas motoras adaptativas.

A fim de ratificar as ideias de Fonseca (2018), Smith (2003, p. 39) complementa que:

Informação não-visual, memória a longo prazo e conhecimento prévio são termos alternativos para a descrição da estrutura cognitiva, a teoria do mundo da mente. A teoria inclui esquemas, ou representações generalizadas de ambientes e situações familiares, essenciais a toda compreensão.

Sendo assim, Silveira (2015) nos mostra que a leitura está diretamente relacionada à cognição, ao conhecimento, sua gênese e seu desenvolvimento, tendo em vista que esta é uma atividade intelectual que permite ao sujeito realizar processamentos que chamaremos de *input* e *output*. Tais mecanismos são responsáveis pela entrada da informação, processamento, armazenagem, transformação e saída da informação.

De qualquer forma, o princípio básico da Ciência Cognitiva é que o homem representa mentalmente o mundo que o cerca possibilitando o processo de atividades bastante complexas que permitem o tratamento de conteúdos que poderão ser utilizados na interação social (KOCH, 2011, p. 36).

É por isso que Kleiman (2011, p.13) afirma que ler é tão complexo quanto qualquer outra atividade cognitiva, como trazer à mente uma informação necessária ou aplicar algum conhecimento a uma situação nova.

A leitura enquanto atividade intelectual é um processo psicológico em que o leitor utiliza diversas estratégias baseadas no seu conhecimento linguístico, sócio-cultural e enciclopédico. Tal utilização requer a mobilização e a interação de diversos níveis de conhecimento, o que exige o processamento de operações

cognitivas de ordem superior, inacessíveis à observação e demonstração, como a inferência, a evocação, a analogia, a síntese e a análise que abrangem faculdades: da linguagem, da compreensão e da memória.

Desta forma, pode-se afirmar que a leitura é um ato individual de construção de significados num processo que se configura mediante a interação entre leitor – texto – autor. Neste processo, tenta-se satisfazer os objetivos do leitor que guiam a leitura e que são elementos que devem ser levados em conta quando se trata de ensinar a ler e a compreender.

As diferentes maneiras de ler são apenas diversos caminhos para alcançar o objetivo pretendido, uma vez que sempre lemos para algo, para alcançar alguma finalidade, seja ela para devanear, informar, obter instruções, confirmar ou refutar um conhecimento, entre outras finalidades.

Zimmer (2006, apud BORBA, 2018) afirma que a leitura é “uma questão de processamento, cuja eficiência vai depender da experiência linguística do indivíduo” e da experiência extralinguística, do conhecimento prévio.

Sendo assim, a leitura é o resultado de um processamento essencialmente de caráter mental-cognitivo, sendo uma atividade extremamente complexa. Desse modo, quanto mais complexo for o texto, mais se faz necessário o controle ativo desse processo através do uso das estratégias metacognitivas de manutenção dos objetivos da leitura. Noutras palavras, a leitura exige do leitor o controle e regulamento do próprio conhecimento, que é desenvolvido ao longo dos anos; a monitoração e a desautomatização do processo de compreensão. Esse aspecto cognitivo da leitura pode alertar para os obstáculos à compreensão que decorrem de aspectos do texto.

Durante o processamento da leitura, é possível reconhecer estruturas e associar um significado a elas, a partir de algumas pistas apenas como, por exemplo, a familiaridade com as palavras que estão estreitamente relacionadas ao nosso conhecimento sobre o assunto, ao autor, à época e aos nossos objetivos de leitura.

Dito isso, um leitor para ser considerado proficiente, segundo Kleiman (2011) não vai ler palavra por palavra, ou seja, não fará uso de uma leitura ascendente, conforme foi abordado na seção anterior, ele deverá controlar seu próprio processo, lendo aproximadamente 200 palavras por minuto, se o vocabulário for do seu conhecimento, e um número menor se o vocabulário for desconhecido.

Sendo assim, de acordo com Smith (2003, p.86), a leitura sempre envolve uma combinação de informação visual (física) e não-visual (cognitiva), num processo de interação entre o leitor e o texto. O que vai importar na leitura é a competência do cérebro para, através da informação visual e, a partir do que o leitor já sabe, extrair sentido das informações recebidas.

Complementando o pensamento de Smith, Borba (2018, p.229) nos mostra que o input é o primeiro passo para que processamento cognitivo aconteça, e este será acionado não só pela visão, mas também por outros sentidos como a audição, o olfato, o tato e o paladar, além das conexões realizadas por meio da ativação de redes neuronais que vão permitir que novas conexões aconteçam a partir das já existentes; esse movimento acontece de forma simultânea e distribuída no cérebro.

Desta forma, a leitura é considerada um processo complexo que admite a existência de diversos caminhos para se atingir uma proficiência leitora, levando Kleiman (2011, p. 19) a afirmar que, se o professor não perceber a complexidade do processo de leitura e da interação, ele estará apenas reproduzindo comentários alheios.

Podemos então considerar que a principal finalidade da leitura é a compreensão, que constitui a base de uma leitura proficiente e envolve processos tanto cognitivos como metacognitivos, tendo em vista que ela dependerá muito da interação estabelecida entre o leitor e o autor do texto durante a leitura.

3.1 A compreensão leitora

Para que uma pessoa possa se envolver numa atividade de leitura, é necessário que se sinta capaz de ler e compreender o texto que tem em mãos, tanto de forma autônoma, como contando com a ajuda de outros mais experientes que atuam como suporte e recurso de mediação. A compreensão só ocorre se houver afinidade entre leitor e texto e vai depender da competência leitora e intenção de ler desse sujeito; a intencionalidade é uma característica exclusiva do ser humano.

Coste (1998, apud BORBA 2018) remete para as habilidades de relacionamento interpessoal, tendo em vista os papéis e intenções dos participantes, e as habilidades relacionadas aos fatores externos (sociais, culturais e circunstanciais). Logo, a compreensão leitora resulta da integração simultânea entre diferentes níveis de processamento da informação.

É por isso que se diz que a compreensão textual é uma habilidade complexa e que envolve alguns aspectos, um deles é o cognitivo, que envolve memória e inferência – este aspecto será tratado em um tópico à parte – o outro, é o aspecto linguístico, que envolve a semântica, o léxico, bem como a habilidade de decodificação, promovendo uma conexão entre o que está expresso no texto e o conhecimento prévio do leitor.

Também é necessária uma competência específica que está diretamente relacionada à realidade histórico-social que é refletida pelo texto, permitindo ao leitor construir um significado global para o texto levando-o a procurar pistas que poderão ser antecipadas ou reformuladas, formulando hipóteses, aceitando ou rejeitando conclusões.

Toda essa complexidade da compreensão está relacionada a diversos fatores, o primeiro deles está relacionado ao emissor e ao manejo do código como explicam Allende & Condemarín (2005, p. 111) por meio do seguinte esquema: o emissor (autor) dentro de um conjunto de códigos de seu manejo e de conhecimentos de seu domínio produz a mensagem (texto) dentro de um contexto que é chamado de "circunstâncias de emissão". É aí que começa toda complexidade da compreensão, pois para que ela aconteça, faz-se necessário que o receptor domine o mesmo código e que seus conhecimentos sejam razoavelmente compatíveis para que a mensagem possa ser adequadamente interpretada.

De um modo geral, a compreensão se dará a partir do instante em que o leitor passar a perceber as palavras de forma global, preencher as lacunas e, baseado nos conhecimentos que se encontram armazenados na memória, irá elaborar hipóteses e testá-las, à medida que for lendo o texto, tendo em vista que este não é um produto acabado, que traz tudo pronto para o leitor receber de modo passivo.

Para um entendimento melhor de tudo isso, temos na metáfora do *iceberg* de Dascal (1992, apud KOCH, 2011, p.18) uma forma bastante útil, segundo Koch (op. cit., p.18), para uma reflexão sobre a leitura e a produção de sentido, que consiste na comparação do topo do iceberg com o que está na superfície do texto; e a parte submersa está relacionada às várias camadas de sentido a serem "caçadas" e que vão exigir do leitor a mobilização dos componentes do conhecimento e as estratégias cognitivas para que ele seja capaz de interpretar o texto como dotado de sentido.

Ainda segundo Koch (2011, p.17), a compreensão é uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza nos textos, cujos sentidos são construídos na interação texto-sujeito. Desta feita, a concepção de texto apresentada neste trabalho é a mesma que irá subsidiar toda a pesquisa, que é a perspectiva interacional, em que os sujeitos interagem de forma dinâmica constroem-se e são construídos no texto, agem uns sobre os outros, têm uma história, atuam num contexto social e ideológico.

Além do que já foi dito, é importante ressaltar que o contexto é um elemento relevante para a atribuição de sentido aos textos, visto que ele estabelece as relações culturais, sociais, históricas e cognitivas. Vale ressaltar que um texto não se constitui apenas de contexto, mas também de seus elementos linguísticos, também chamados de cotexto, visto que se ancora nas relações semânticas que ocorrem no interior do próprio texto. Portanto, podemos dizer que um texto tem relações cotextuais e contextuais; no entanto, de acordo com Marcuschi (2008, 87), sem o contexto situacional e a inserção cultural, fica difícil a compreensão dos textos por parte do receptor.

O referido autor (op. cit.) reforça ainda que, a compreensão exige habilidade, interação e trabalho. Na prática, isso significa dizer que sempre que ouvimos alguém ou lemos um texto, entendemos algo, mas nem sempre essa compreensão é bem sucedida. Desta forma, compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva, é muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade.

A eficiência da compreensão em leitura vai depender da experiência linguística e extralinguística do indivíduo e de acordo com Zimmer, Blatskowski e Gomes (2004, apud BORBA, 2018), a leitura é um momento único, singular, ou seja, nunca se faz a mesma leitura de um texto, pois cada momento de leitura é distinto, logo passível de novas conexões e sentidos.

3.2 As estratégias de leitura

O ensino da leitura deve ser entendido como o ensino de estratégias de leitura e como o desenvolvimento das habilidades linguísticas devem ser ensinadas como ativação do conhecimento de mundo, como análise para procurar detalhes, ou como inferência sobre pressupostos que ocorrem a partir do conhecimento verbal e

não verbal do leitor, tornando evidente que o seu uso norteia a atividade de leitura, facilitando o processo de compreensão do texto. Nessa perspectiva, o leitor proficiente será aquele que souber selecionar, dentre as várias atividades existentes, aquela que é mais adequada ao material que está lendo e ao objetivo da sua leitura (SILVEIRA, 2005).

De acordo com Kleiman (1998a), as estratégias cognitivas são as operações inconscientes do leitor que ele realiza para atingir algum objetivo da leitura, não envolvem reflexão, uma vez que o processamento é realizado automaticamente; por fim, são ações que se realizam para atingir algum objetivo de leitura sem estar ciente delas.

Cada indivíduo utiliza um conjunto de estratégias cognitivas que mobilizam o processo de aprendizagem proporcionando ao leitor a reconstrução da mensagem do autor através das pistas fornecidas pelo texto. Leffa (1996) declara que as estratégias cognitivas envolvem o conhecimento declarativo, que se preocupa apenas com atividade a ser realizada, não se importando, assim, com o caminho que terá que percorrer para realizar tal tarefa, não havendo controle do processo que é preciso para chegar aos resultados.

As estratégias metacognitivas estão ligadas ao conhecimento processual, pois, através delas, o leitor toma consciência do processo, no momento da realização da tarefa e do percurso para obtenção dos resultados. São operações realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais temos controle consciente; em que podemos dizer e explicar nossas ações; envolvem também a habilidade de monitorar a própria compreensão, haja vista que a simples descoberta de que houve um problema e de que uma correção no rumo da leitura precisa ser feita para recuperar o texto é uma atividade metacognitiva.

O leitor experiente torna a leitura uma atividade consciente, reflexiva e planejada para confirmação ou refutação e revisão (KLEIMAN, 2011). Pode-se dizer que o sujeito exerce controle da atividade que está realizando, pois formula hipóteses de leitura, utilizando tanto seu conhecimento prévio como os elementos formais não visíveis e de alto grau de informatividade.

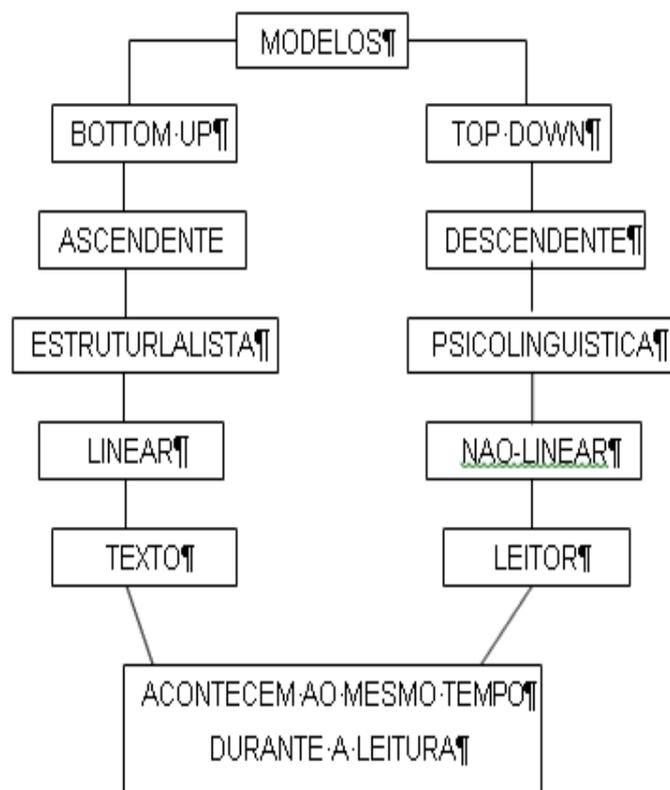
O processamento interativo corresponde ao uso de dois tipos de estratégias: *top-down* – descendente, e não linear, e faz uso dedutivo das informações, numa abordagem de cima para baixo, ou seja, parte do conhecimento de mundo que o leitor possui para a decodificação da palavra.

Os leitores que tendem a usar essa forma de processamento apreendem com facilidade as ideias principais do texto, são fluentes e rápidos na leitura, fazem "adivinhações", ou melhor, fazem uso de estratégias descendente de leitura.

O processamento conhecido como *bottom-up* – ascendente – faz uso indutivo e linear das informações; é uma abordagem de baixo para cima, ou seja, parte da verificação de elementos visuais detalhados para chegar ao sentido do texto. Os leitores constroem o significado a partir das informações presentes no texto, detectam os erros ortográficos, por serem detalhistas ao ler e tendem a não tirar conclusões, são lentos e pouco fluentes, têm dificuldades de sintetizar as ideias do texto, e conseqüentemente têm dificuldade em identificar as ideias principais.

O mapa conceitual abaixo nos dá uma visão de como esses modelos cognitivos se processam.

Figura 2 - Mapa conceitual dos modelos cognitivos



Fonte: Elaborado pela autora com base em Machado (2010)

As estratégias cognitivas estão relacionadas ao comportamento inconsciente

e automático do leitor; noutras palavras, consistem na execução de algum "cálculo mental. Tais estratégias têm a função de permitir ou facilitar o processamento textual, tanto em relação à produção de textos, quanto em relação à compreensão. (KOCH, 2018, p. 36).

As estratégias metacognitivas estão relacionadas ao controle e regulamento do próprio conhecimento do leitor. Ambas são condições para uma leitura eficiente; devem ser modeladas e o professor deve promover situações para que elas sejam ensinadas. A prática da leitura silenciosa e em voz alta realizada tanto pelo aluno quanto pelo professor ajuda a desenvolver esses dois tipos de estratégias.

Em suma, de acordo com Brown (1980; *apud* LEFFA, 1996), o critério utilizado para separar as atividades cognitivas das metacognitivas é o do envolvimento da consciência: as atividades cognitivas estariam abaixo do nível da consciência; as metacognitivas envolveriam uma introspecção consciente.

Assim, elas podem ser perfeitamente utilizadas com o objetivo de despertar o interesse pela leitura e para formar leitores autônomos, capazes de ler e compreender qualquer tipo de texto. Para tanto, essas estratégias precisam ser ensinadas, e a escola precisa se constituir em um espaço privilegiado para tal.

Pode-se afirmar que cada leitor assume uma postura própria durante o processo de leitura, e o que irá determinar a forma como ele irá se situar frente ao texto serão os objetivos de leitura. Portanto, a leitura é um meio para a realização de aprendizagens, num processo de emissão e verificação de previsões que levam à construção da compreensão do texto por meio da interação entre o leitor e o texto.

Solé (1998) esclarece que o leitor ativo é aquele que constrói o significado de um texto utilizando simultaneamente os indicadores contextuais, textuais e grafofônicos. De modo que, para se tornar um leitor ativo, é necessário que o aluno aprenda a usar estratégias que o tornem capaz de controlar a leitura, compreender diversos tipos de texto.

O ato de ler para aprender é um grande desafio a ser enfrentado por aqueles que concebem a leitura como uma forma de adquirir conhecimento. Por isso, o uso de estratégias de leitura é uma forma de o professor desenvolver habilidades de compreensão.

A importância do ensino dessas estratégias está na formação de leitores autônomos, capazes de entender textos dos diferentes tipos e sobre os mais variados assuntos ao longo de toda a vida escolar. Solé (1998, p.73) reforça que se

faz necessário ensinar estratégias para compreender um texto, pois elas são ferramentas necessárias para o desenvolvimento de uma leitura proficiente e também são responsáveis pela construção de uma interpretação sobre o texto, permitindo, assim, compreender e interpretar de forma autônoma os textos lidos num trabalho efetivo no sentido da formação do leitor independente, crítico e reflexivo.

De acordo com a autora supracitada, algumas atividades cognitivas devem ser consideradas no momento do trabalho com as estratégias, pois elas permitem ao aluno planejar de maneira geral sua tarefa, além de escolher outros caminhos quando se deparar com um problema na leitura. Segundo Solé (op. cit, p.73), as estratégias podem ser acionadas por meio de algumas perguntas que precisam ser feitas pelo leitor para compreender o texto, tais como:

- Para compreender o que está explícito ou implícito: *que / por que / para que tenho que ler?*
- Para articular ao conteúdo apresentado os conhecimentos prévios relevantes: *o que eu sei sobre o conteúdo do texto?*
- Para buscar o fundamental, deixando de lado o que parecer trivial: *qual a ideia essencial do texto para eu atingir o objetivo da leitura?*
- Para avaliar se o texto é coerente internamente, externamente e com o conhecimento prévio do leitor: *esse texto tem sentido?*
- Para revisar, recapitular e autointerrogar-se constantemente para comprovar a compreensão: *qual a ideia principal que eu posso extrair desse texto?*
- Para realizar inferências, interpretar, levantar hipóteses, previsões e conclusões: *que significado pode ter esta palavra? Como o autor vai resolver o problema? Como poderá terminar esse conflito? E outras, dependendo da passagem que se está lendo.*

As estratégias podem ser trabalhadas em todas as etapas do ensino de leitura, antes, durante e depois. Não se pode restringir a ação do professor apenas em uma delas, com o risco de os alunos não dominá-las e não conseguirem se tornar leitores ativos e autônomos.

No entanto, a autora alerta que as estratégias de compreensão leitora não devem ser vistas como técnicas precisas, receitas infalíveis, mas, ao ensiná-las, deve predominar a construção e o uso de procedimentos de uso geral que possam

ser transferidos para outras situações de leitura, com textos variados. Sobre isso, Borba (2007), afirma que o ensino das estratégias na escola é fundamental para que os estudantes obtenham êxito na compreensão do que leem, e possam atuar no mundo de forma livre e consciente. Ela ainda enfatiza a necessidade de o professor conhecê-las para poder auxiliar o seu aluno a desenvolvê-las eficientemente.

Voltando à Solé (1988), antes da leitura, é fundamental que o professor ative o conhecimento prévio dos alunos para verificar o que eles já sabem sobre o assunto a ser tratado e travar uma discussão com base nas contribuições desses sujeitos, bem como estabelecer previsões sobre o texto para que durante e depois da leitura eles possam verificar se suas hipóteses foram ou não confirmadas.

No entanto, quando se fala em conhecimento prévio, é preciso lembrar que ele existe em vários níveis e é mediante a interação desses níveis que o leitor consegue construir o sentido do texto. Kleiman (1998) evidencia os três níveis de conhecimentos prévios existentes: o conhecimento linguístico, conhecimento textual, o conhecimento enciclopédico.

Torna-se necessário, ainda, que o objetivo da leitura esteja bem definido para que o leitor saiba que decisão tomar caso haja algum ruído no caminho da compreensão; se isso ocorrer, o leitor deve definir que solução buscar. O caminho mais adequado seria reler o texto buscando pistas que eventualmente tenha deixado escapar. Uma alternativa diante de um entrave é solicitar a mediação do professor ou até de um colega.

Outra estratégia, também importante, é a do resumo, que se elabora omitindo o que é pouco importante ou redundante, substituindo conceitos e proposições por ideias mais amplas desde que as englobem. Não se pode perder a relação com o texto original, conservando o sentido, o significado, presente nele. Assim, é relevante que os alunos aprendam os motivos pelos quais precisam resumir e como resumir, observando como os professores elaboram seus resumos, resumindo conjuntamente, para utilizarem essa estratégia de forma autônoma.

Uma característica do leitor maduro é a de ter consciência de que os textos não podem ser lidos todos da mesma forma, cada um apresenta as suas especificidades, de acordo com as respectivas esferas de comunicação. Por isso, o leitor proficiente sabe agir estrategicamente e direciona seu próprio processo de leitura. Mas, Solé (1998) salienta que, até alcançar este nível, é necessário o auxílio de um leitor mais experiente que direcione o processo de leitura, ajudando-o a

definir qual estratégia é mais adequada para determinado tipo de texto e para determinado objetivo.

Para se por em prática essas estratégias tão bem defendidas por Solé, a educação precisa ser vista como um processo de construção conjunta, em que alunos e professores atuam na interpretação e na compreensão dos textos. Além disso, é importante que o professor exerça a função de impulsionar e orientar os alunos em uma determinada situação educativa, a fim de constatar e relacionar os seus conhecimentos prévios com os da realidade na qual estão inseridos.

Sendo assim, o professor precisa ter em mente que é seu papel ensinar a ler e que isso ocorre por meio do compartilhamento de objetivos, tarefas e significados que se possam construir em torno de atividades como a observação dos alunos, bem como, a prática de proporcionar recursos didáticos variados com atividades significativas, reflexivas e planejadas para o bom desempenho dos trabalhos voltados para a compreensão leitora. Isso pode ser um caminho para melhorar os baixos índices de desempenho apresentados pelos alunos na Prova Brasil ao longo dos anos, como poderá ser visto mais adiante no objeto de estudo deste trabalho.

Além de tudo o que já foi visto, é preciso também, considerar o conhecimento prévio como um fator de suma importância para a construção de sentido no texto. É o que tratará o tópico seguinte.

3.3 A importância do conhecimento prévio para a compreensão leitora

Kleiman (2008) afirma que a pouca familiaridade com um determinado assunto de um texto pode causar a sua incompreensão. Isto se dá devido a algumas falhas no conhecimento de mundo/enciclopédico do leitor, e isto está diretamente relacionado ao processo de ativação da memória e do conhecimento prévio.

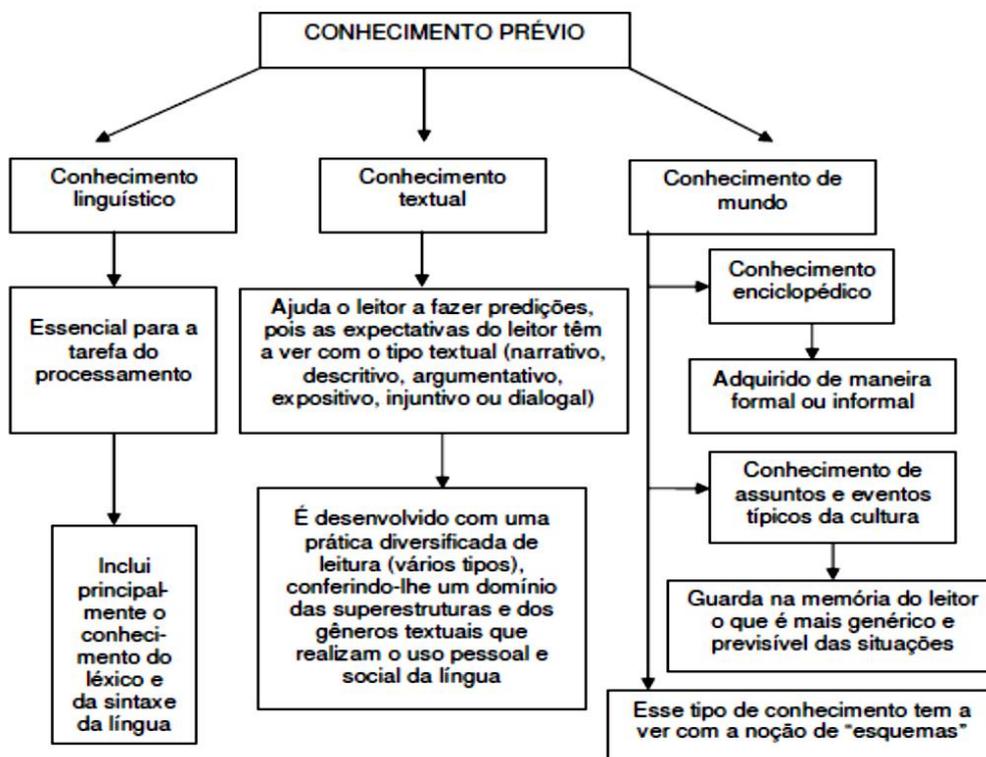
Podemos dizer, então, que a compreensão de um texto é fruto das conexões entre o texto e o conhecimento prévio que o leitor possui; o que vai lhe permitir ou não a atribuição de sentido do conteúdo do texto. Sendo assim, fatores como um texto bem escrito; bem como o conhecimento prévio que leitor possui, são determinantes para que se façam as devidas inferências, e assim o leitor terá grandes possibilidades de atribuir significados ao texto.

O Conforme se vê na figura 3, o conhecimento prévio refere-se aos conhecimentos adquiridos ao longo da vida e se subdivide em:

- O *conhecimento linguístico*, ou seja, aquele que o falante nativo da língua possui, abrangendo o vocabulário, seu sistema fonológico, as regras de formação das palavras, as estruturas sintáticas e o uso da língua, são fatores importantes para a compreensão do texto.
- O *conhecimento textual*, ou seja, é aquele que está diretamente relacionado ao texto, a sua estrutura, à familiaridade com diversos tipos e gêneros de texto. Conhecer os tipos de texto é um dos requisitos para a realização da leitura de modo satisfatório.
- O *conhecimento enciclopédico*, ou seja, aquele que possuímos a respeito do mundo, e podem ser gerais ou específicos, se constitui nas experiências que a pessoa tem ao longo de seu percurso de vida e pode ser adquirido tanto em situações formais quanto informais.

O uso desses conhecimentos é essencial para o desenvolvimento de uma leitura proficiente, visto que são eles que permitem a realização das inferências.

Figura 3 - Mapa conceitual sobre o conhecimento prévio



Vê-se, então, que a compreensão está diretamente relacionada aos conhecimentos prévios e o leitor proficiente, ao ler, lança mão de procedimentos, estratégias que possibilitam controlar essa leitura, ou seja, ter domínio sobre ela. As estratégias são, segundo Silveira (2005), assunto de grande relevância para o estudo da leitura e seus processamentos como se viu no tópico anterior.

O mapa acima nos dá uma demonstração de como o conhecimento prévio se processa, no entanto ao ler um texto, as informações podem estar explícitas ou implícitas e para conseguir identificar o que está nas entrelinhas, é necessário inferir, ou seja, ler o que não está escrito. O tópico seguinte abordará esse assunto.

3.4 A leitura inferencial

Pesquisadores da área de leitura como Kleiman (1998) e Van Dijk (2017) reconhecem que a habilidade de produzir inferências está intimamente ligada ao processamento do texto. Segundo estes autores, o processo inferencial realizado durante a leitura pode tanto preencher vazios de informação como conectar informações mais explícitas linguisticamente.

Para Koch (2018, p. 36), as inferências são estratégias cognitivas comuns tanto à modalidade escrita, quanto à falada. Ainda segundo a autora (KOCH, 2006), o leitor é concebido como um sujeito ativo, que “mobilizará todos os componentes do conhecimento e estratégias cognitivas que tem ao seu alcance para ser capaz de interpretar o texto como dotado de sentido”, daí entende-se que as estratégias de leitura são as ações do leitor para elaborar o sentido do texto, tentando “construir uma representação coerente, ativando, para tanto, os conhecimentos prévios e/ou tirando as possíveis conclusões para as quais o texto aponta” (KOCH, 2006, p. 19). Por conseguinte, falando-se de uma perspectiva de leitura enquanto ato comunicativo e construtivo, o leitor maduro é aquele que sabe utilizar adequadamente todas as informações disponíveis, estabelecendo ligações relevantes entre a informação textual e o seu conhecimento prévio.

A capacidade de inferir de cada sujeito pode estar íntima e diretamente ligada a fatores sociais, culturais e contextuais, que influenciam tanto no contexto em que está inserido, quanto no seu conhecimento prévio, e vão influenciar o seu processo de compreensão do texto, uma vez que para a realização de inferência, o sujeito recorrerá às suas experiências vividas, aos conhecimentos adquiridos e

armazenados em sua memória e às influências de seu grupo social.

Isso explica o fato de um mesmo texto produzir leituras diferentes e receber sentidos variados, uma vez que cada leitor vai realizando suas próprias inferências. E também pode acontecer de, durante esse processo de produção de sentido, o aluno inferir, com base em alguma experiência pessoal ou até por falta de maturidade, informações em nada relacionadas com o texto.

Dessa forma, a leitura proficiente é considerada uma tarefa bastante complexa, pois, muitas vezes, para se atribuir sentido a um texto é necessário ser capaz de perceber o que está e o que não está implicitamente e explicitamente escrito/dito, por isso, é muito importante saber inferir.

Compreender bem um texto, como explica Marcuschi (2008, apud SILVEIRA 2015), não é uma atividade geneticamente natural, tampouco precede de ações individualmente isoladas do meio e da sociedade em que o leitor vive.

Silveira (2015) reforça que a compreensão da leitura exige que o leitor, em contato com as ideias do texto, as analise comparando-as com as informações que tem consolidadas em sua memória. Dessa forma, o processo inferencial pode garantir a organização dos sentidos atribuídos ao texto pelo leitor, cabendo a esse a responsabilidade de organizar as ideias apreendidas no texto, organizando-as coerentemente mediadas pelo conhecimento prévio e resgando as informações contidas na memória do leitor que se encontram organizadas em esquemas mentais cognitivos.

Como atividade cognitiva, a inferência é uma habilidade de suma importância na tomada de decisão em uma situação-problema. Isto pode ser observado, por exemplo, na situação de interlocução (leitura), em que o indivíduo envolvido precisa mobilizar recursos a partir de julgamentos, raciocínios e interpretação de informações, para responder adequadamente aos objetivos do contexto comunicativo, buscando estabelecer relações entre as situações novas e as antigas, podendo levá-lo a uma solução adequada de um problema.

Assim, a leitura inferencial é considerada uma estratégia cognitiva, uma vez que pode reger comportamentos automáticos e inconscientes do leitor; é uma conexão realizada pelo sujeito no momento da leitura com o objetivo de suprir vazios deixados pelo texto. Assim, o leitor é capaz de ir, além daquilo que está escrito, buscando, manter a continuidade de sentido. Para Dell'Isola (2001, p.44)

A inferência é um processo cognitivo que gera uma informação semântica nova, a partir de uma informação semântica anterior, em um determinado contexto. Inferência é, pois, uma operação mental em que o leitor constrói novas posições a partir de outras já dadas.

Não ocorre apenas quando o leitor estabelece elos lexicais, organiza redes conceituais no interior do texto, mas também quando o leitor busca, extratexto, informações e conhecimentos adquiridos pela experiência de vida, com os quais preenche os vazios textuais.

Segundo Coscarelli (2002, p. 3) “a noção de inferência é fundamental para quem quer entender o fenômeno da compreensão”. Por se tratar de um processo bastante complexo, não há consenso entre os estudiosos do assunto sobre como classificar as inferências. Mesmo assim, a autora propõe classificá-las em inferências *conectivas* e inferências *elaborativas* (op. cit. p.3). As inferências *conectivas* são aquelas “feitas para estabelecer a coerência entre diferentes partes do texto”. Já as inferências *elaborativas* “são feitas para enriquecer a informação textual”.

Convém salientar que as inferências conectivas, segundo Coscarelli (op.cit. p.4) são imprescindíveis à compreensão textual e “caso elas não sejam feitas, haverá problema na compreensão do texto”, pois elas estabelecem “relações temporais, espaciais, lógicas, causais e intencionais entre as diferentes partes dos textos”.

A título de exemplificação do fenômeno da inferência, Oliveira (2015, p. 76) nos fornece uma passagem de texto que vai exposto na figura abaixo:

Figura 4 - Exemplo de inferência

Quando era criança, Eliana gostava de guloseimas de todo tipo. Um dia , o sorveteiro apitou na esquina. Ela lembrou-se do porta-nível e entrou porta adentro feito um foguete. Quase derrubou um vaso de cristal no centro da sala, mas, decidida como era, nem ligou, nem perdeu a oportunidade.

O citado autor comenta que ao ler a passagem não há informação explícita de que a criança comprou o sorvete, no entanto, podemos inferir que ela assim o fez, por conta das pistas linguísticas presentes no texto, aliadas aos nossos conhecimentos prévios de que criança gosta de sorvete e que os sorveteiros passam rapidamente nas ruas.

Apesar das controvérsias a respeito das classificações das inferências há um consenso entre os estudiosos dos aspectos cognitivos do processamento da leitura de que

a inferência é um processo indispensável para a compreensão de textos, sejam estes simples ou complexos, bem como uma ferramenta que pode ser utilizada tanto pelo leitor iniciante, quanto pelo leitor maduro; o que vai diferir é o grau de profundidade semântica relativa ao texto, dependente do quão abrangente seja o nível de conhecimento prévio do leitor. (OLIVEIRA, 2015 p. 87-88)

A habilidade de inferir é sem dúvida, uma das mais importantes e mais necessárias ao ato de ler. Uma vez alfabetizado, e tendo já iniciada a automatização do processo de decodificação, o aluno leitor deve ser estimulado a fazer inferências, obviamente, nos anos iniciais, com a intermediação do professor. Com o contato frequente com materiais de leitura, a prática constante da leitura significativa ao longo dos anos letivos, o aluno deve chegar aos últimos anos do Ensino Fundamental com a leitura inferencial minimamente consolidada.

A relevância da habilidade de inferir é efetivamente reconhecida pela Prova Brasil. De fato, os descritores que demandam tal habilidade aparecem nas avaliações oficiais de larga escala nos três segmentos da educação básica (anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio).

Na pesquisa realizada e aqui relatada, verificamos uma certa deficiência dos alunos participantes nas questões dos testes que envolviam a habilidade inferencial. Isso será mais bem detalhado na quinta seção desta dissertação.

4. METODOLOGIA

Nesta seção, serão elencadas algumas considerações sobre a metodologia escolhida para a pesquisa e para a operacionalização desta proposta de intervenção. Esta pesquisa aconteceu no ambiente de sala de aula, visando melhorar tanto a prática pedagógica quanto o aprendizado dos alunos; assim sendo, foi atribuído um caráter de pesquisa-ação, inclusive com intenções de remediação⁷ com a realização de atividades para o desenvolvimento de habilidades.

A pesquisa-ação educacional é um termo muito amplo que inclui uma gama de métodos de pesquisa, em que a decisão comum é o enfoque em uma instância, que de acordo com Nisbett e Watt (1978; apud ANDRÉ, 1986) é uma investigação sistemática de uma instância específica que pode ser um evento, uma pessoa, um grupo, uma escola, uma instituição ou um programa entre outras.

Esta pesquisa-ação tem como objetivo principal proporcionar a compreensão leitora de diversos gêneros textuais por meio de uma intervenção pedagógica e propõe diagnosticar o nível de aprendizagem de leitura, verificando, entre os alunos mais fracos, as habilidades de desenvolver estratégias de leitura por meio de atividades significativas, aferir ao longo da pesquisa, a compreensão leitora, por meio de vários do Teste *Cloze* e do Teste de Compreensão com Questões de Múltipla Escolha (TCQME) no âmbito da instituição escolar, com os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual.

Para Baldissera (2001), uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação “quando houver realmente uma ação por parte das pessoas implicadas no processo investigativo, visto partir de um projeto de ação social ou da solução de problemas coletivos e estar centrada no agir participativo e na ideologia de ação coletiva”.

Vemos em Thiollent (1985) uma explicação sobre este tipo de pesquisa que justifica todo o procedimento que foi seguido neste trabalho quando diz que

a pesquisa - ação é um tipo de pesquisa centrada na questão do agir e su-
põe uma participação dos interessados na própria pesquisa organizada em
torno de uma determinada ação planejada para intervenção com mudanças
dentro da situação investigada.

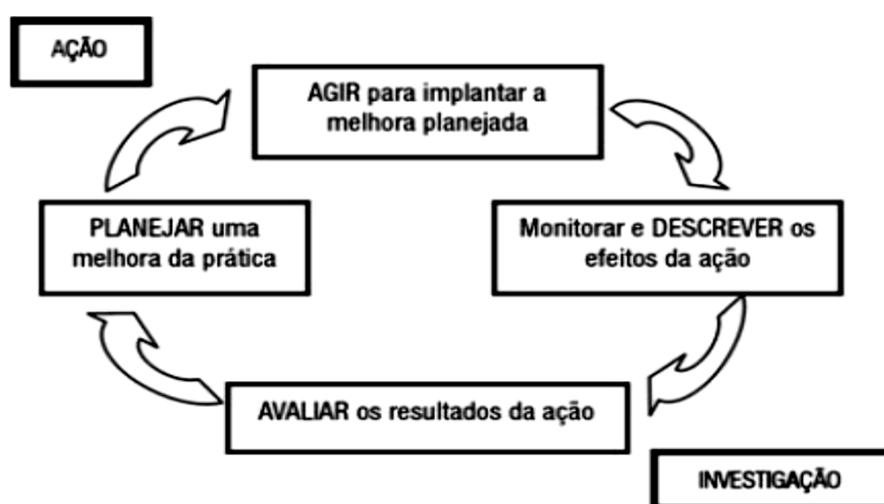
⁷ Entenda-se aqui por reparar uma situação; fazer correções. <https://www.dicio.com.br/remediar/> acesso em 26/03/2019

Segundo Tripp (2005, p.445), a pesquisa-ação educacional é “uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino”.

A questão é que a pesquisa-ação, segundo o citado autor, requer ação tanto nas áreas da prática quanto da pesquisa, de modo que, “em maior ou menor medida, terá características tanto da prática rotineira quanto da pesquisa científica”.

Na figura abaixo, podemos verificar as quatro fases de uma pesquisa-ação.

Figura 5 - Representação da pesquisa-ação



Fonte: Tripp (2005, p. 445)

4.1 Contexto da pesquisa

Em 1990, foi instituído pelo governo federal o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Esse sistema é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala tendo como principal objetivo realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e dos fatores que possam interferir no desempenho do aluno, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado. Este levantamento produz informações que subsidiam a formulação, a reformulação e o monitoramento das políticas públicas em todas as esferas visando à melhoria da qualidade e eficiência do ensino; além disso, procura também oferecer dados e indicadores sobre fatores de influência do desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados (BRASIL, 2008).

Em 1997, foram desenvolvidas as Matrizes de Referência com a descrição

das competências e habilidades que os alunos deveriam dominar em cada ano/série avaliada, permitindo uma maior precisão técnica na construção dos itens. Segundo Carvalho (2018, p.71):

uma matriz de referência de habilidades de leitura é um conjunto de tópicos que descrevem capacidades inerentes ao ato de ler e compreender textos de gêneros diversos e está organizada de acordo com os níveis de ensino, nos quais a avaliação externa sistêmica é aplicada para verificar o domínio dos estudantes sobre tais habilidades.

A construção dessas matrizes foi realizada por meio de uma consulta nacional sobre os conteúdos praticados nas escolas de ensino fundamental e médio, incorporando a análise de professores, pesquisadores e especialistas sobre a produção científica em cada área que seria objeto de avaliação escolar que apresentaram ao Inep os currículos que estavam sendo praticados nas escolas do país.

Em 2005, o SAEB foi reestruturado e a Prova Brasil passou a fazer parte do sistema. Ao longo dos anos, a avaliação vem sendo aprimorada com importantes inovações, dentre elas a Teoria da Resposta ao Item (TRI), uma nova metodologia estatística, que tem permitido uma comparação entre os diversos ciclos de avaliação.

Em 2007, o governo federal instituiu o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como indicador para avaliar o sistema de ensino das escolas, cidades e estados brasileiros com o intuito de melhorar a sua qualidade, reduzir as desigualdades sociais e democratizar a gestão do ensino público, além de buscar o desenvolvimento de uma cultura avaliativa que estimule o controle social sobre os processos e resultados do ensino e estabelecendo metas para a melhoria da qualidade da educação.

Este indicador é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) obtidos pelo EDUCACENSO (ferramenta utilizada pelo Ministério da Educação (MEC) que realiza uma radiografia detalhada do sistema educacional brasileiro) e as médias de desempenho nos exames (PROVA BRASIL) aplicados pelo INEP sempre nos anos pares. As metas estabelecidas pelo IDEB são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos.

A Prova Brasil tem como objetivo avaliar as habilidades em Língua

Portuguesa e em Matemática com foco na leitura e na resolução de problemas. Para a elaboração dessa prova, foram criadas as Matrizes de Referência com a descrição das competências e das habilidades que os alunos deveriam dominar em cada ano avaliado, o que permitiria maior precisão técnica tanto na construção dos itens do teste, quanto na análise dos resultados da avaliação.

Para a construção das matrizes, consideraram-se os conteúdos trabalhados nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, além de usarem como referência os currículos das secretarias de educação estaduais e também as orientações curriculares que constam nos PCN e nas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Entenda-se aqui o termo habilidade como “saber fazer algo”, a que Perrenoud (1999; apud CARVALHO, 2018) chama de recursos cognitivos complementares e competência como a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles. (PERRENOUD, 1997; apud CARVALHO, 2018, p. 18). O público alvo da Prova Brasil são alunos dos 5º anos e 9º anos do Ensino Fundamental (antigas 4ª e 8ª séries respectivamente) e da 3ª série do Ensino Médio da rede pública de ensino em turmas com mais de 20 alunos matriculados nas respectivas séries.

De acordo com o MEC, a Prova Brasil fundamenta-se na ideia de que todos os alunos têm direito ao aprendizado de competências cognitivas e que esse direito deve ser igual a todos. Entretanto, é sabido que cada aluno vive em um contexto social único; por isso, existem competências diferenciadas para o exercício da cidadania. Diante disso, a Prova Brasil é considerada um instrumento verificador que busca garantir os mesmos direitos para todos os alunos, ainda que alguns tenham um nível de leitura mais elevado que outros. Vale salientar que a Prova expressa em 10 níveis a média de proficiência leitora de cada escola participante.

No que diz respeito à Língua Portuguesa, esta avaliação leva em consideração as orientações dos PCN ao destacar que o trabalho com a língua deve estar voltado para a sua função social, sendo este o requisito fundamental para a inserção dos alunos no mundo letrado e para a construção da cidadania. Por isso, os alunos precisariam ser capazes de compreender o que um texto traz fazendo os usos de uma sociedade letrada.

Estruturalmente, a Matriz de Referência é composta por duas dimensões, a primeira é formada por seis tópicos, que é o objeto de conhecimento, a segunda contém os descritores que aparecem em ordem crescente de aprofundamento das

habilidades exigidas. Para o 9º ano são contemplados 21 descritores, que nada mais são do que o detalhamento de uma competência ou habilidade que compõe a Matriz de Referência.

A seguir, pode-se verificar a Matriz de Referência com os Tópicos e seus respectivos Descritores.

Quadro 1 - Matriz de Referência do SAEB

Tópico I - Procedimentos de Leitura	
D1	Localizar informações explícitas em um texto.
D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D4	Inferir uma informação implícita em um texto
D6	Identificar o tema de um texto
D14	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato

Tópico II - Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto	
D5	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).
D12	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros

Tópico III - Relação entre Textos	
D20	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
D21	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto	
D2	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto
D10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa
D11	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
D15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
D7	Identificar a tese de um texto
D8	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la
D9	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.

Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido	
D16	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados
D17	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações
D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão
D19	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.

Tópico VI. Variação Linguística	
D13	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: Brasil (2008)

Essa Matriz é utilizada nas avaliações de larga escala com a finalidade de indicar as habilidades que serão avaliadas nas etapas da educação básica, bem como nortear a elaboração dos itens de testes de múltipla escolha que seguem a Teoria de Resposta ao Item.

Quadro 2 - ESCALA SAEB - Língua Portuguesa – 9º Ano

Insuficiente: 0 a 199 pontos			
Básico: 200 a 274 pontos			
Proficiente: 275 a 324 pontos			
Avançado: Igual ou maior que 325 pontos			
Nível	5º Ano	9º Ano	Ensino Médio
Até o nível 1	0 – 149 pontos	—————	—————
Nível 1	—————	200 – 224 pontos	225 – 249 pontos
Nível 2	150 – 174 pontos	225 – 249 pontos	250 – 274 pontos
Nível 3	175- 199 pontos	250 – 274 pontos	275 – 299 pontos
Nível 4	200 – 224 pontos	275 – 299 pontos	300 – 324 pontos
Nível 5	225 – 249 pontos	300 – 324 pontos	325 – 349 pontos
Nível 6	250 – 274 pontos	325 – 349 pontos	350 – 374 pontos
Nível 7	275 – 299 pontos	350 – 374 pontos	375 – 399 pontos
Nível 8	300 – 324 pontos	375 – 400 pontos	400 – 425 pontos
Nível 9	325 – 350 pontos	—————	—————

Fonte: QEdU/ 2018.

A Prova Brasil é o instrumento que visa situar o aprendizado do aluno numa escala, denominada “Escala Saeb”. O uso dessa escala é muito importante, pois permite a comparação entre escolas e entre as edições da prova.

Ainda segundo essa avaliação, o Estado de Alagoas teve um dos piores resultados no IDEB de 2015, ficando na frente apenas do estado do Amapá. No Nordeste, Alagoas é o último colocado, apresentando um resultado em que apenas 17% dos alunos matriculados em toda a rede de ensino aprenderam o básico em Língua Portuguesa.

Em virtude dessa problemática, surgiu a pergunta que motivou este estudo: até que ponto os alunos do 9º ano conseguem compreender o que leem e fazem uso de estratégias produtivas de leitura, especialmente as inferenciais, durante o processo de compreensão do texto escrito?

Esse questionamento me inquieta há muito tempo e me conduziu a realizar um estudo com os alunos do 9º ano da escola campo, em que os últimos resultados do IDEB demonstram índices muito baixos, como podem-se ver na Figura 6.

Figura 6 - Resultado do IDEB da escola campo

Escola ↕	Ideb Observado						Metas Projetadas							
	2005 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2017 ↕	2019 ↕	2021 ↕
ESCOLA ESTADUAL GERALDO MELO DOS SANTOS	2,3			2,2	3,1	2,8	2,3	2,5	2,8	3,3	3,7	4,0	4,2	4,5

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>

De acordo com a figura acima podemos observar que, em nenhum ano de ocorrência da Prova Brasil, a escola conseguiu atingir a meta projetada pelo MEC.

Tal fato nos remete à questão de que provavelmente estamos diante de alunos considerados analfabetos funcionais que, segundo o conceito de Scliar-Cabral (2003, p. 49), “como o próprio adjetivo indica, deve (...) repousar sobre a falta de competência do indivíduo para ler e escrever os textos dos quais necessita em sua vida cotidiana familiar, social e de trabalho”.

No gráfico abaixo, é possível notar o quão distante a escola se encontra no sentido de conseguir atingir a meta projetada pelo MEC.

Figura 7 - Evolução do IDEB na escola campo



Fonte: QEdu/2018.

A Figura 7 acima, nos dá uma visão nítida do quanto ainda se faz necessário um trabalho consistente em leitura na escola campo da pesquisa. No ano de 2013, a escola ainda conseguiu se aproximar um pouco da meta projetada; no entanto, em

2015, houve uma queda brusca, o que exigiu da escola um esforço bem maior para tentar alavancar a nota na prova de 2017. O resultado do IDEB referente ao ano de 2017 somente foi divulgado em outubro de 2018, quando esta pesquisa já se encontrava no final, no entanto, por motivo de erro no sistema do INEP, o resultado dessa escola não divulgado.

4.1.1 A escola campo da pesquisa

A Escola Estadual, em que foi realizada a pesquisa, encontra-se localizada no município de Maceió, Estado de Alagoas, região suburbana, no bairro Cidade Universitária, no conjunto residencial de classe média Graciliano Ramos e conta com 2.804 casas, e com uma população em torno de 11.216 moradores. Neste residencial, existe um pequeno comércio com: supermercados, microempresas, farmácias, dois postos de saúde, igrejas católica e protestante e outros meios formais e informais de comércio e outros serviços.

A escola foi criada em decorrência de um abaixo assinado dos moradores desse conjunto e inaugurada no dia 4 de Maio de 2003, com capacidade para atender a mais de 2.100 alunos nos três turnos no Ensino Fundamental e Médio. Foi construída por meio do Projeto Alvorada II, que destinava recursos do Governo Federal para a construção e a manutenção do Ensino Médio, com o intuito de atender à grande demanda do bairro. Desta forma, a escola mantinha duas extensões que funcionavam em duas escolas localizadas no mesmo bairro, que somavam um total de 2.615 alunos matriculados. Em 2010, a escola deixou de ter esses anexos, que se tornaram escolas autônomas.

Esta escola atende a alunos do Ensino Fundamental II, Ensino Médio, EJA e encontra-se em processo de transição para se tornar uma escola de ensino integral ofertando os cursos técnicos profissionalizantes de Recursos Humanos, Informática, Marketing e Eventos.

Construída em uma área de 2.800,43m², a escola é composta de 15 salas de aula; um laboratório de informática e ciências. Tem também um auditório com capacidade para 150 pessoas, uma cantina, uma cozinha, baterias de banheiros masculino e feminino (térreo e 1º andar), uma área coberta e um elevador para cadeirantes (que não está funcionando devido ao incêndio ocorrido em 2012). A escola possui ainda, salas para diretoria e coordenação, secretaria, almoxarifado,

despensas e roll de entrada para recepção ao público, sala de professores, ginásio de esporte, campo de futebol e área para judô. Para melhor visualização, ver fotos disponibilizadas no Apêndice A.

O nosso corpo discente é composto por pré-adolescentes e adolescentes que estudam durante o dia; e à noite, nossos alunos são adultos, desempregados e empregados em serviços e trabalhos diversos: embaladores, vendedores, empregadas domésticas, comerciárias(os), cobradores de ônibus, monitores de informática, atendentes, etc. Esses alunos integram nossas turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Apesar de a escola estar situada dentro de um conjunto residencial de classe média, a clientela é oriunda dos conjuntos periféricos⁸. Vale ressaltar que a realidade de periferia vivenciada pelo nosso público afeta o processo de ensino-aprendizagem e mesmo o seu processo de escolarização. Os alunos do noturno, por trabalharem o dia todo, ficam prejudicados nos conteúdos: quando não estão sonolentos, faltam muito às aulas, causando, com isso, evasão e repetência. O turno diurno também é penalizado pela evasão, pois muitos alunos precisam trabalhar e largam os estudos ou passam para o turno noturno. Muitas vezes, entretanto, eles passam um tempo fora da escola. Tais fatos causam o fenômeno da distorção idade-série. Os alunos participantes da pesquisa aqui relatada são de fato residentes nos conjuntos residenciais periféricos e todos apresentam a citada distorção idade-série.

No ano de 2012, a escola viveu um período muito conturbado, marcado pela violência. No mês de setembro, a escola registrou um incêndio criminoso, que acarretou na destruição de parte da estrutura da instituição. Além disso, traficantes da região ordenaram o fechamento da escola durante alguns dias, e as gestoras foram ameaçadas de morte.

Tivemos um número grande de alunos assassinados pelo tráfico e brigas de gangues. Após as várias ocorrências, o Governo do Estado decidiu implantar um sistema de policiamento mais rigoroso nas proximidades da escola, adotando inclusive a revista dos alunos. Em dezembro do mesmo ano de 2012, cansados de tanta violência, e com o apoio de um programa educacional de erradicação das drogas, pertencente à Polícia Militar (PROERD), a comunidade escolar realizou uma

⁸ Dentre esses conjuntos populares citam-se: o Village Campestre I e Ilé Gama Lins considerados como bairros de alta vulnerabilidade social e de precariedade nos serviços básicos como saneamento e transporte.

caminha pela paz, com o tema “Um novo tempo de paz e harmonia”, cujo objetivo foi mostrar para toda a comunidade a importância de um ambiente sem violência. Aliadas a isso, foram realizadas diversas ações como a criação de um mediador de conflitos na escola em parceria com a Secretaria da Paz. Criou-se também o projeto GERARTE, ainda vigente, que consiste num projeto de leitura, cultura e arte, em que cada turma tem que realizar a leitura de um clássico da literatura e, ao longo do ano letivo, deve realizar atividades socioculturais a fim de estabelecer laços com a comunidade ao redor da escola, inclusive apresentando o projeto em praça pública. Outro projeto criado foi o da banda fanfarra, em que o aluno, para fazer parte, não pode ter problemas disciplinares e ter um bom rendimento escolar. Essas ações contribuíram para a redução da violência e a indisciplina na escola. Fotos relativas a essas ações e projetos estão disponibilizadas no Apêndice B.

Para complementar, em 2016, o governo do Estado implantou na escola o ensino integral profissionalizante, e, aos poucos a escola foi reduzindo suas turmas de ensino fundamental e, agora, em 2019, ela passará a ser totalmente de ensino integral. Atualmente, pode-se dizer que na escola o índice de violência e indisciplina é quase nulo. A propósito, na entrada da escola temos a seguinte frase “Bem-vindos à família GMS” (Apêndice C).

4.1.2 Os participantes

Esta pesquisa foi realizada com alunos do 9º ano, turma D, do turno vespertino da escola campo. Esta turma é formada por 45 alunos, todos provenientes dos conjuntos adjacentes à escola, cujas famílias, na maioria, usufrui do programa Bolsa Família. Moram em casas de aluguel ou com parentes; muitos apresentam situações de vulnerabilidade social, o que pode acarretar em abandono dos estudos.

Estes alunos se encontram na faixa etária entre 15 a 19 anos, tendo sido reprovados mais de uma vez numa mesma série e, portanto, apresentam distorção idade-série.

O Ministério da Educação classifica como distorção quando o aluno se encontra com mais de dois anos de atraso na escola. Isso se encontra regulamentado na Lei 11.274/ MEC e, de acordo com o que está disposto nessa lei, podemos entender que os alunos participantes dessa pesquisa deveriam estar

regularmente matriculados no Ensino Médio.

A grande maioria desses alunos está na escola desde o 6º ano, havendo apenas uns dois ou três alunos novatos e, como estes alunos já foram retidos na mesma série mais de uma vez, supõe-se que eles terão muitas dificuldades em relação à leitura e à compreensão leitora.

Neste trabalho, busquei diversos meios de ajudá-los a desenvolver uma leitura que fosse condizente com o ano em que se encontram matriculados. Portanto, as atividades elaboradas foram pensadas e planejadas com o intuito de estimular o desenvolvimento de várias estratégias de leitura, dentre elas, foi dado um enfoque maior para a inferência devido a sua complexidade. Abaixo apresento um perfil da turma quanto ao gênero e a faixa etária. Esses dados resultaram da aplicação de um questionário disponibilizado no Apêndice D.

Quadro 3 - Quantitativo de alunos com distorção idade/série do 9º ano

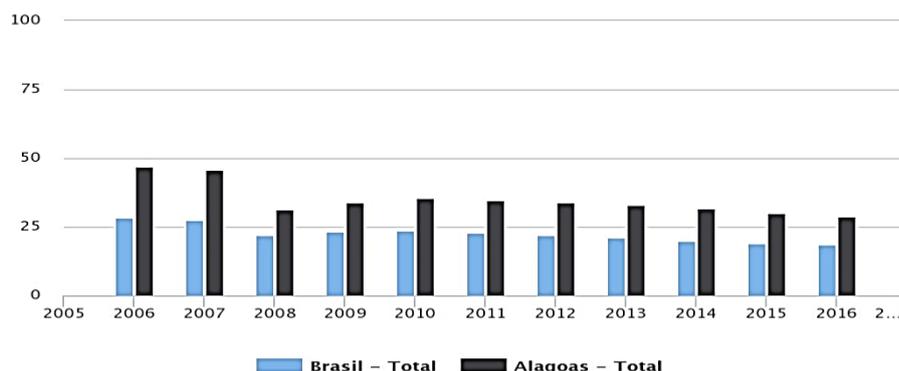
IDADE	ALUNOS	Gênero	
		Meninos	Meninas
16 anos	22	16	6
17 anos	16	13	3
18 anos	06	3	3
19 anos	1	1	0
TOTAL	45	33	12

Fonte: A autora

Vê-se que a incidência maior de distorção em relação à idade é na faixa etária dos 16 anos, e na questão do gênero, temos uma incidência maior nos meninos. Isso se deve ao fato de os meninos, muitas vezes, terem que trabalhar mais cedo para ajudar no sustento da família.

A Figura 8 abaixo nos mostra que este problema não é único da escola em que houve a pesquisa, ele ocorre no estado inteiro. O mais alarmante é que estamos acima da média nacional. A distorção idade-série imobiliza milhões de alunos em todo o país, deixando-os presos ao ciclo do fracasso escolar e os mais atingidos por esse fenômeno são os jovens oriundos das camadas mais vulneráveis da sociedade e, assim, estão mais propensos a abandonar a escola para ingressar na força do trabalho de forma prematura e precária.

Figura 8 - Taxa de distorção idade/série nos anos finais em Alagoas



Fonte: MEC/INEP/Deed (2018)

Esse ingresso prematuro na força de trabalho é mais intenso nos anos finais do Ensino Fundamental, ou seja, do 6º ao 9º ano. De acordo com o Unicef (2018), este fenômeno representa 26% dos alunos matriculados nessa etapa de ensino em que os desafios são maiores no Norte (36%) e no Nordeste (34%), em especial nos Estados de Sergipe (43%), Bahia e Pará (41%) e Alagoas (38%).

Quadro 4 - Caracterização dos alunos participantes do 9º ano quanto à repetência

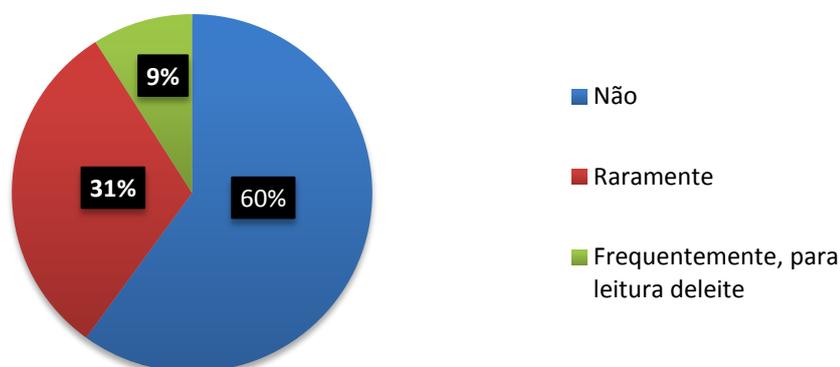
Características		Quantidade	Percentual
Repetiu de ano	Nunca	7	15%
	1 vez	14	31%
	2 vezes	12	27%
	3 vezes ou mais	12	27%

Fonte: A autora

No Quadro 4, vê-se que temos alunos que nunca repetiram o ano e, mesmo assim, encontram-se no quadro de distorção idade-série; este fator ocorreu porque alguns alunos ingressaram tarde na escola e outros passaram um ano sem estudar por questões de mudança.

Abaixo, apresentamos dados oriundos do questionário sobre o perfil do aluno aplicado na turma.

Gráfico 1 - Demonstrativo de utilização da biblioteca pelos alunos participantes da pesquisa.



Fonte: A autora

Este gráfico nos mostra claramente que os sujeitos desta pesquisa frequentam muito pouco a biblioteca da escola, isto demonstra que eles possuem pouca atividade de uma leitura autônoma, o que sugere que as atividades de leitura só acontecem quando é solicitado pelo docente.

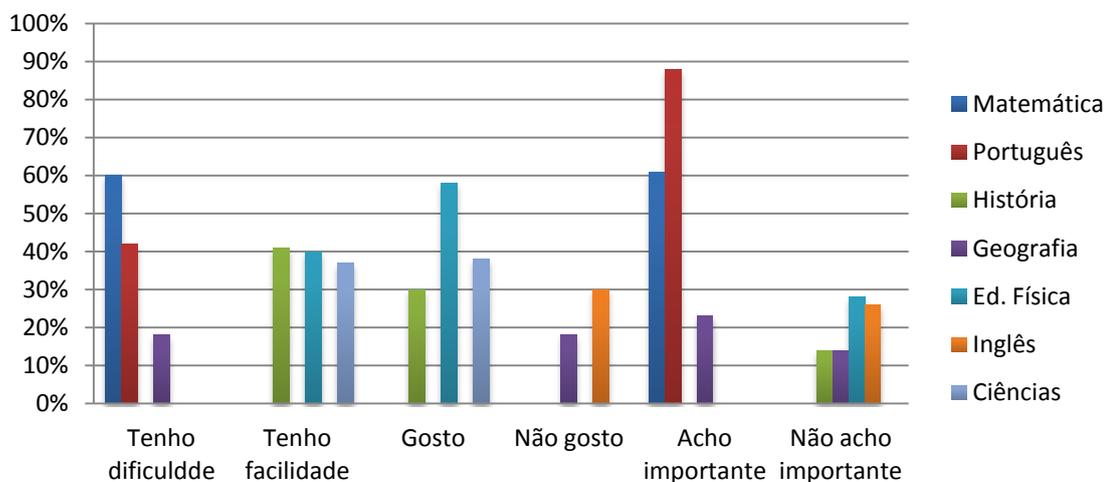
Gráfico 2 – Demonstrativo das práticas de leitura da turma



Fonte: A autora

Neste gráfico, podemos observar que o hábito da leitura não faz parte da rotina dos sujeitos desta pesquisa, reforçando os dados coletados no gráfico anterior, porém há um diferencial: os alunos reconhecem que a escola realiza um trabalho de estímulo à leitura.

Gráfico 3 - Demonstrativo das afinidades dos alunos com as disciplinas curriculares



Fonte: A autora

Neste gráfico, temos uma visão clara de como os alunos veem a disciplina de Língua Portuguesa: é quase uma relação de amor e ódio. Em nenhum momento, ela aparece como uma disciplina de que eles gostam ou acham fácil; porém, eles reconhecem que ela é importante. Isso talvez se deva ao fato, ao longo de muitos anos, esta disciplina vir sendo tratada, na comunidade escolar, como uma vilã, por ser uma das que mais reprovam, seguida da disciplina de matemática.

Este resultado nos faz refletir sobre como o trabalho com o ensino da língua vem sendo tratado ao longo dos anos pela comunidade escolar. Em outras palavras, até que ponto a escola está tornando o ensino dessa disciplina atrativo e significativo para a realidade do aluno?

Talvez os instrumentos utilizados nesta pesquisa com o objetivo de aferir a compreensão leitora possa nos dar uma pequena amostra desta situação.

4.2 Procedimentos e instrumentos utilizados na pesquisa

A leitura é um processo interno, mas que precisa ser ensinado explicitamente e para que os alunos o adquiram, precisam participar de uma prática de leitura que lhes possibilite a oportunidade de vivenciar as estratégias de compreensão do texto em ação, numa situação significativa e funcional.

Compreendido isto, esta proposta de intervenção visa formar leitores ativos e que possam desempenhar uma autonomia leitora; em outras palavras, alguém que

compreenda o que lê, que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos, que estabeleça relações entre o texto que se lê e outros também já lidos, que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto, que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos.

Com a finalidade de aferir, ao longo da pesquisa, a compreensão leitora foram aplicados, no decorrer do ano letivo de 2018, dois Testes *CLOZE* e quatro Testes de Múltipla Escolha (TCQME), que tiveram como critério de análise de interpretação o número de acertos obtidos nas atividades apresentadas, bem como a análise dos erros, tendo em vista que estes nortearam a proposta pedagógica voltada para as ações de intervenção e a realização de atividades para o desenvolvimento de habilidades que visavam ampliar do aprendizado dos participantes.

Vale ressaltar que, com exceção do teste *Cloze*, as atividades quantificáveis de verificação da compreensão leitora utilizadas nesta pesquisa tiveram como referencial norteador os descritores da Matriz de Referência do SAEB.

4.2.1 Teste CLOZE

Criado por W. Taylor em 1953, o Teste *Cloze* é uma técnica originada da área da Psicolinguística, cuja palavra é derivada de *closure* (lacuna), originária da psicologia da Gestalt, que se refere à tendência do leitor, de completar padrões familiares que estejam parcialmente completos, vem sendo utilizada por pesquisadores de leitura e linguagem desde a década de 70, como um meio de avaliar a compreensibilidade de textos escritos (ABREU, 2017)

O uso desta técnica é recomendado pela antiga *International Reading Association*, hoje *International Literacy Association* como a melhor técnica para mensurar a compreensibilidade, e sua aceitação tem sido demonstrada pelas inúmeras publicações discorrendo sobre o leque de possibilidades de utilização desse recurso (ABREU, 2017).

A técnica do *cloze* consiste na seleção de um texto de aproximadamente 200 vocábulos em que alguns serão retirados para que o leitor preencha a lacuna com a palavra que julgar mais adequada de acordo com o contexto.

A palavra retirada poderá ser o quinto, sétimo ou décimo vocábulo, ou poderá

ser feita a supressão de uma categoria gramatical (adjetivos, substantivos, verbos ou outras), ou ainda a eliminação aleatória de 20% dos vocábulos do texto que será substituído por um traço de tamanho sempre igual, tal como propõe Taylor (1953; apud SANTOS, 2002), ou proporcional ao tamanho do vocábulo omitido, como sugerido por Bormuth (1968; apud SANTOS, 2002).

Ainda de acordo com esse autor, os resultados obtidos com a utilização do traço proporcional apresentam um índice mais alto de correlação com outras medidas de compreensão em leitura, e o índice de compreensibilidade será dado pela maior ou menor facilidade que o leitor tem para reconstituir tal texto.

Quanto aos escores, isto é, a interpretação atribuída aos diferentes níveis de desempenho, serão somados os números das lacunas que foram preenchidas de forma correta, ou será feito a partir da análise semântica e/ ou sintática.

Essa técnica tem se mostrado bastante eficaz, uma vez que ao possibilitar a avaliação da compreensão leitora, também pode ser utilizada como um excelente recurso interventivo, além de, do ponto de vista prático, ser de fácil elaboração, aplicação e correção e ainda apresentar um baixo custo.

4.2.2 Teste de compreensão com questões de múltipla escolha - TCQME

O direito à aprendizagem é uma garantia de todos os que frequentam a escola, e quando se deseja medir a proficiência dessa aprendizagem e seus aspectos cognitivos, a avaliação com testes de múltipla escolha tem se tornado uma boa opção.

O uso de testes como instrumento de avaliação teve início no Séc. XIX, paralelamente ao avanço da ciência positivista e da necessidade de medidas de avaliação objetivas e válidas. A partir daí, todo processo que faz uso de escores (número de acertos) passou a ser chamado de Teoria Clássica de Testes (TCT), cujos procedimentos eram baseados na análise direta dos acertos, ou seja, quanto maior a nota, maior é a classificação não sendo observadas as habilidades, ou seja, o saber-fazer (PASQUALI, 1996).

Esse modelo clássico da psicometria apresenta limitações que se refletem na qualidade dos testes, de forma que foram propostas algumas soluções para essas fragilidades. O aprimoramento desses procedimentos resultou no modelo conhecido como Teoria de Resposta ao Item (TRI), que foi sendo elaborada desde os anos 50

por vários autores.

Entre os precursores estão os trabalhos de Richardson (1936); no entanto, o responsável mais direto que deu origem à TRI é Frederic Lord (1952,1953) por ter elaborado, além do modelo teórico, os métodos para estimar os parâmetros dos itens (unidade básica de um instrumento de coletas de dados, que pode ser uma prova, um questionário, etc.) e estabelecer a relação entre a probabilidade de acerto de um item com a competência do aluno e as características específicas do mesmo, não se interessando em analisar quantos itens o sujeito acertou e, sim, porque ele acertou ou errou cada item individual.

O uso desse tipo de teste em avaliações educacionais teve um crescimento no âmbito internacional, sendo adotado por diversos países, entre eles o Brasil, que a partir de 1995 passou a utilizar com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e, posteriormente, implementado no ENCCEJA, Prova Brasil e ENEM, tendo em vista que permite avaliar habilidades como estrutura semântica, coerência, inferência e muitas outras que fazem parte da Matriz de Referência da Prova Brasil.

Outra vantagem deste teste é permitir que se avaliem diversas habilidades como estrutura semântica, coerência, inferência, entre tantas outras que fazem parte da Matriz de Referência da Prova Brasil.

4.3 Planejamento da pesquisa

Observando o dia a dia de sala de aula e embasada na minha experiência como docente, percebi que a aprendizagem escolar tem como base fundamental a leitura. Assim, se ela não for bem desenvolvida, se constituirá num dos maiores obstáculos ao bom desempenho do aluno ao longo da sua escolarização. Sendo assim, esta pesquisa tem como objetivo proporcionar a compreensão leitora de diversos gêneros textuais, por meio de uma intervenção pedagógica, que focaliza a inferência como sendo uma estratégia de fundamental importância, a fim de tornar os alunos capazes de ler com um nível de proficiência mínima adequada à série em que se encontram.

Assim, esta proposta pedagógica será organizada em três etapas, apresentadas a seguir:

Etapa 1 – *Sensibilização para estimular o gosto pela prática da leitura.*

Nesta etapa, foram utilizadas atividades para desenvolver estratégias de leitura, compostas de uma diversidade de gêneros textuais que tais como tiras, anúncios publicitários, literários e de divulgação científica. Como essas atividades não tiveram resultados quantificáveis, decidimos registrá-las apenas disponibilizando-as nos Apêndices e nos Anexos.

Etapa 2 – *Verificação da compreensão leitora*

Nesta etapa, foram aplicados os testes de múltipla escolha e os *Cloze*, todos contendo um certo grau de gradação das dificuldades, partindo de um nível mais elementar até um mais elevado que permitia fazer a verificação da compreensão leitora. Esta etapa também serviu de diagnóstico do desempenho dos alunos diante de atividades mais formais tanto em relação aos formatos das atividades (testes), quanto às condições de aplicação.

Ainda nesta segunda etapa, à medida que os trabalhos iam sendo desenvolvidos, alguns alunos participantes foram demonstrando algumas dificuldades em leitura maiores que os demais. A fim de “remediar” as dificuldades desse grupo de alunos (12 alunos) com desempenho mais baixo, foram realizadas algumas atividades especificamente para este grupo, que como forma de suprir algumas dessas defasagens, as atividades se encontravam voltadas para um trabalho mais minucioso com as questões relacionadas ao vocabulário.

Etapa 3 – *Sistematização dos resultados*

Nesta etapa, foram computados os resultados, em que as respostas utilizadas pelos colaboradores foram analisadas minuciosamente, a fim de verificar os acertos e erros, possibilitando uma reflexão sobre as dificuldades e as melhorias ocorridas no decorrer deste trabalho, permitindo que fosse feito em um processo que permitisse uma prática de ação-reflexão-ação e também uma prática de mediação ao longo das discussões realizadas com os alunos a respeito dos resultados por eles obtidos nos testes.

4.4 Os relatos das atividades de sensibilização e de verificação da compreensão leitora

Nesta seção, são relatadas as atividades realizadas ao longo desta pesquisa e, por se tratar de uma pesquisa-ação, elas foram organizadas em ordem cronológica. Após a coleta dos dados, por meio dos testes e das observações em sala, procedeu-se à análise minuciosa dos resultados.

Como já foi exposto anteriormente, a pesquisa teve três etapas, sendo que a primeira, por servir como sensibilização e motivação, contou com atividades não quantificáveis, por isso, o relato será apenas apreciativo. Na segunda etapa, por se tratar da verificação da compreensão leitora, teve um trabalho de mediação e "remediação" com o intuito de tentar amenizar as dificuldades em leitura apresentadas pelos participantes.

4.4.1 Etapa 1 – Sensibilização para estimular o gosto pela prática da leitura

Há vinte e cinco anos trabalho com a Educação Básica lecionando Língua Portuguesa. Iniciei minha atividade profissional em escolas da rede particular e depois me dediquei exclusivamente ao ensino público. Ao longo dessa trajetória, sempre me inquietei com a falta de gosto pela leitura e a dificuldade que os alunos encontram em realizar a compreensão de textos.

Pensando nisso, aproximadamente duas semanas antes de começarmos as atividades mais formais, foram realizadas algumas atividades lúdicas com o intuito de sensibilizar e despertar nos alunos um certo gosto pela leitura.

Em vista disso, no primeiro dia de aula com o 9º ano realizei uma atividade que consistiu na ilustração de um livro de poesia com 24 páginas, em que cada página continha um verso. Para tanto, cada dupla recebeu, de forma aleatória, duas folhas que continham um verso no alto da página. A função dos alunos era fazer uma ilustração condizente com o que estava escrito no alto de cada folha. (Apêndice E)

Estes versos eram do poema *2 dúzias de coisinhas à toa que deixam a gente feliz* de Otávio Roth (Anexo A) e durante a execução da atividade de ilustração do texto, alguns alunos relataram que estavam com dificuldades em executar o que foi solicitado, não era por não saber desenhar, mas sim, por desconhecer o significado

de algumas palavras ou expressões como: *drops*, *revoada* e *tirar a sorte no osso*. O que significa dizer que estas palavras são incomuns para eles, ou seja, não fazem parte do seu repertório lexical. Tal fato pode evidenciar que a dificuldade na compreensão pode ser resultante do pouco conhecimento de mundo, uma vez que estas palavras fazem parte de um repertório que exige um conhecimento histórico, social e cultural.

Ao término da atividade, organizei as folhas na sequência e à medida que ia lendo e passando as folhas, os alunos puderam ver que o trabalho que ele fizeram foi o de ilustrar o livro. Em seguida expus o material no mural da escola como uma forma de prestigiar o trabalho e elevar a autoestima deles.

Outra atividade realizada foi um texto fatiado com o objetivo de levá-los a observar não só a sequência lógica existente no texto, bem como mostrar a coerência e a coesão entre as partes. Para isso, os alunos foram organizados em grupos, em que cada grupo recebeu um envelope contendo 16 fichas referentes ao texto *Inferno Nacional* de Stanislaw Ponte Preta (Anexo B), todas devidamente coladas em cartolina a fim de facilitar o manuseio.

Antes de iniciar a atividade, expliquei a eles que deveriam organizá-lo pela sequência, mas para isso era fundamental realizar primeiro uma leitura de todas as fichas para localizar a que correspondesse ao início do texto. À princípio, houve uma reclamação generalizada, todos achando que esta atividade seria muito difícil, por isso, expliquei que tudo dependia de uma leitura atenciosa e da localização da ficha inicial, e a partir daí era só um trabalho de verificar os termos modalizadores e a lógica coerente e coesiva.

Fiquei todo o tempo circulando entre os grupos, observando a forma como eles estavam tentando organizar a atividade, e à medida que eu percebia que eles iam conseguindo localizar o início, perguntava como foi que eles conseguiram fazer isso, todos responderam a mesma coisa: Porque começa com "*Diz que era uma vez*" que parece com os contos de fada (Apêndice F).

Por ser um texto antigo, existem nele algumas expressões que não fazem parte do repertório dos alunos como "abotoar o paletó" e "caroço debaixo deste angu", esta última eles tiveram dificuldade em inferir o significado pela leitura a ponto de eles acharem que a ficha estava sobrando. Ao explicar o sentido dessa expressão eles conseguiram encaixar corretamente e, ao término da atividade, apresentei o título do texto e falei sobre o autor.

Esta etapa contou com dois textos de gêneros diversos, como um poema e uma crônica de humor, como uma tentativa de despertar neles o prazer de ler.

4.4.2 Etapa 2 – A Verificação da compreensão leitora

Nesta seção, encontram-se os relatos das atividades aplicadas ao longo do ano letivo que tiveram o objetivo aferir a compreensão leitora por meio do teste Cloze e do TCQME, além de proporcionar atividades de mediação para que os sujeitos dessa pesquisa se tornassem alunos capazes de ler com a proficiência mínima adequada ao ano em que se encontravam.

Os estudos mostraram que os alunos dessa etapa de escolarização não conseguem ler com a proficiência esperada para a série em que se encontram; têm um vocabulário muito restrito. Aliás, parece haver um certo círculo vicioso: como leem pouco, não ampliam o vocabulário; e como não ampliam vocabulário, entendem pouco os textos.

Com base no que foi apresentado, esta etapa visou levantar o diagnóstico da turma em relação ao uso das estratégias de leitura abrangendo uma diversidade de gêneros textuais, sendo assim, a fim de uma melhor sistematização das atividades, o Quadro 5 abaixo apresenta uma sequência cronológica da aplicação dos testes bem como a descrição de suas características e propósitos.

Quadro 5 - Demonstrativo das atividades realizadas

DATA	TIPO DE ATIVIDADE	GÊNERO TEXTUAL	TÍTULO DO TEXTO	TIPOLOGIA TEXTUAL	N.º DE QUESTÕES	TIPO DE QUESTÕES	PROPÓSITO
15/02	Experiência de Leitura I	Diversos	Diversos	Diversa	10	Múltipla escolha	Diagnosticar o nível de compreensão dos alunos relacionando-o a alguns descritores da matriz referencial do SAEB
19/02	Experiência de Leitura II	Diversos	Diversos	Diversa	22	Respostas objetivas e verdadeiro ou falso	Verificar o nível de domínio das estratégias básicas de leitura
27/03	Teste Cloze1	Narrativa cotidiana	<i>“Uma vingança infeliz”</i>	Narrativa	15	Completar	Verificar a compreensão textual evidenciando o domínio de elementos da microtextualidade.
07/05	TCQME 1	Vulgarização científica	Diversos	Expositiva	7	Múltipla escolha	Verificar a compreensão textual por meio de questões que evidenciam a capacidade de inferir

26/07	Leitura oral individualizada	Fábula	"O Leão, o burro e o rato"	Narrativa	-	Mediação oral	Diagnosticar o nível de compreensão leitora dos alunos
13/08	Teste Cloze2	Conto urbano	"A Barata"	Narrativa	22	Completar	Verificar a compreensão textual evidenciando o domínio de elementos de textualidade como coesão e coerência.
25/09	TCQME 2	Fábula	"O Avestruz"	Narrativa	08	Múltipla escolha	Verificar a compreensão de um texto longo por meio de questões de múltipla escolha
23/10	TCQME 3	Lenda indígena	"As Lágrimas de Potira"		08		Verificar a compreensão de um texto longo por meio de questões de múltipla escolha
27/11	TCQME FINAL	Vulgarização científica	"Muito mais do que iscas" e "As minhocas"	Expositivo	08		Verificar a compreensão textual por meio de questões que evidenciam a capacidade inferencial.

Fonte: A autora

As atividades iniciais foram realizadas logo nas primeiras semanas de aula e contaram apenas com 34 alunos efetivamente matriculados, um quantitativo que iria permitir o desenvolvimento de um trabalho significativo e que daria plenas condições para se atingir os objetivos desta pesquisa. No entanto, no decorrer de alguns meses, a turma foi crescendo e chegamos ao quantitativo de 45 alunos.

Neste momento, solicitei à direção da escola que evitasse realizar mais matrículas nesta turma, uma vez que, por se tratar de alunos fora da faixa etária, eles precisariam de uma atenção maior para desenvolver uma melhor aprendizagem e se esse quantitativo continuasse aumentado prejudicaria o bom desempenho e os resultados da turma.

Antes do término do primeiro semestre, já tínhamos um aluno desistente e um transferido e mais dois alunos novatos, o que manteve a turma no quantitativo de 45 alunos. Porém, após o início do segundo semestre, um aluno se transferiu porque foi embora para uma cidade do interior; outro porque mudou de bairro; outra aluna fez a prova do Supletivo e avançou a série; outro aluno saiu por problemas disciplinares, e finalmente, uma aluna desistiu. Assim, ficamos então com 40 alunos, porém, no início do 4º bimestre, mais dois alunos desistiram e concluímos o ano letivo com 38 alunos.

4.4.2.1 Experiência de Leitura I e II

Em 2017, a Secretaria Estadual de Educação, com o intuito de elevar os Índices do IDEB de Alagoas, criou o *Programa Escola 10* para todas as escolas da rede. Este programa consistia em um Laboratório de Aprendizagem (LAP) e um

Articulador de Ensino. O laboratório é um espaço para reforço dos alunos com dificuldades na aprendizagem e o articulador é um profissional, indicado pela escola, com a tarefa de acompanhar estes alunos na aprendizagem.

No dia 15 de fevereiro de 2018, a pedido do articulador, organizei uma experiência de leitura para ser aplicada como teste diagnóstico (Anexo C) a fim de verificar quais alunos precisavam participar do LAP. Na ocasião, havia apenas 34 alunos matriculados nesta turma e apenas 26 compareceram no dia do teste, ou seja, 68% de alunos.

Esta atividade foi composta de 10 questões embasadas nos descritores da Matriz de Referência da Prova Brasil, atendendo cinco dos seis Tópicos que fazem parte da Matriz, em um nível bem elementar no que se refere ao grau de dificuldade.

No dia 19 do mesmo mês, partindo dos conhecimentos com as estratégias de leitura e embasada ainda nos descritores, realizei uma segunda experiência de leitura (Anexo D), contendo 22 questões com o objetivo de verificar as dificuldades dos alunos em relação aos procedimentos de leitura da matriz de referência da Prova Brasil. Esta atividade consistiu na resolução de questionamentos sobre diversos textos de gêneros variados.

4.4.2.2 Testes **CLOZE 1 e 2**

Em 27 de março, ainda no primeiro bimestre do ano letivo de 2018, por meio do texto "Uma vingança infeliz" (Anexo E), foi realizado o primeiro teste *Cloze* com os alunos. Tendo em vista a pouca familiaridade deles com esse tipo de atividade, o *Cloze* utilizado possuía um banco de palavras para que eles apenas completassem o texto. Os alunos foram solicitados a preencher o espaço em branco com a palavra que lhes parecesse mais apropriada para completar o sentido do texto. O teste foi realizado em ambiente tranquilo, bem arejado e iluminado. A realização da atividade teve duração média de 50 minutos, não tendo sido estabelecido um limite de tempo para que concluíssem a tarefa.

Figura 9 - Teste *Cloze* 1

Complete o texto utilizando o banco de palavras abaixo:							
estava	muito	uma	destruir	ela	outro	casa	tiraram
a	porta	boas		nossas	ficou	seu	o

UMA VINGANÇA INFELIZ

Pedro ficou muito bravo porque seu irmão quebrou um de seus brinquedos. Sua vingança foi rasgar _____ fotografia em que eles _____ juntos no quintal da _____.

A mãe de Pedro _____ brava com ele e o castigou. _____ lhe disse que ao _____ uma fotografia ele também _____ destruindo uma lembrança. Explicou _____ ele que quando envelhecemos, _____ lembranças ajudam a animar _____ vidas.

Depois de pensar _____, Pedro desculpou-se com _____ irmão e pediu para _____ pai tirar um _____ retrato deles. Um bonito _____-retrato foi colocado no quarto, onde está guardada a lembrança daquele dia.

Antes de iniciar, foi explicado que eles não poderiam utilizar lápis e deveriam realizar esta atividade com muita atenção, tomando o cuidado para não responder aleatoriamente. Durante a aplicação do teste, os alunos fizeram os seguintes questionamentos em relação às palavras: “Tem que achar tudinho?”; “Só pode usar a palavra uma vez?”. Esses questionamentos demonstraram que, a princípio, eles estavam encontrando uma certa dificuldade em "encaixar" as palavras.

Após a aplicação do primeiro *Cloze*, realizei algumas atividades de mediação bem como apliquei outros testes (conforme pode ser observado no quadro 5). Sendo assim, o segundo teste *Cloze* foi realizado no dia 13 de agosto, já então no terceiro bimestre do ano letivo de 2018. Esse teste foi realizado com o texto "A Barata" disponibilizado na figura 10 abaixo.

Figura 10 - Teste *Cloze* 2

A BARATA

Magricela como a Olívia Palito, mulher de Popeye, parecia um galho seco dentro do vestido escuro. Nossa professora de Religião era antipática e ranzinza. Usava óculos com lentes grossas: não enxergava direito, vivia confundindo um aluno com outro.

A aula de religião não contava ponto nem influía _____ nossa média, mas a diretora nos _____ a frequentar.

Um dia apareceu uma _____ na sala de aula. Descobrimos então _____ dona Risoleta tinha verdadeiro horror _____ baratas: soltou um grito, apontou a _____ com o dedo trêmulo e subiu _____ na cadeira, pedindo que a matássemos. Era uma barata grande, daquelas cascudas.

A classe inteira _____ mobilizou para mata-la. Foi aquele alvoroço: _____, cotoveladas, pontapés, risos e gritaria, todos _____ atingí-la primeiro. E a coitada _____ barata tonta, escapando por entre nossas _____ patadas no chão. Até que, de _____ tive a sorte de dar com _____ passando a correr entre meus pés. Aí _____-a numa pisada só.

Fui aclamado como _____ vejam só: herói por ter matado _____ barata. Até dona Risoleta me agradeceu, _____ descendo da cadeira e me dando _____ beijo na testa. Esse beijo a _____ não perdoou; durante muito tempo _____ vítima da maior gozação: diziam que _____ Risoleta estava querendo me namorar.

O *Cloze* utilizado foi o tradicional, com um texto de 200 vocábulos e 22 lacunas, sem banco de palavras. Desta vez, os alunos teriam que fazer as inferências textuais a fim de encontrar as palavras que dessem sentido ao texto,

cujas características em termos de estrutura, conectivos, coesão, coerência e o próprio contexto são elementos que podem promover a compreensão. O teste foi realizado em ambiente tranquilo, bem arejado e iluminado. A realização da atividade teve duração média de 60 minutos.

Antes de iniciar, foram dadas as mesmas explicações do teste anterior, como os alunos já conheciam este tipo de atividade, as dificuldades que eles tiveram no primeiro, já não apareceram mais nesse segundo teste.

4.4.2.3 Atividades de mediação para desenvolver as estratégias de leitura

Tendo em vista que, no resultado das atividades realizadas anteriormente, os alunos demonstraram muita dificuldade em inferir, ao longo do processo, mais precisamente no período que abrangeu de abril a julho de 2018, realizei algumas atividades essencialmente voltadas para o desenvolvimento das estratégias de leitura com o intuito de melhorar a compreensão leitora dos alunos participantes.

Partindo das observações expostas, levei para sala de aula diversos textos de gêneros variados, com o objetivo de motivá-los para o gosto da leitura e para o desenvolvimento de estratégias de inferências. O primeiro texto trabalhado foi *Detalhes* de Luiz Fernando Veríssimo (Anexo G), que trata de uma releitura do conto de fadas da Cinderela.

O texto foi apresentado em slides no data-show com a leitura sendo feita quadro a quadro com os alunos. Cada slide era referente a um parágrafo do texto em que eram feitos alguns questionamentos (Apêndice G) sobre a situação que estava sendo relatada. Esta atividade transcorreu tranquilamente, no entanto a leitura do segundo parágrafo me chamou atenção pelas respostas dadas pelos alunos:

- Helmuth, o que foi?
- Espera, Helga. Deixe eu me controlar primeiro.
Toma outro gole de aguardente.
- Conta, homem! O que houve com você? Aconteceu alguma coisa no baile?

Trecho do 2º parágrafo do texto Detalhes

Ao indagar aos alunos sobre qual teria sido motivo de o porteiro ter chegado em casa assustado, a fim de verificar se os alunos possuíam o conhecimento prévio necessário para realizar as inferências que possibilitassem o reconhecimento de que

ali se tratava de uma releitura do conto de fadas da Cinderela, a maioria respondeu que se tratava de um “assalto”, “assassinato”, e “atropelamento”.

Essas respostas denotam que eles além de desconhecer a história da Cinderela, suas reações nada mais eram que um reflexo muito forte da comunidade em que eles vivem.

O próximo texto trabalhado foi *Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector (Anexo H). Ao iniciar o trabalho com este texto, houve uma reclamação muito grande a respeito do tamanho do texto. Esses comentários podem estar atrelados à pouca prática de leitura que os alunos possuem. No entanto, à medida que realizava a leitura do texto com eles e fazia os questionamentos (Apêndice HI) obtive uma boa participação. Tanto que, ao término da atividade, perguntei se eles haviam gostado do texto, e eles disseram que sim e demonstraram muita "raiva" da *menina gorda*.

Seguindo as mesmas estratégias de leitura, realizei mais algumas atividades com eles, sempre obtendo uma participação muito boa. No último texto trabalhado, que tratava da questão da consciência negra (Anexo I), solicitei que retirassem a ideia central do texto buscando as palavras consideradas palavras-chave.

Poucos alunos conseguiram desempenhar essa tarefa. Um aluno que sempre participava muito das aulas e conseguia responder tudo que perguntava não conseguiu realizar a atividade. Então, perguntei o que estava acontecendo, visto que eles sempre demonstraram entender bem os textos. A resposta que obtive deles foi de que, quando eu lia o texto em voz alta, ficava mais fácil de entender. Essa resposta me deixou muito intrigada, o que me levou a buscar outras atividades alternativas para desenvolver com eles.

4.4.2.4 A leitura oral como forma de analisar o grau de dificuldade leitora

No dia 26 de julho de 2018, após alguns alunos terem relatado que só conseguiam entender os textos lidos e trabalhados em sala quando eu lia para eles, resolvi realizar uma leitura oral individualizada, a fim de verificar o grau de dificuldade que eles tinham com leitura.

Segundo Allende e Condemarín (2005, p.95),

a leitura oral desempenha um importante papel como meio de avaliação, uma vez que permite avaliar as habilidades dos alunos no reconhecimento de palavras e o nível de seu domínio da análise fônica e estrutural, por isso ela deve ser privada, para não expor os alunos e mostrar publicamente suas

dificuldades.

Diante do exposto, selecionei a fábula "o Leão, o burro e o rato" de Millôr Fernandes, para fazer a leitura como forma de avaliação, por ser um texto de fácil entendimento e com poucas palavras difíceis. Essa atividade foi realizada com 37 alunos num espaço de 2 horas.

Figura 11 - Texto utilizado para a verificação da leitura oral

O leão, o burro e o rato

Um leão, um burro e um rato voltavam, afinal, da caçada que haviam empreendido juntos e colocaram numa clareira tudo que tinham caçado: dois veados, algumas perdizes, três tatus, uma paca e muita caça menor. O leão sentou-se num tronco e, com voz tonitruante que procurava inutilmente suavizar, berrou: - Bem, agora que terminamos um magnífico dia de trabalho, descansemos aqui, camaradas, para a justa partilha do nosso esforço conjunto. Compadre burro, por favor, você, que é o mais sábio de nós três, com licença do compadre rato, você, compadre burro, vai fazer a partilha desta caça em três partes absolutamente iguais. Vamos, compadre rato, até o rio, beber um pouco de água, deixando nosso grande amigo burro em paz para deliberar. Os dois se afastaram, foram até o rio, beberam água e ficaram um tempo. Voltaram e verificaram que o burro tinha feito um trabalho extremamente meticuloso, dividindo a caça em três partes absolutamente iguais. Assim que viu os dois voltando, o burro perguntou ao leão:

- Pronto, compadre leão, aí está: que acha da partilha? O leão não disse uma palavra. Deu uma violenta patada na nuca do burro, prostrando-o no chão, morto. Sorrindo, o leão voltou-se para o rato e disse:
- Compadre rato, lamento muito, mas tenho a impressão de que concorda em que não podíamos suportar a presença de tamanha inaptidão e burrice. Desculpe eu ter perdido a paciência, mas não havia outra coisa a fazer. Há muito que eu não suportava mais o compadre burro. Me faça um favor agora – divida você o bolo da caça, incluindo, por favor, o corpo do compadre burro. Vou até o rio, novamente, deixando-lhe calma para uma deliberação sensata.

Mal o leão se afastou, o rato não teve a menor dúvida. Dividiu o monte de caça em dois: de um lado, toda a caça, inclusive o corpo do burro. Do outro apenas um ratinho cinza morto por acaso. O leão ainda não tinha chegado ao rio, quando o rato chamou:

- Compadre leão, está pronta a partilha! O leão, vendo a caça dividida de maneira tão justa, não pôde deixar de cumprimentar o rato:
- Maravilhoso, meu caro compadre, maravilhoso! Como você chegou tão depressa a uma partilha tão certa?

E o rato respondeu:

- Muito simples. Estabeleci uma relação matemática entre seu tamanho e o meu – é claro que você precisa comer muito mais. Tracei uma comparação entre a sua força e a minha – é claro que você precisa de muito maior volume de alimentação do que eu. Comparei, ponderadamente, sua posição na floresta com a minha – e, evidentemente, a partilha só podia ser esta. Além do que, sou um intelectual, sou todo espírito!
- Inacreditável, inacreditável! Que compreensão! Que argúcia! – exclamou o leão, realmente admirado. – Olha, juro que nunca tinha notado, em você, essa cultura. Como você escondeu isso o tempo todo, e quem lhe ensinou tanta sabedoria?
- Na verdade, leão, eu nunca soube nada. Se me perdoa um elogio fúnebre, se não se ofende, acabei de aprender tudo agora mesmo, com o burro morto.

MORAL: SÓ UM BURRO TENTA FICAR COM A PARTE DO LEÃO.

Ainda segundo os autores supracitados (op. cit.), a leitura oral do aluno proporciona ao educador muitos indícios para avaliar a sua competência nas habilidades correspondentes à leitura inicial, à leitura nas séries intermediárias e à

leitura compreensiva e fluente.

Para fazer a análise das leituras realizadas pelos alunos, busquei em Ferreira (2011, p.42) a fundamentação para selecionar os tipos de leitores que, embasada em Kato e Kleiman, elaborou um mapa conceitual em que classifica os tipos de leitores em vagaroso, fluente e proficiente, em que os leitores fluentes e proficientes apreendem rapidamente as ideias principais do texto, o leitor vagaroso tem dificuldade em identificar as ideias principais do texto, faz pouco uso de seus conhecimentos prévios e decodifica e prioriza o processamento ascendente.

Sendo assim, pedi aos alunos individualmente que realizassem a leitura do texto, alguns realizaram uma leitura rápida e fluente sem muitas dificuldades, parando apenas nas palavras que tinham uma pronúncia mais difícil como "tonitruante" e "prostrando"; outras realizaram uma leitura ora fluente, ora mais lenta, em decorrência dos vocábulos desconhecidos, esses alunos (um total de oito) eu classifiquei como *leitores fluentes*, pois apreenderam rapidamente as ideias principais do texto, supervalorizaram seus conhecimentos prévios e priorizaram o processamento descendente (Top-down).

No entanto, a grande maioria, ou seja, 29 alunos, leu segmentando as palavras, com muitas pausas, interrompendo a leitura quando chegava em palavras como *perdizes, paca, clareira, tonitruante, meticoloso, prostrando, inaptidão, ponderadamente e argúcia*; além de lerem a palavra fúnebre como se fosse funébre, tudo isso dificultou a compreensão do texto.

Desta forma, esses alunos foram classificados como *leitores vagarosos*, por terem grande dificuldade em identificar as ideias principais do texto, fazerem pouco uso de seus conhecimentos prévios e por não apresentarem uma fluência mínima na leitura oral do texto priorizando o processamento ascendente (*Bottom-up*).

4.4.2.5 Teste de Compreensão de Questões de Múltipla Escolha – TCQME

No dia 7 de maio, no início do segundo bimestre, foi realizado o primeiro Teste de Compreensão com Questões de Múltipla Escolha (TCQME). 39 alunos, de um total de 45 efetivamente matriculados, realizaram este teste que contém três textos-base. Todos são textos verbais que tratam de assuntos adequados aos sujeitos-participantes e abordam assuntos sobre animais pertencentes ao nosso reino animal e fictício (Anexo J). O teste foi composto de 3 partes, sendo a primeira

contendo 5 itens de múltipla escolha, a segunda com 1 item de verdadeiro ou falso e a terceira com 1 item de enumeração, totalizando 7 itens com 17 acertos, todos embasados na Matriz de Referência de Língua Portuguesa do 9º ano do SAEB.

Figura 12 - Textos utilizados no TCQME 1

<p>(TEXTO 1)</p> <h3>Coelhos</h3> <p>Você sabia que os dentes do coelho não param de crescer? É isso mesmo. Os dentes do coelho, como o de qualquer outro animal roedor, nunca param de crescer. Por isso é que eles vivem roendo, para gastar os dentes. Nos desenhos, os coelhos sempre aparecem roendo uma cenoura, que eles adoram!</p> <p>Existem mais de 40 espécies de coelhos, sendo um mais lindo que o outro. Os coelhos são bichinhos mansos e muito graciosos. O coelho selvagem, ascendente do coelho doméstico, chegou ao continente europeu pelos espanhóis vindos do norte da África.</p> <p>O coelho fica o tempo todo mexendo o nariz, pois seu olfato é muito sensível e, assim, ele fica sabendo se existe algum perigo por perto.</p> <p>Por se procriarem com muita facilidade, os coelhos são conhecidos como símbolo da fertilidade.</p>	<p>(TEXTO 2)</p> <h3>Golfinhos</h3> <p>Com toda certeza, os golfinhos estão entre os animais mais inteligentes de toda a espécie animal. Parece até que eles têm uma linguagem própria e, através dela, se comunicam entre si. Cientistas fizeram diversas tentativas para decifrar essa linguagem, mas, até agora, não obtiveram sucesso. Quem já viu esses cetáceos se exibindo em aquários, sabe que eles são capazes de obedecer a inúmeros comandos dos seus treinadores, dando verdadeiros shows de saltos e acrobacias. Esses shows de golfinhos podem ser vistos no famoso parque Sea World, em Orlando, na Flórida.</p> <p>(TEXTO 3)</p> <h3>BOITATÁ</h3> <p>É uma cobra gigantesca de fogo, com olhos que parecem dois faróis e seu couro é transparente. Na crença dos índios, ela protege as matas e os animais e tem a capacidade de perseguir e matar aqueles que desrespeitam a natureza. Ela pode se transformar em uma tora ou em brasa, para queimar e punir quem coloca fogo nas matas. O Boitatá é mais uma das criaturas do nosso folclore, como o Lobisomem e a Cuca.</p>
--	---

Foi solicitado aos estudantes que respondessem às questões (Anexo J) com muita atenção, tomando o cuidado para não deixar nenhum item em branco. O teste foi realizado em um ambiente tranquilo, bem arejado e iluminado. A realização da atividade teve duração média de 60 minutos, tendo sido estabelecido um tempo mínimo de 30 minutos para entregar.

As questões deste teste estão focadas no Tópico de Procedimentos de Leitura, mais especificamente nos descritores que visam localizar informações explícitas, inferir o sentido de uma palavra ou expressão da Matriz de Referência da Prova Brasil.

Em 25 de setembro de 2018, apliquei o segundo TCQME em que 39 alunos,

de um total de 40 efetivamente matriculados (5 alunos foram transferidos no início do segundo semestre), realizaram este teste que, diferente do primeiro, contém apenas um texto-base O Avestruz (Anexo K), composto de 7 questões de múltipla escolha também embasadas na Matriz de Referência de Língua Portuguesa do 9º ano do SAEB.

Figura 13 - Texto utilizado no TCQME 2

O Avestruz

No tempo em que somente os bichos povoavam a terra, as funções que hoje são desempenhadas pelos homens eram desempenhadas pelos bichos. O jaguar, por ser muito valente, era delegado de polícia; o quero-quero era sentinela, o João-de-Barro era construtor de casas e assim por diante. O avestruz, por ter as pernas compridas e ser muito rápido, era carteiro. Lá ia ele, de ranchinho em ranchinho, levando cartas.

Certa ocasião, a mulher do avestruz estava chocando ovos, dos quais nasceram uns avestruzinhos muito bonitinhos; mas a mulher do avestruz adoeceu. Então, o marido foi à venda da capivara buscar remédio para a mulher, que não podia sair de casa, pois precisava estar chocando os ovos. Na venda, que era um ambiente de gente meio vagabunda, estavam festejando a chegada de um tangará muito cantador, tocador de viola, que tinha vindo de cima da serra. A festa se animou quando o tangará começou a trovar em desafio com o anum, que era também muito cantador. O avestruz – que tinha ido lá somente para buscar o remédio para a mulher – começou a se entusiasmar com a festa, bebeu cachaça, se embebedou, só acordou no dia seguinte, quando o sol já estava alto.

Só então se lembrou da mulher. Comprou o remédio e voltou depressa, o quanto a perna dava. Mas, quando chegou à casa, a mulher tinha morrido. Louco de remorso, o avestruz pôs-se sobre os ovos para terminar de chocá-los. Um tempo depois, nasceram os filhotes, mas piando muito tristes porque não tinha mãe. E desde aí – para que se lembrem dos deveres de família – os avestruzes passaram a chocar os ovos, isto é, o macho é que choca, e não a fêmea.

Para a realização deste teste, segui os mesmos cuidados utilizados no primeiro. Os alunos realizaram esta atividade em um tempo mínimo de 30 minutos. A única dificuldade encontrada por eles foi em relação à palavra *tangará*, por ser uma palavra desconhecida deles. Ao solicitar ajuda, pedi a eles que tentassem inferir o sentido por meio da leitura do texto.

Em 30 de outubro do mesmo ano, foi aplicado o terceiro TCQME que foi realizado por 38 alunos dos 40 efetivamente matriculados, tendo em vista que 1 deixou de frequentar e 1 é faltoso, restando assim um total de 38 alunos, um aluno a menos em relação ao segundo TCQME aplicado.

Figura 14 - Texto utilizado no TCQME 3

As Lágrimas de Potira

Muito antes de os brancos atingirem os sertões de Goiás, em busca de pedras preciosas, existiam por aquelas partes do Brasil muitas tribos indígenas, vivendo em paz ou em guerra e segundo suas crenças e hábitos.

Numa dessas tribos, que por muito tempo manteve a harmonia com seus vizinhos, viviam Potira, menina contemplada por Tupã com a formosura das flores, e Itagibá, jovem forte e valente. Era costume na tribo as mulheres se casarem cedo e os homens assim que se tornassem guerreiros.

Quando Potira chegou à idade do casamento, Itagibá adquiriu sua condição de guerreiro. Não havia como negar que se amavam e que tinham escolhido um ao outro. Embora outros jovens quisessem o amor da índiazinha, nenhum ainda possuía a condição exigida para as bodas, de modo que não houve disputa, e Potira e Itagibá se uniram com muita festa.

Corria o tempo tranquilamente, sem que nada perturbasse a vida do apaixonado casal. Os curtos períodos de separação, quando Itagibá saía com os demais para caçar, tornavam os dois ainda mais unidos. Era admirável a alegria do reencontro!

Um dia, no entanto, o território da tribo foi invadido por vizinhos cobiçosos, devido à abundante caça que ali havia, e Itagibá teve que partir com os outros homens para a guerra.

Potira ficou contemplando as canoas que desciam rio abaixo, levando sua gente em armas, sem saber exatamente o que sentia, além da tristeza de se separar de seu amado por um tempo não previsto. Não chorou como as mulheres mais velhas, talvez porque nunca houvesse visto ou vivido o que sucede numa guerra.

Mas todas as tardes ia sentar-se à beira do rio, numa espera paciente e calma. Alheia aos afazeres de suas irmãs e à algazarra constante das crianças, ficava atenta, querendo ouvir o som de um remo batendo na água e ver uma canoa despontar na curva do rio, trazendo de volta seu amado. Somente retornava à taba quando o sol se punha e depois de olhar uma última vez, tentando distinguir no entardecer o perfil de Itagibá.

Foram muitas tardes iguais, com a dor da saudade aumentando pouco a pouco. Até que o canto da araponga ressoou na floresta, desta vez não para anunciar a chuva, mas para prenunciar que Itagibá não voltaria.

E pela primeira vez Potira chorou. Sem dizer palavra, como não haveria de fazer nunca mais, ficou à beira do rio para o resto de sua vida, soluçando tristemente. E as lágrimas que desciam pelo seu rosto sem cessar foram-se tornando sólidas e brilhantes no ar, antes de submergir na água e bater no cascalho do fundo do rio.

Dizem que Tupã, condoído com tanto sofrimento, transformou suas lágrimas em diamantes, para perpetuar a lembrança daquele amor.

Fonte: Lenda indígena

Assim como o anterior, este teste foi composto de apenas um texto-base (*As Lágrimas de Potira - Anexo L*) contendo 8 questões de múltipla escolha, embasadas na matriz de referência. Todos os cuidados para uma boa realização do teste foram tomados, o tempo utilizado também foi o mesmo; no entanto, esse texto foi mais denso que os demais, o que resultou em uma dificuldade maior na compreensão, levando os alunos a fazer perguntas do tipo "*Por que um texto tão longo?*".

Finalizando esta etapa, no dia 29 de novembro 2018, os alunos realizaram o último TCQME. Esse teste foi composto de dois textos de vulgarização científica (*Anexo M*), contendo 7 questões de múltipla escolha e uma de associação.

Figura 15 - Textos utilizados no TCQME 4

Texto 1 - **Muito mais do que isca**

Embarque em uma viagem subterrânea pelo mundo curioso das minhocas

Hoje é dia de fazer uma viagem subterrânea! Vamos conhecer um dos mais importantes e incompreendidos animais da natureza: a minhoca. Mas pode guardar a vara de pescar, porque

esse bicho é muito mais do que um simples ajudante na caça aos peixes.

A minhoca contribui de várias maneiras para melhorar as propriedades do solo. Para começar, os buracos que ela faz na terra ajudam a arejá-la e permitem que a água circule melhor por ali. Além disso, o seu cocô é cheio de nutrientes que enriquecem o solo. Tudo isso é bom para as plantas, que retiram da terra a água e os nutrientes que precisam para crescer.

A presença de minhocas em um solo, porém, não garante, necessariamente, a sua qualidade. “As minhocas contribuem para a melhoria da terra, mas não são tão eficientes quanto um fertilizante, por exemplo”, explica George Brown, agrônomo da Empresa Brasileira de Agropecuária (Embrapa). Tanto é que existem minhocas na Amazônia, apesar de ser comprovado que o solo de lá, em geral, é pobre.

Mas não é só na Amazônia que existem minhocas. Elas ocupam grande parte do território nacional e em quantidade. O Brasil é o terceiro país com maior número de minhocas do mundo. São cerca de 300 espécies já conhecidas espalhadas por aí. Porém, como são poucos os especialistas que as estudam, a expectativa é que existam muito mais espécies. Pelos cálculos de George, cerca de mil. Ele e sua equipe encontraram 45 novas espécies em poucos meses de busca. Uma delas, do gênero *Rhinodrilus*, com impressionantes 60 centímetros, chamou a atenção pelas cores, uma mistura de azul com cinza. O que os anima nessa procura é o fato de que muitas minhocas só existem nas proximidades do local onde foram encontradas, ou seja, são endêmicas. “Por isso, é muito provável que se achem novas espécies em lugares nunca antes visitados”, explica.

Pesca, uma ameaça.

Porém, enquanto não achamos novas espécies, temos que proteger as que já conhecemos. Você lembra do início do texto quando falamos sobre pesca? Pareceu brincadeira, né? Pois saiba que a pesca é um risco para esses bichos subterrâneos. Isso porque os pescadores descobriram que muitos peixes têm preferência por um tipo especial de minhoca de tamanho grande, os chamados minhocuços.

Texto 2 - As minhocas

As minhocas são animais anelídeos e detritívoros que vivem distribuídas pelos solos úmidos de todo o mundo; algumas medem apenas centímetros e outras apresentam um a dois metros de comprimento, caso nos quais são conhecidas como minhocuços. O seu corpo é formado por anéis (segmentos corporais). São ainda conhecidas pelos nomes populares de bicho e isca, principalmente quando usadas na pesca.

São animais que vivem no subsolo, onde escavam galerias e canais, buscando abrigo e restos de vegetais, seu principal alimento, ingerido com grandes quantidades de terra. Elas são, portanto, animais que se alimentam de detritos de várias origens, que compõem o húmus. As minhocas têm o corpo cilíndrico, alongado, com a boca e o ânus, em extremidades opostas; e um anel mais claro, o clitelo, mais próximo da região anterior.

A epiderme das minhocas é coberta por uma fina cutícula de quitina e produz bastante muco, o que as torna viscosas, diminuindo o atrito com o solo e facilitando o deslocamento. O muco ainda protege a pele quando em contato com substâncias tóxicas ou nocivas e garante a umidade indispensável para as trocas dos gases respiratórios em toda a superfície do corpo. Esta é a chamada respiração cutânea.

(Texto adaptado da Internet)

4.4.3. – Atividades para Desenvolvimento de Habilidades

Já faz parte do censo comum que formar leitores ativos deve ser um dos principais objetivos de toda a educação básica, sendo no Ensino Fundamental II que se espera do aluno uma boa habilidade em leitura, visto que esse aluno já cursou todo o Ensino Fundamental I e futuramente ingressará no Ensino Médio. Por isso, Santos (2009, p.167) observou que

os alunos que cursam o 9º ano sabem ler, mas não imprimem significado ao que leem. O objetivo da escola, como é proposto na educação básica, não é atingido. Esses alunos, prestes a ingressar no ensino médio, não demonstram a mínima compreensão textual e, conseqüentemente, terão dificuldades de abstrair conteúdos que exigem crítica e reflexão.

Em razão dessa problemática, após identificar que alguns alunos apresentam uma dificuldade muito grande em realizar a compreensão, selecionei os casos mais críticos, para aplicar algumas atividades que os ajudassem a desenvolver o vocabulário e a capacidade de inferir, tentando amenizar as suas dificuldades e aproximando-os das competências relativas à etapa escolar em que se encontravam efetivamente matriculados. Para tanto, selecionei algumas atividades do livro "*O Leiturão*" (Alvarado, 2000) que exploram de forma lúdica o conhecimento do léxico e a compreensão.

A primeira ação foi realizada no dia 31 de julho de 2018, em que, ao término da aula, solicitei a alguns alunos que permanecessem na sala, mais precisamente 12 alunos. Expliquei que eles estavam ali porque foram selecionados para realizar algumas atividades de remediação; também esclareci que eles não eram obrigados a ficar, caso eles achassem que não precisavam, poderiam sair. No entanto, todos permaneceram.

Iniciei este momento entregando a cada um, um pequeno texto, intitulado "*Caso de Amor*" de Manoel de Barros (Anexo N), para que fizessem a leitura silenciosa. Após 5 minutos, chamei os alunos, um a um, em minha mesa e solicitei que relatassem o que haviam entendido do texto lido. A maioria só conseguiu relatar o que estava na superfície do texto, quando tentava instigá-los com perguntas como "o que você entendeu do texto?" ou "Qual a ideia que o autor quis passar com esse texto" que os induzia a fazer inferências, eles não conseguiam responder.

Dando prosseguimento à atividade de remediação, entreguei a eles o texto *Só os inteligentes conseguem ler* (Anexo O), um texto codificado contendo palavras compostas por letras e por números que substituem as letras. Este tipo de leitura foi mais difícil para eles. Somente um aluno conseguiu perceber de imediato que se tratava de um texto. Os demais realizaram a leitura das letras e dos números sequencialmente.

De acordo com Maluf (2013), aprender a ler faz parte de um longo processo, em que o reconhecimento das palavras é uma das primeiras e mais importantes tarefas do aprendiz. Partindo desse fator, realizei com os alunos, algumas atividades

que foram retiradas do livro *O Leiturão* (anexo P), que tinham como objetivo ampliar o léxico dos alunos para que eles, ao ampliar o conhecimento lexical, pudessem desenvolver uma leitura mais ativa.

Ao longo das atividades, pude observar que o conhecimento vocabular dos alunos era muito restrito. Um fato interessante que ocorreu durante uma atividade do livro do *Leiturão*, foi quando um aluno perguntou o que significa a palavra *nacionalidade*. Expliquei de forma sucinta que essa palavra está relacionada à origem, ao país onde as pessoas nascem, ao lugar de onde elas vêm. Em decorrência disso, alguns alunos relacionaram a palavra *roça*, à origem, uma vez que é muito comum entre eles falar que alguém “veio da roça”. Nas demais atividades, trabalhei com eles as questões dos sinônimos, que a princípio, eles desconheciam, mas, aos poucos, foram se familiarizando.

Foi muito positivo realizar esse trabalho de estudo do vocabulário com eles, pois todos participaram voluntariamente e eram momentos prazerosos, chegando ao ponto de eles pedirem mais momentos como esses, inclusive, outros alunos já queriam fazer parte do grupo.

Nesta seção, apresentamos os instrumentos utilizados para diagnosticar a situação de compreensão leitora dos alunos e ao mesmo tempo para iniciar uma prática de desenvolvimento de habilidades leitora, em que pudemos observar não só o grau de dificuldades, bem como os avanços que os alunos conseguiram obter com o desenvolvimento do vocabulário e uma maior familiarização com as práticas diversificadas de leitura. Na próxima seção, apresentamos a análise dos resultados dos testes aplicados, que puderam ser quantificados, na medida em que foram atribuídas notas para o desempenho dos participantes.

5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta seção, serão apresentados os resultados e as análises tanto quantitativas quanto qualitativas das atividades realizadas, ao longo do ano letivo de 2018, com os alunos do 9º D, da escola campo.

Faz-se necessário ressaltar que as primeiras atividades foram realizadas apenas com 34 alunos efetivamente matriculados; no entanto, houve um significativo aumento nessa quantidade e, no decorrer de alguns meses, chegou ao total de 45 alunos.

Saliento que os dados aqui mensurados quantitativamente terão respaldo teórico tanto nos descritores da Matriz de Referência do SAEB quanto pela Teoria de Resposta ao Item (TRI) a fim de estabelecer uma relação entre as habilidades desenvolvidas pelos alunos e a probabilidade de acertos de um item relacionados aos descritores aqui trabalhados. Reforço que a TRI não se limita a analisar apenas a quantidade de acertos, mas, o porquê de o participante ter acertado ou errado cada item individualmente.

Para uma melhor análise dos resultados apresentados, relembro que os descritores são divididos em seis tópicos, sendo o primeiro relacionado aos procedimentos de leitura; o segundo, às implicações do suporte, do gênero e /ou do enunciador na compreensão do texto; o terceiro está relacionado à relação entre os textos; o quarto à coerência e à coesão no processamento do texto; o quinto às relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido e, por fim, o sexto tópico, à variação linguística.

5.1 Experiências de Leitura I e II

Abaixo, apresento os resultados das experiências de leituras que foram realizadas nas primeiras semanas de aula. A experiência I (Anexo C) foi utilizada com o intuito de fazer um diagnóstico da turma e dessa forma poder verificar quais eram as reais necessidades dos alunos. A experiência II (Anexo D) ajudou a reforçar as conclusões obtidas na primeira atividade, haja vista que neste momento a turma encontrava-se com mais alunos matriculados.

Sendo assim, as duas experiências permitiram que se obtivesse uma visão geral das reais necessidades dos sujeitos participantes.

Tabela 1- Frequência de Notas/Conceitos das Experiências de Leitura I e II

NOTAS / CONCEITO		Exp. de Leitura 1	Exp. de Leitura 2
Excelente	10,0	0	0
Muito Bom	8,1 - 9,9	2	1
Bom	7,1 - 8,0	4	5
Regular	5,1 - 7,0	7	18
Fraco	3,1 - 5,0	10	9
Insuficiente	Abaixo de 3,0	3	1
Total de participantes		26	34

Fonte: A autora

Nota-se que, dos 26 alunos que participaram da Experiência de Leitura I, que serviu de diagnóstico, 13 obtiveram uma nota abaixo da média (50%), ou seja, metade da turma apresentou dificuldades no que diz respeito à compreensão leitora. Já na experiência II, houve um acréscimo de 30% no número de alunos matriculados, porém o resultado manteve-se equilibrado entre a primeira e a segunda atividade, ou seja, estes dados só corroboram o diagnóstico de que, além de os participantes demonstrarem dificuldade em compreensão, verificou-se a necessidade em realizar um trabalho que desenvolvesse não só a compreensão leitora, mas também o conhecimento vocabular, fator importante para que a compreensão ocorra.

Tabela 2 - Resultado da Estratégia de Leitura I - Teste diagnóstico

ITEM	ACERTOS		ERROS		Habilidades e Conhecimentos exigidos (Descritores)
	FREQ	FR%	FREQ	FR%	
1	20	77%	6	23%	D6 - Identificar o tema de um texto
2	11	42%	15	58%	D3 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão
3	19	73%	7	27%	D4 - Inferir uma informação implícita em um texto
4	23	88%	3	12%	D4 - Inferir uma informação implícita em um texto
5	19	73%	7	27%	D1 - Localizar informações explícitas em um texto
6	17	65%	9	35%	D16-Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados
7	16	62%	10	38%	D11-Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos de um texto
8	6	23%	20	77%	D2 - Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
9	13	50%	13	50%	D20-Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
10	10	38%	16	62%	D12-Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

Fonte: A autora

De acordo com a Tabela 2, é possível verificar que quase metade das questões obteve uma frequência muito elevada de erros. Ressalto ainda que os itens com mais de 50% de erros estão relacionados aos tópicos 1, 2, 3 e 4. Nota-se que no Descritor 6, que trata da identificação do tema de um texto, os alunos não tiveram muita dificuldade, o que demonstra uma capacidade muito boa de identificar a ideia central de gêneros textuais diversos.

O mesmo não aconteceu com os descritores 3 e 4, que estão relacionados aos procedimentos de leitura e tratam da inferência, pois exigiu dos participantes uma operação inferencial que toma por base informações marcadas no texto. Aqui eles foram solicitados a fazer uma inferência para dar novo sentido às palavras que usualmente não pertencem ao seu repertório (*Exalado/Expedição*), para isso tiveram que se valer de seu conhecimento prévio.

O descritor 2, que está relacionado ao tópico 2, trata da identificação das repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto, apresentou resultados insatisfatórios. O número elevado de erros (77%) demonstra claramente uma grande dificuldade na compreensão das informações ressaltando a dificuldade que eles possuem no processo de referenciação, que segundo Marcuschi (2012), são fatores que retomam a sequenciação, ou seja, os mecanismos formais que permitem estabelecer as relações de sentido.

Já o descritor 12, que exigia a habilidade de reconhecer a finalidade do texto apresentado, revelou-se também ser de grande dificuldade para os alunos, já que o índice de acertos (38%) foi abaixo do esperado, tendo em vista que a estrutura dos textos é simples e o vocabulário é comum.

Tabela 3 - Resultado da Experiência de Leitura II

ITENS	ACERTOS		ERROS		Habilidades e Conhecimentos exigidos (Descritores)
	FREQ	FR%	FREQ	FR%	
1	32	94%	2	6%	D12 - Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros
2	31	91%	3	9%	
3	13	38%	21	62%	
4	28	82%	6	18%	
5	13	38%	21	62%	
6	18	53%	16	47%	
7	0	0%	34	100%	D3 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão
8	12	35%	22	65%	D1 - Localizar informações explícitas em um texto
9	28	82%	6	18%	

10	4	12%	30	88%	D4 - Inferir uma informação implícita em um texto
11	20	59%	14	41%	
12	24	70%	10	30%	
13	28	82%	6	18%	
14	29	85%	5	15%	D3 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão
15	30	88%	4	12%	D1 - Localizar informações explícitas em um texto
16	10	29%	24	71%	D3 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão
17	22	65%	12	35%	
18	26	76%	8	24%	D1 - Localizar informações explícitas em um texto
19	2	6%	32	94%	D12 - Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros
20	27	79%	7	21%	D1 - Localizar informações explícitas em um texto
21	0	0%	34	100%	D2 - Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
22	8	23%	26	77%	D4 - Inferir uma informação implícita em um texto

Fonte: A Autora

A turma agora conta com 45 alunos matriculados, um aumento significativo, uma vez que, com a sala cheia, a aprendizagem de qualidade voltada para sanar as dificuldades fica um pouco comprometida, haja vista que, além do fato de serem alunos que apresentam distorção idade-série, eles já demonstraram que precisam de uma atenção maior no que diz respeito ao desenvolvimento de uma leitura ativa.

No dia da atividade, apenas 34 alunos (75%) compareceram, destes, a grande maioria errou consideravelmente as questões referentes aos descritores D2 e D3 que tratam da inferência e da referenciação. O descritor 12, que trata da finalidade do texto, obteve uma elevada frequência de erros, bem como o descritor 4 que trata da inferência textual. Vale destacar que os descritores 1, 3 e 4 estão relacionados ao procedimento de leitura; o D2 está relacionado à coerência e coesão no processamento do texto e o D12 está relacionado à compreensão do texto. Observamos também que o nível de acertos de descritores como D3, D4 e D12, em alguns momentos, oscila. Tal fator pode ser atribuído ao nível da questão, noutras palavras, quando o nível é elementar, a frequência dos acertos é alta, quando o nível fica mais elevado, a frequência de acertos cai. Esse resultado reforça a necessidade de se realizar um trabalho de intervenção que seja voltado para leitura e compreensão de textos com base nas estratégias de leitura desde as séries iniciais.

5.2 Resultado e análise dos Testes *CLOZE*

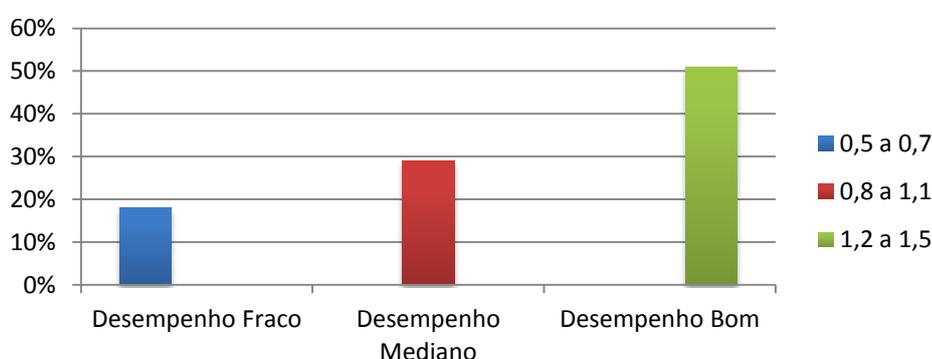
Durante o ano letivo de 2018, foram realizados apenas dois testes *Cloze*, um no primeiro semestre e outro no segundo; o intervalo de tempo entre um e outro foi utilizado com outras atividades que envolveram estratégias de leitura com o intuito de melhorar o desempenho dos alunos na realização do segundo teste.

5.2.1 Resultado e análise do teste *Cloze* 1

O texto utilizado foi “Uma vingança infeliz” que é composto por 100 vocábulos e 15 lacunas. Este teste mantém a forma do *Cloze* tradicional, ou seja, com lacunamento de 5 em 5 palavras a partir do segundo período. Há duas formas de se fazer a correção dos itens excluídos: a sinônima e a literal. Na primeira, o avaliador vai considerar como acerto o preenchimento de um sinônimo correlato ao da palavra omitida, já a correção literal considera como acerto somente o preenchimento da palavra exata que foi omitida respeitando inclusive grafia e acentuação gráfica (SANTOS, 2009, p.56). Nesse teste, foi considerada a escrita correta da palavra omitida, já que o teste apresentava um banco de palavras em que todas as palavras deviam ser utilizadas.

No que diz respeito à pontuação, foi atribuída a nota zero para os erros ou espaços em branco e 0,1 para cada acerto, sendo a pontuação final do participante o resultado da soma dos pontos, que pode variar de 0,0 a 1,5.

Gráfico 4 - Resultado obtido por acertos no *Cloze* 1



Fonte: A autora

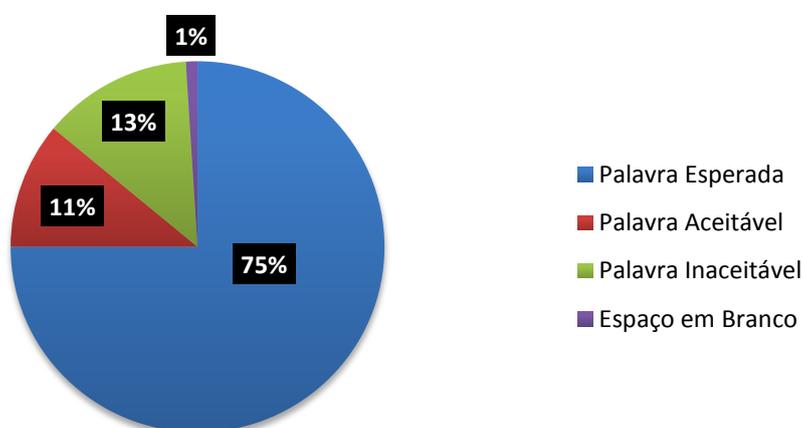
Tradicionalmente, seguindo o método definido por Bormuth (1968, apud

SANTOS, 2002), o significado dos escores do teste *Cloze* é conferido segundo três níveis de leitura: Frustração (menos de 44%) Instrucional (entre 44% e 56%) e Independente (superior a 56%). Um percentual de até 44% de acerto indica que o leitor conseguiu retirar poucas informações da leitura e, conseqüentemente, obteve pouco êxito na compreensão. Um percentual de acertos entre 44% a 57% do texto mostra que a compreensão da leitura é suficiente, porém indica a necessidade de auxílio adicional externo. Por fim, um nível de acertos superior a 57% equivale a um nível de autonomia de compreensão do leitor.

Tendo em vista que este foi o primeiro teste utilizado com esta turma, utilizei outra nomenclatura para os níveis apresentados, ficando redefinidos da seguinte forma: nível de frustração foi denominado de desempenho fraco, o nível Instrucional de desempenho mediano e no nível de autonomia, de desempenho bom, conforme mostrado no Gráfico 4. Isso ocorreu porque devido ao texto utilizado ser curto, ainda é muito cedo para dizer que os alunos encontram-se em um nível instrucional ou autônomo.

De início, foi feita a contabilização de erros e acertos de cada teste; essa primeira parte das análises consistiu em avaliar a habilidade de lidar com elementos da microtextualidade envolvendo coesão e coerência. No Gráfico 4, os estudantes foram classificados pelo desempenho, obtendo o seguinte escore: 7 não tiveram um bom desempenho, 11 apresentam um nível elementar, 20 encontram-se em um nível proficiente, ou seja, 53% dos estudantes que realizaram o teste conseguem estabelecer as relações necessárias para atribuir sentido ao texto.

Gráfico 5 - Resultado geral do preenchimento das lacunas do *Cloze* 1



Fonte: A autora

Numa primeira análise, podemos verificar que o número de acertos das palavras esperadas (palavras iguais ao do autor) foi muito bom, com um percentual de 75%, talvez por ter sido um *Cloze* com banco de palavras. Obtivemos um percentual de apenas 11% de palavras aceitáveis (palavras que também poderiam completar a lacuna sem prejuízo ao seu entendimento), somando-se as palavras esperadas e as aceitáveis, tivemos um percentual de 86% de compreensão do texto, o que demonstra que a tipologia narrativa favoreceu a compreensão dos estudantes, haja vista que sua presença na escola é muito constante, principalmente nos livros didáticos. Podemos observar também que o resultado quase nulo para o número de espaços em branco, apenas 1% denotou pouca dificuldade no preenchimento do teste. No entanto, devemos atentar para os 13% de palavras inaceitáveis. Um número muito alto para um Teste *Cloze* com banco de palavras num texto relativamente curto. Abaixo, faremos uma análise mais detalhada desta situação.

A proporção de acertos não depende simplesmente da habilidade dos participantes, mas também da dificuldade das lacunas criadas, essas unidades tendem a variar em complexidade de acordo com o gênero textual e demandam maior grau de esforço formal à medida que esses gêneros se distanciam dos textos direcionados à realidade do aluno.

Vale ressaltar que, no Teste *Cloze*, durante todo o tempo o leitor faz relações de coerência e coesão para o preenchimento adequado das lacunas, é um exercício constante de ir e vir, em que o leitor aciona as estratégias de leitura, fazendo uso de inferências. Trata-se de uma atividade extremamente cognitiva; é por isso que Antunes (2005) afirma que quem “manda” na hora de escolher as palavras é o sentido e a intenção do texto. No parágrafo apresentado abaixo é possível observar os problemas de referenciação que apareceram neste teste:

2º parágrafo:

A mãe de Pedro ficou brava com ele e o castigou. Ela lhe disse que ao destruir uma fotografia ele também estava destruindo uma lembrança. Explicou a ele que quando envelhecemos boas lembranças ajudam a animar nossas vidas.

Neste parágrafo, ocorreram sérios problemas de referenciação com as *palavras não aceitas*. A segunda lacuna deveria ter sido preenchida com o elemento anafórico ela, no entanto, foram utilizados vocábulos como: **o - tiraram – destruí – a**

– **muito**, elementos estes que não estabelecem relação nenhuma com o referente; esse fato demonstra que alguns alunos têm dificuldades com os elementos referenciais. O mesmo ocorreu com o estabelecimento da correlação entre os tempos verbais como pode ser visto em destruir (lacuna 3) que foi preenchida com as seguintes palavras não aceitas: **outro – estava – tiraram – ela – a**, indicando uma total ausência de elementos coesivos, ressaltando a dificuldade em realizar o exercício de ir e vir, buscando as relações de coerência e coesão. Ou seja, o erro no preenchimento das lacunas decorreu de falhas no processamento linguístico, de reconhecimento da coesão referencial tanto do elemento anterior quanto do posterior.

Nessa análise, foi possível constatar que o teste *Cloze* apresenta-se como uma ferramenta muito rica para avaliar diferentes aspectos da proficiência em leitura e que requer poucos recursos, apenas papel e caneta.

Os resultados revelaram proficiência⁹ em leitura para a maioria dos alunos; no entanto, fazem-se necessárias ações pedagógicas voltadas para o estudo da coerência e da coesão, tornando-os capazes de realizar as progressões referenciais com maior autonomia, tendo em vista que, segundo Dolz, Gagnon & Decândio (2010), o erro é construtivo, se for encarado como um fenômeno normal e necessário e não deve ser repreendido, pois faz parte dos processos de aprendizagem e nos informa sobre o estado de conhecimentos dos alunos, além de nos indicar pontos a serem reensinados, retomados e reforçados.

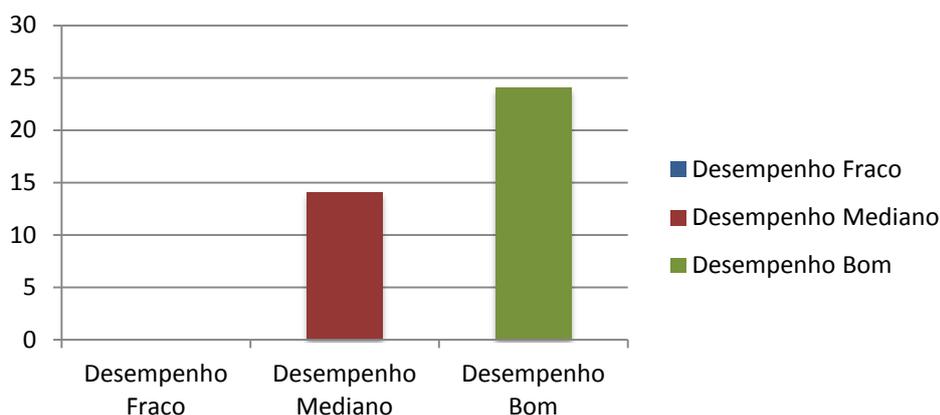
5.2.2 Resultado e análise do Teste Cloze 2

O segundo teste *Cloze*, que utilizou o texto *A Barata*, continha 22 lacunas e diferentemente do anterior, não oferecia um banco de palavras, aumentando assim, a dificuldade dos alunos na hora do preenchimento. A forma de correção e pontuação segue a mesma do *Cloze1*, sendo assim, também foram considerados os três níveis de leitura que são classificados em: Frustração (menos de 44%) Instrucional (entre 44% e 56%) e Independente (superior a 56%). Convém lembrar, entretanto, que esses critérios foram redefinidos como desempenho fraco, desempenho mediano e desempenho bom, respectivamente como mostra o Gráfico

⁹ O termo proficiência aqui utilizado refere-se à proficiência mínima relativa ao ano escolar.

6 abaixo, que apresenta um resultado satisfatório, pois mais da metade dos alunos obtiveram um bom desempenho. Além disso, vale ressaltar que não houve a ocorrência do desempenho fraco.

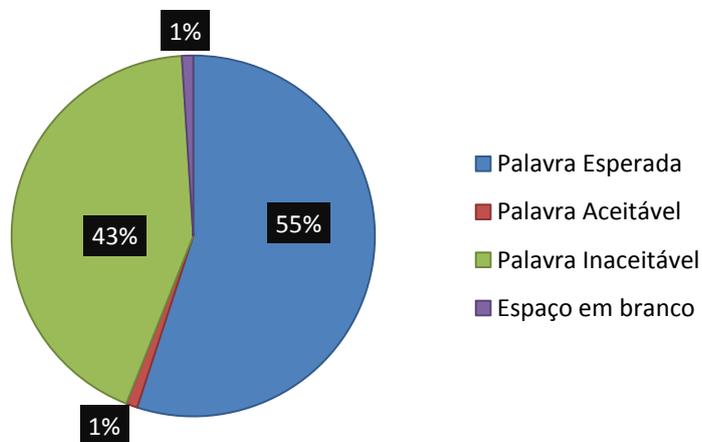
Gráfico 6 - Resultado obtido por acertos - Cloze 2



Fonte: A autora

Abaixo apresento o gráfico 7 em que podemos observar o nível de acertos das palavras que são classificadas em *Esperadas*, *Possíveis* e *Inaceitável*. A lacuna 11, por se tratar de uma lacuna que deveria ser preenchida por uma preposição obteve 100% de acerto, no entanto as lacuna 12 e 18, por exigirem o preenchimento com adjetivos, obteve um índice muito elevado de erros (76%), reforçando a ideia de que os participantes têm muita dificuldade com o léxico num nível mais elaborado.

Gráfico 7 - Resultado geral do preenchimento das lacunas do Cloze 2



Fonte: A autora

Neste gráfico, a frequência de acertos das palavras esperadas foi quase a mesma frequência das palavras inaceitáveis; o que nos leva a deduzir que o pouco conhecimento vocabular e a ausência de um banco de palavras dificultaram o preenchimento do teste.

5.3 Resultados e análises dos testes de compreensão com questões de múltipla escolha – TCQME 1, 2, 3 e 4

Neste tópico, são analisados os resultados dos testes de múltipla escolha aplicados. Ao longo desta pesquisa, realizei quatro testes de compreensão de múltipla escolha bem como o questionário pós-teste.

5.3.1 Resultado e análise do TCQME 1

O primeiro teste de múltipla escolha (TCQME 1 - Anexo J) apresentou 3 textos do gênero vulgarização científica. O teste continha 3 partes de itens, sendo a primeira parte composta de 5 questões de múltipla escolha, a segunda de 5 questões de verdadeiro ou falso e a última parte, composta por 7 questões de enumeração ou acasalamento.

Para a correção, foi atribuída uma pontuação de 0,0 a 10,0. Em que o zero foi para os erros ou itens em branco e 1,0 ponto para os acertos das questões de múltipla escolha; 0,5 para cada acerto do item Verdadeiro ou Falso e do item de Enumeração, totalizando 10,0 pontos. Durante a aplicação do teste, alguns alunos demonstraram dificuldades para fazer a última questão, que era de enumeração, o que indica pouca familiaridade com esse tipo de item. A tabela abaixo mostra o rendimento da turma.

Tabela 4 - Frequência e porcentagem de acertos/erros dos itens do TCQME 1

ITENS	ACERTOS		ERROS		Habilidades e Conhecimentos exigidos (Descritores)
	FREQ	FR%	FREQ	FR%	
1	38	97%	1	3%	D6 - Identificar o tema de um texto
2	37	95%	2	5%	D4 - Inferir uma informação implícita em um texto
3	37	95%	2	5%	D1 - Localizar informações explícitas em um texto
4	37	95%	2	5%	D1 - Localizar informações explícitas em um texto e D4 - Inferir uma informação implícita em um texto
5	32	82%	7	18%	D4 - Inferir uma informação implícita em um texto

6.1	37	95%	2	5%	D1 - Localizar informações explícitas em um texto
6.2	31	79%	8	21%	D15 - Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.
6.3	39	100%	0	0%	D1 - Localizar informações explícitas em um texto
6.4	33	85%	6	15%	D1 - Localizar informações explícitas em um texto
6.5	28	72%	11	28%	D1 - Localizar informações explícitas em um texto
7.1	35	90%	4	10%	D3 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão nos textos apresentados.
7.2	30	77%	9	23%	
7.3	34	87%	5	13%	
7.4	30	77%	9	23%	
7.5	39	100%	0	0%	
7.6	33	85%	6	15%	
7.7	32	82%	7	18%	

Fonte: A autora

A grande maioria dos participantes conseguiu realizar o que os itens solicitavam, aparentemente com facilidade, visto que o desempenho dos que responderam corretamente ficou acima da média.

Podemos observar na tabela acima, que os descritores abordados são, em sua maioria, pertencentes ao tópico dos procedimentos de leitura, em especial o descritor 4 que trata da inferência. Nota-se aqui que os alunos tiveram um bom resultado.

A parte de enumeração, que aborda o descritor 3, obteve uma frequência de acertos muito boa; no entanto, vale ressaltar que as palavras utilizadas eram de um nível muito elementar, mas a incidência de erros, mesmo que pequena, demonstra que os alunos tem muita dificuldade em reconhecer o sentido da palavra.

5.3.2 Resultado e análise do TCQME 2

O segundo teste de múltipla escolha (TCQME 2 – Anexo K) utilizou o texto *O Avestruz*, do gênero literatura popular¹⁰, tipologia narrativa. O teste contou com 7 questões, sendo 4 valendo 1 ponto e 3 valendo dois pontos.

Como pode ser observado na tabela 7 abaixo, a frequência de acertos foi bem equilibrada. A diferença deste teste para o anterior é que ele utilizou apenas um texto relativamente longo, porém de leitura fácil e agradável. A dificuldade se apresentou no item 5, referente ao descritor 12 que está relacionado às implicações

¹⁰ O texto *O Avestruz* faz parte da coletânea de Henriqueta Lisboa – **Literatura Oral para a Infância e a Juventude**. São Paulo: Editora Peirópolis. 2002. Disponível em google books

do suporte e ao gênero na compreensão do propósito comunicativo do texto, que visa à explicação de uma crença popular sobre um fenômeno da natureza.

Tabela 5 - Frequência de porcentagem de acerto/erros dos itens do TCQME 2

ITENS	ACERTOS		ERROS		Habilidades e Conhecimentos exigidos (Descritores)
	FREQ	FR%	FREQ	FR%	
1	34	89%	4	11%	D4 - Inferir uma informação implícita em um texto
2	35	90%	3	10%	D1 - Localizar informações explícitas em um texto
3	34	89%	4	11%	D1 - Localizar informações explícitas em um texto
4	33	85%	6	15%	D4 - Inferir uma informação implícita em um texto
5	20	51%	19	49%	D12 - Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros
6	37	95%	2	5%	D3 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão
7	34	89%	4	11%	D18 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão com linguagem figurada.

Fonte: A autora

Como se pode ver na tabela 5 acima, os itens que demandavam localização de informações explícitas no texto obtiveram maiores frequências de acertos, entretanto, o item 5 que exigia habilidades inferenciais obteve a maior frequência de erros. Vale comentar ainda a constatação da falta de ativação dos alunos quanto aos conhecimentos prévios. De fato, na questão 3, quatro alunos ainda consideraram que os avestruzes se reproduzem como mamíferos. Já na questão 4, houve uma evidência de imprecisão lexical: 4 alunos confundiram os significados de “remorso” e “vergonha”. Novamente, verificou-se neste teste uma incidência maior de acertos nas localizações de informações explícitas do que nas localizações de informações implícitas, que são as inferências¹¹.

5.3.3 Resultado e análise do TCQME 3

O terceiro teste de múltipla escolha aplicado contou com 8 questões e utilizou um texto narrativo do gênero lenda indígena (TCQME 3 – Anexo L). Trata-se de um texto relativamente longo, mais ou menos do mesmo tamanho do texto anterior. A compreensão deste texto requeria mais ativamento de conhecimento prévio de

¹¹ Convém assinalar que resultados semelhantes a esses já foram obtidos em pesquisas anteriormente realizadas por professores em pesquisa de mestrado do Profletras na nossa região. A exemplo de Santos (2016a) e Santos (2016b).

outros conteúdos escolares (História, Geografia, entre outros). Vale esclarecer que este teste teve 3 itens que demandavam localização de informação explícita e 5 que exigiam localização de informações implícitas, que são as inferências.

Examinando-se a tabela 6, vê-se que a incidência acertos de questões de localização de informações explícitas neste teste foi também maior do que as localizações a de informações implícitas.

Tabela 6 - Frequência e porcentagem de acertos/erros dos itens do TCQME 3

ITENS	ACERTOS		ERROS		Habilidades e Conhecimentos exigidos (Descritores)
	FREQ	FR%	FREQ	FR%	
1	36	95%	2	5%	D1 - Localizar informações explícitas em um texto
2	29	76%	9	24%	D1 - Localizar informações explícitas em um texto
3	32	84%	6	16%	D1 - Localizar informações explícitas em um texto
4	28	74%	10	26%	D4 - Inferir uma informação implícita em um texto
5	11	29%	27	71%	D4 - Inferir uma informação implícita em um texto
6	28	74%	10	26%	D4 - Inferir uma informação implícita em um texto
7	31	82%	7	18%	D4 - Inferir uma informação implícita em um texto
8	33	87%	5	13%	D4 - Inferir uma informação implícita em um texto

Fonte: A autora

Pela tabela acima, podemos observar que a frequência de erros foi maior nos itens que tratam do descritor 4. Abaixo vemos uma demonstração detalhada da questão 5 que obteve o maior índice de erros e, para isso, disponibilizamos as passagens do texto em que o aluno deveria se basear para responder a esta questão, seguido do item do teste.

Trecho do texto	
1	Muito antes de os brancos atingirem os sertões de Goiás, em busca de pedras preciosas,
2	existiam por aquelas partes do Brasil muitas tribos indígenas.
3	
4	[...] Os curtos períodos de separação, quando Itagibá saía com os demais para caçar, tornavam
5	os dois ainda mais unidos. Era admirável a alegria do reencontro! Um dia, no entanto, o território
6	da tribo foi invadido por vizinhos cobiçosos, devido à abundante caça que ali havia, e Itagibá teve
7	que partir com os outros homens para a guerra.

ITEM 5. O lugar onde vivia a tribo de Potira e Itagibá

- A () era rico apenas em pedras preciosas e outros minerais. – **45%**
 B (**X**) havia muitos animais que eram a base de alimentação da tribo.
 C () se situava num Estado do Nordeste. – **16%**
 D () era rico apenas em pesca. – **8%**
-

Neste item a incidência de erros foi bastante elevada, e este fenômeno se deu pelo fato de os alunos se deterem à informação contida no primeiro período do texto e em especial à leitura da expressão "pedras preciosas", desconsiderando as informações contidas no parágrafo seguinte nas linhas 4 e 6 em que aparecem a frase “devido a abundante caça que ali havia”.

Mais uma vez, se confirmou que quanto maior for a exigência de estratégias mais sofisticadas, menor será a porcentagem de acertos.

5.3.4 Resultado e análise do TCQME 4

O quarto teste de múltipla escolha utilizou dois textos, sendo um do gênero de vulgarização científica e outro se tratou de um verbete de enciclopédia (TCQME 4 – Anexo M). As tipologias textuais mais utilizadas foram a exposição e a argumentação. Havia também, nesses textos, uma certa variação de registros linguísticos (informal e formal) que exigia uma percepção mais acurada do aluno. O teste contou com 8 sendo 7 de múltipla escolha e uma de enumeração (acasalamento), como pode ser visto na tabela abaixo.

Tabela 7 - Frequência e porcentagem de acertos/erros dos itens do TCQME 4

ITENS	ACERTOS		ERROS		Habilidades e Conhecimentos exigidos (Descritores)
	FREQ	FR%	FREQ	FR%	
1	7	18%	31	82%	D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto
2	8	21%	30	79%	D4 - Inferir uma informação implícita em um texto
3	22	58%	16	42%	D4 - Inferir uma informação implícita em um texto
4	18	47%	20	53%	D3 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão
5	19	50%	19	50%	D1 - Localizar informações explícitas em um texto
6	22	58%	16	42%	D3 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão
7	17	45%	21	55%	D4 - Inferir uma informação implícita em um texto
8	1	3%	37	97%	D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros

Fonte: A autora

Este último teste, aplicado no dia 29 de novembro de 2018, seguiu os mesmos critérios de aplicação dos testes anteriores. Podemos observar que houve uma incidência muito grande de questões com um percentual muito elevado de erros. Esse fenômeno ocorreu por dois fatores que precisam ser muito bem

considerados. O primeiro é que aqui aparecem descritores que foram pouco trabalhados, ou seja, os alunos não tiveram muita familiaridade com os descritores 12 e 13¹², o que causou alguma dificuldade na compreensão dos alunos leitores que ainda estão em processo de sistematização destes itens com características pragmáticas dos usos da língua e das funções sociopragmáticas e comunicativas que um texto pode exercer. Tal fato ocorreu nos itens 1 e 8, cujo resultado pode ser visto na tabela 8.

Um fator importante, e que merece muita atenção, é a já discutida questão da inferência. Observamos, ao longo deste trabalho, que a dificuldade com esta habilidade cognitiva vem sendo diminuída gradativamente; no entanto, quando a formulação da questão se torna mais elaborada, a dificuldade na compreensão também aumenta. Esse fato pode ser devido também ao uso de palavras mais sofisticadas nos enunciados das questões.

Ao longo das atividades de leitura realizadas nesta pesquisa, pudemos observar que a baixa competência lexical é um fator preponderante para a compreensão dos textos, e estes alunos, devido à situação, tanto escolar quanto social em que vivem, têm um conhecimento vocabular muito restrito, o que dificulta o processo de entendimento do texto. Por outro lado, os alunos não perceberam o uso de vocábulos no registro informal, por exemplo, o uso do vocábulo “cocô” (em vez de fezes) como um recurso do autor do texto para envolver o público a que se destinava o texto (crianças e pré-adolescentes). Isso é mostrado no item abaixo

Trechos do texto 1 – TCQME 4

Hoje é dia de fazer uma viagem subterrânea! Vamos conhecer um dos mais importantes e incompreendidos animais da natureza: a minhoca. Mas pode guardar a vara de pescar, porque esse bicho é muito mais do que um simples ajudante na caça aos peixes.

[...] Além disso, o seu cocô é cheio de nutrientes que enriquecem o solo. Tudo isso é bom para as plantas, que retiram da terra a água e os nutrientes que precisam para crescer.

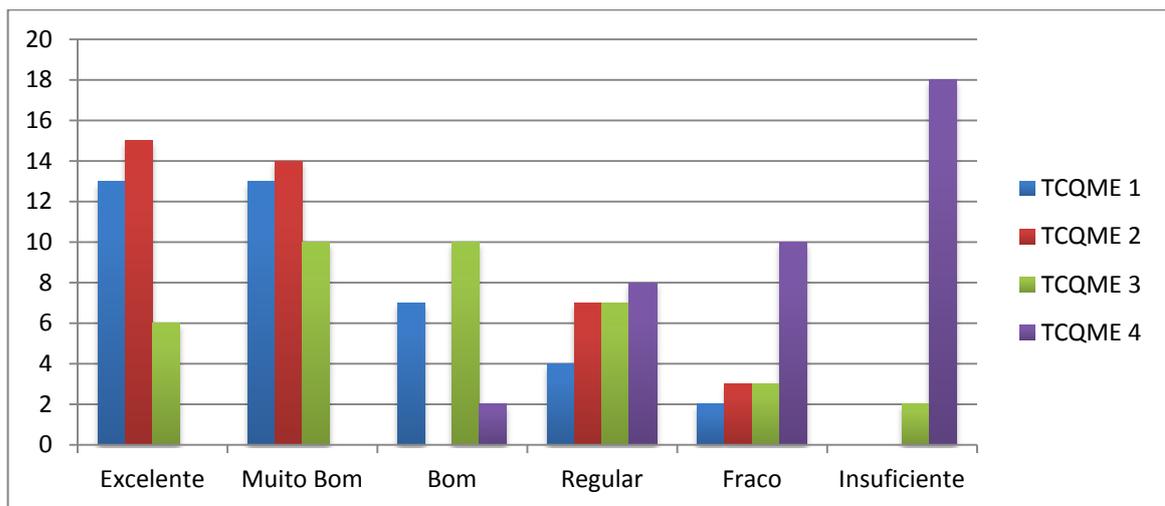
Item 8 – Leia o texto 1 e responda: Examinando a linguagem utilizada, a que tipo de leitor o texto é preferencialmente destinado? Assinale a alternativa correta:

- a.() A crianças e pré-adolescentes.
 - b.() A todos os adultos leigos na área.
 - c.() A estudantes universitários de Biologia
 - d.() A cientistas, ecologistas e profissionais.
 - e.() A todos os leitores, indiscriminadamente.
-

¹² A bem da verdade, devido à proximidade do fim do semestre letivo, não tivemos tempo de realizar experiências de leitura para exercitar os descritores mais sofisticados e questões do tipo enumeração envolvendo inferência lexical.

O gráfico 8 abaixo mostra um comparativo do desempenho dos participantes nos quatros testes de múltipla escolha em relação à frequência de notas. No entanto, é importante ressaltar que não podemos associar o resultado referente à nota com a dificuldade nos itens.

Gráfico 8 - Frequência de notas/conceitos dos TCQMEs aplicados (Testes 1,2,3 e 4)



Fonte: A autora

Neste gráfico, é possível verificar que, no primeiro teste (Coelhos, Golfinhos e Boitatá), o desempenho dos alunos foi muito bom, 84% conseguiu obter uma nota acima do nível regular. O segundo teste (*O Avestruz*) foi aplicado quatro meses depois do primeiro e após um intenso trabalho com a utilização de atividades¹³ com textos de gêneros variados para o desenvolvimento de estratégias de leitura. Observamos, então, que houve um significativo crescimento no resultado em comparação ao primeiro, mesmo sabendo que o rendimento do aluno em um dia de teste vai depender muito do seu bem-estar, ânimo, nervosismo entre outros fatores.

O terceiro teste (*As Lágrimas de Potira*) foi aplicado um mês depois do segundo e, mesmo levando em consideração os fatores de nervosismo e bem-estar, podemos observar que houve uma mudança bastante significativa no resultado em comparação com os demais testes. Isso se explica pelo nível de complexidade do texto que era maior.

No último teste aplicado (*As minhocas*), que utilizou um texto mais denso,

¹³ Conforme foi visto no tópico 4.4.2.3 que trata das atividades de mediação.

com um vocabulário e um nível de perguntas mais elaboradas, observamos que o rendimento dos alunos caiu consideravelmente. Esse fator nos remete a trabalhos semelhantes na área como o de Santos (2016), que realizou esses testes em turmas do 7º ano e o resultado foi semelhante. Isso nos leva a crer que dificuldades como essas que foram detectadas nessas pesquisas, vão sendo empurradas ano a ano, ao invés de serem remediadas, talvez por despreparo do professor ou por falta de conhecimento teórico sobre compreensão leitora e sua avaliação.

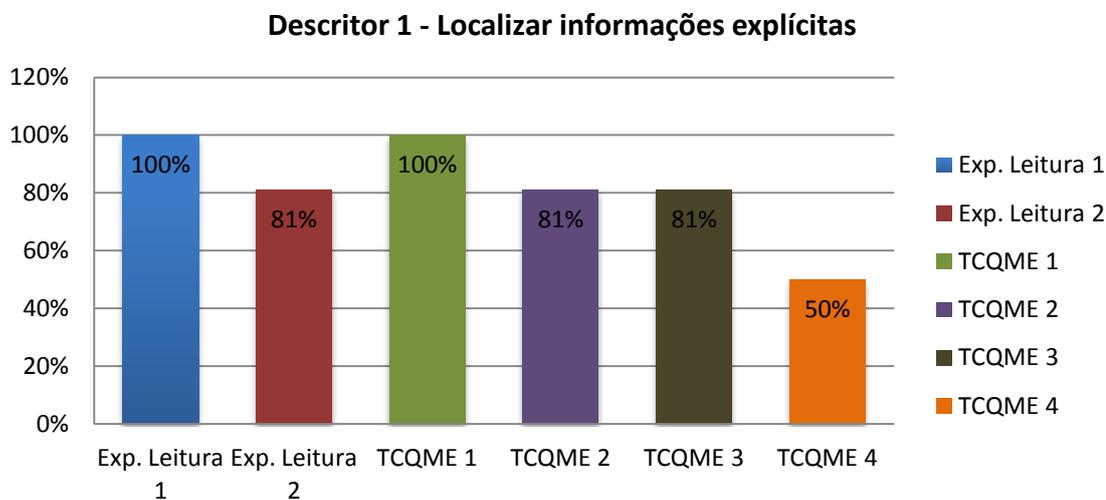
Como pode ser notado no gráfico 8, o resultado geral foi bem oscilante: enquanto o quantitativo de alunos que se encontravam nos conceitos **Excelente** e **Muito Bom** sofreram uma queda significativa em relação aos testes 3 e 4; os participantes que se encontravam nos conceitos **Regular** e **Fraco** se mantiveram relativamente estáveis, crescendo no último teste. O conceito **Insuficiente**, infelizmente, também obteve um acréscimo no último TCQME. A explicação para esses resultados é que os dois primeiros testes, tanto nas questões quanto no vocabulário, encontravam-se em um nível mais elementar. No entanto, os dois últimos testes apresentavam um vocabulário mais elaborado e exigiram do aluno um nível maior de estratégias, tanto cognitivas quanto metacognitivas, dificultando assim a resolução dos testes.

5.3.5 Analisando os descritores

Com exceção do teste *Cloze*, que não foi analisado tendo os descritores como referência, ao longo desta pesquisa, foram realizados diversos testes que continham uma variedade de descritores; destes, a grande maioria eram inferenciais e exigiram o uso dos processamentos bottom-up e top-down.

O gráfico 9 abaixo, apresenta uma demonstração do desempenho dos alunos em relação ao descritor 1, que é relativo à localização da informações explícitas. As colunas coloridas representam os testes aplicados em que aparecem esse descritor, ao longo desta pesquisa. Nesse descritor, o trabalho do leitor consiste basicamente na localização de informações explícitas na superfície do texto, não exigindo operações mentais mais complexas. Em geral, o resultado deste descritor foi muito bom, haja vista que os alunos o exercitam com mais frequência na leitura dos livros didáticos.

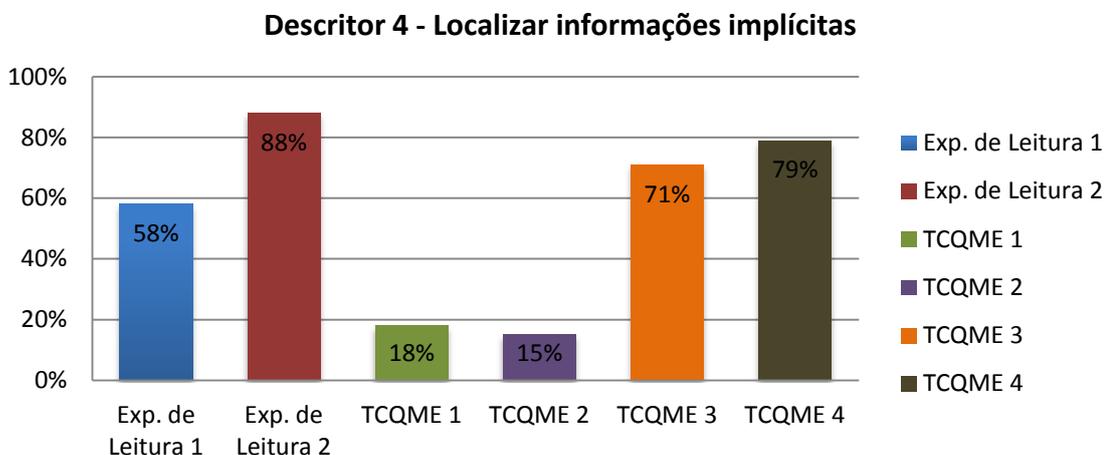
Gráfico 9 - Descritor com maior número de acertos encontrados na maioria dos testes



Fonte: A autora

O gráfico 10 abaixo apresenta o Descritor 4 que é relativo à inferência, cuja exigência é relacionar as informações do texto com os conhecimentos de mundo e estabelecer uma relação a fim de atribuir um sentido e buscar novas informações. Neste caso, a dificuldade aumentou consideravelmente à medida que aumentava complexidade do texto (tamanho, densidade, vocabulário) maior a frequência de erros.

Gráfico 10 - Descritor com o maior número de erros encontrados na maioria dos testes



Fonte: A autora

Desde o início desta pesquisa, verificamos que a dificuldade de realizar

inferência tem sido um dos maiores problemas detectados. Isso demonstra que, ao longo dos anos escolares, houve uma negligência no trato desta habilidade em relação ao trabalho com leitura, talvez pelo fato de ser uma habilidade que demande mais empenho do professor, principalmente no desenvolvimento de um trabalho com mediação em leitura visando colaborar para que o aluno atinja o objetivo da compreensão.

O trabalho com mediação é caracterizado pela relação professor-aluno; dessa forma, a função do professor é ajudar o aluno a desenvolver as habilidades e oportunizando momentos de reflexão em prol de uma autonomia leitora e conseqüentemente o desenvolvimento do tão almejado gosto pela leitura.

Nessa perspectiva, encontramos o conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky (2007) que representa a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, noutras palavras, define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação e quem poderá contribuir com esse processo é o professor mediador.

No tópico a seguir, podemos ter uma visão mais completa do resultado de todas essas atividades.

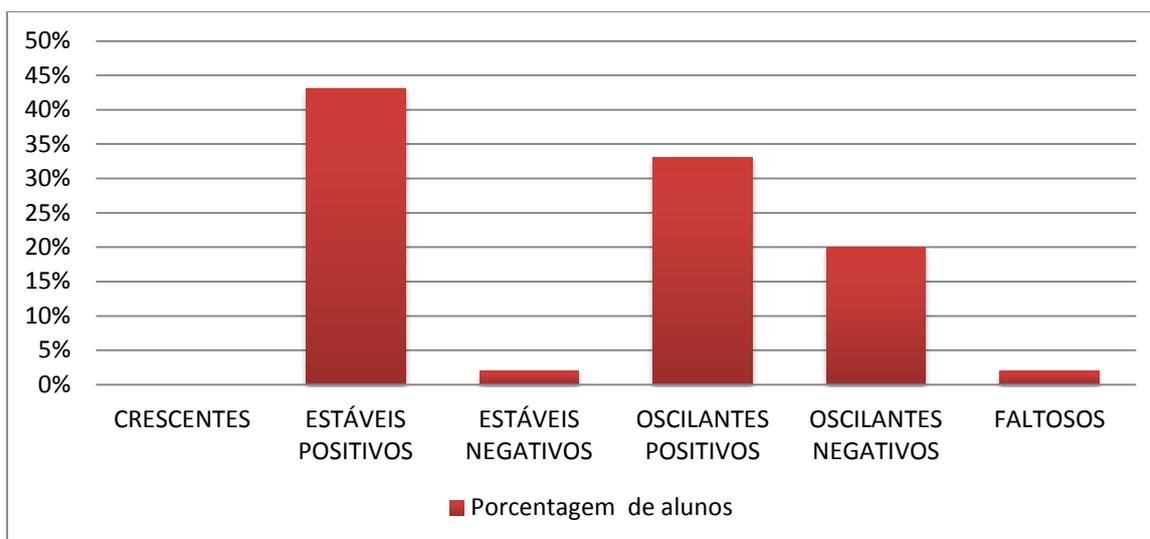
5.3.6 Apreciação geral dos resultados dos testes aplicados

As notas obtidas nos testes realizados possibilitaram a elaboração de um gráfico geral contendo todos os resultados quantitativos, o que nos permite fazer uma apreciação no desempenho de cada aluno, conforme pode ser visto na planilha disposta no Apêndice I. Sendo assim, foram elaborados 7 níveis de aproveitamento dos alunos participante, a saber:

- Crescentes – alunos que obtiveram notas progressivamente crescentes.
- Estáveis positivos – alunos que mantiveram notas acima do conceito regular.
- Estáveis negativos – alunos que mantiveram as notas abaixo do conceito regular.
- Decrescentes – alunos que obtiveram notas progressivamente decrescentes.
- Oscilantes positivos – alunos que obtiveram notas ora acima do conceito regular, ora abaixo desse conceito; porém, as notas acima do conceito regular foram em maior quantidade.

- Oscilantes negativos – alunos que obtiveram notas ora acima do conceito regular, ora abaixo desse conceito; porém, as notas abaixo do conceito regular foram em maior quantidade.
- Faltosos – alunos que participaram da aplicação de apenas um ou dois testes.

Gráfico 11 - Nível de aproveitamento dos testes realizados



Fonte: A autora

O gráfico 11 apresenta os quantitativos relativos a cada um dos níveis acima descritos. Vale destacar que os percentuais maiores estão entre o estável positivo e o oscilante positivo, o que nos leva, mais uma vez, a acreditar que a realização desta pesquisa teve um resultado muito bom em relação à aprendizagem. Não temos resultados no que diz respeito ao nível *crenascente*, isso se deve ao fato que já foi constatado: em testes de níveis mais elementares, os resultados foram relativamente bons e quando os testes tinham um nível mais elevado, os resultados caíam para regular ou fraco.

5.4 Descrição e análise das atividades de desenvolvimento de habilidades

Estas atividades foram realizadas no segundo semestre com o intuito de oferecer um suporte a um pequeno grupo de alunos que obteve um baixo desempenho nas atividades realizadas anteriormente com toda a turma. A seguir serão apresentados os resultados deste trabalho.

Ao longo da realização das atividades em sala, notei que o conhecimento

vocabular é um dos grandes obstáculos para o desenvolvimento da compreensão leitora e de acordo com Kleiman (2008b, p.66), as habilidades linguísticas vão desde a capacidade de usar o conhecimento gramatical para perceber relações entre as palavras, até a capacidade de usar o vocabulário para perceber estruturas textuais, atitudes e intenções.

Desta forma, a primeira atividade realizada nesta etapa (Anexo O), que tinha como consigna, marcar apenas as palavras que se referissem à nacionalidade, partes do corpo e alimentos, o que me chamou mais a atenção foi o fato de muitos terem marcado palavras como: *chute*, *careta* e *beleza*, pertencentes ao corpo humano, ou *refeição*, *hamburguesa* e *touro* como alimento, o que não configura totalmente como erro, tendo em vista que estas palavras fazem parte do mesmo campo semântico. Outro fato bastante interessante foi eles terem marcado a palavra *roça* como pertencente à nacionalidade, o que sugere que eles fizeram alusão à expressão muito utilizada "*ele veio da roça*", como forma de determinar a origem.

Na segunda atividade que consistia no bloco de 10 palavras com cinco alternativas em que eles deveriam assinalar o sinônimo de cada uma, lembro aqui que houve muita dificuldade na realização dessa tarefa devido ao desconhecimento do sentido da palavra *sinônimo*.

Uma das palavras que eles tiveram maior dificuldade em associar ao sinônimo foi a palavra "*sóbrio*", cuja resposta era a palavra "*discreto*", e a maioria respondeu "*ébrio*" como sendo a resposta correta. Para explicar este fato, devemos levar em consideração que o conjunto de habilidades envolvidas na leitura aborda dois processos complementares: o primeiro no nível mais estrito, que é o *reconhecimento de palavras*, e o segundo, no nível mais amplo que é a *compreensão do que é reconhecido*. Esse reconhecimento de palavras consiste na capacidade de extrair a pronúncia e o significado de uma palavra a partir de sinais gráficos, sendo considerado o processo mais básico e específico da atividade de leitura.

Em razão dessa problemática, a terceira atividade (Anexo O) também foi sobre vocabulário, que consistia em sublinhar as palavras de sentido similar dispostas em duas colunas. Como os alunos já se encontravam mais familiarizados com esse tipo de atividade, o tempo gasto foi em média de 6 minutos e o resultado foi satisfatório, pois os alunos já se sentiam mais confiantes. O número de erros e acertos foi bem equilibrado, principalmente pelo fato de o vocabulário ser mais

rebuscado. Dois alunos conseguiram se sobressair sobre os demais e obtiveram um desempenho muito bom, sinal de que eles já estão conseguindo realizar melhor as inferências.

Levando em consideração que uma das características do bom leitor é o reconhecimento de palavras de modo automático, que consegue extrair significado do que é lido, posso dizer que os alunos que participaram dessa etapa, já conseguem realizar uma leitura com mais confiança, mesmo que não tenha dado tempo suficiente para realizar mais atividades que permitissem aos alunos ter um conhecimento vocabular mais amplo, o que vai ajudar muito a eles quando estiverem realizando uma leitura.

Com a apresentação dos resultados das atividades realizadas para o desenvolvimento das habilidades em leitura e com a proximidade do término do ano letivo dei por encerrada a pesquisa que foi relatada nesta dissertação. Em face a isso, a próxima seção será dedicada às considerações finais, onde retomamos os pontos centrais da pesquisa e apresentamos uma apreciação geral do trabalho realizado.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa relatada nesta dissertação teve como objetivo principal desenvolver uma potencial autonomia leitora de 40 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, numa escola pública, todos eles com distorção idade-série, na tentativa de torná-los mais capazes de ler com um nível de proficiência minimamente compatível à série em que se encontravam. E, ao finalizar esta dissertação, assevero que a realização da pesquisa, em todas as suas etapas, foi de suma importância para a minha trajetória profissional.

No primeiro momento, diante dos resultados das atividades, dos primeiros testes, já me foi possível perceber que estava diante de um trabalho que demandaria muito esforço, não só da parte do professor, como da parte do aluno, pois se tratava de uma turma que apresentava não só os sérios problemas relacionados à distorção idade-série, tais como a desmotivação para a aprendizagem, a apatia em relação à escola, mas também uma acentuada baixa autoestima.

Efetivamente, esses jovens já “carregavam” um estigma de alunos preguiçosos e que “não queriam nada com a vida”, além dos fatores socioeconômicos, tendo em vista que eles, em sua maioria, moram nos conjuntos residenciais adjacentes da escola, que têm se tornado comunidades de alto nível de vulnerabilidade social. Os participantes desta pesquisa convivem diariamente com a criminalidade e com as mazelas do tráfico ilegal. Além disso, muitos deles são provenientes de famílias desestruturadas.

Fatores como esses serviram para que eu tivesse mais estímulo e buscasse, de alguma forma, meios para amenizar, ao menos, os problemas relacionados à aprendizagem desses alunos. Com isso, no decorrer da pesquisa, à medida que percebia as dificuldades enfrentadas com a compreensão leitora nos testes aplicados, realizei com eles diversas atividades direcionadas ao desenvolvimento de estratégias de compreensão leitora. No entanto, esses momentos trouxeram à tona outra dificuldade: o conhecimento limitado de vocabulário desses alunos. Sabe-se que, sem este, a leitura ativa fica comprometida, levando alguns alunos, a terem dificuldade em fazer uma leitura oral com fluência.

Esses fatores me levaram a realizar mais uma etapa na pesquisa que chamei de Desenvolvimento de habilidades, tendo em vista que esta seria mais uma

tentativa de ajudar os alunos a atingirem o principal objetivo desta pesquisa que era melhorar os níveis de compreensão leitora.

Sendo assim, selecionei 12 alunos para desenvolver um trabalho mais intenso com vistas a diminuir algumas dificuldades encontradas por eles. Essa etapa, infelizmente, por conta das atividades regulares da escola, não pôde ser muito longa, tendo durado menos de dois meses. Também não foi possível, devido ao prazo que eu tinha para concluir a pesquisa, sistematizar os dados obtidos a partir de atividades como protocolos verbais de leitura e exercícios para melhorar a leitura oral. Mesmo assim, foi possível verificar que metade dos alunos selecionados conseguiu melhorar o desempenho e, conseqüentemente, ler com melhor fluência, tentando praticar a inferência partindo das pistas lexicais e ativando os conhecimentos prévios. Evidentemente, esses “progressos” só foram possíveis por conta da vontade de aprender dos alunos e sua disposição em aceitar a mediação da professora.

O resultado de toda esta pesquisa reforça a importância de se realizar atividades que visem despertar nos alunos o gosto pela leitura, seja ela para informação, para estudo ou para deleite. O importante é que se faça leitura nas escolas, haja vista que essa instituição, muitas vezes, ou na maioria delas, é o único espaço que o aluno tem para ter um contato direto com a leitura de forma produtiva.

Sabemos que os problemas com a leitura ativa, com a deficiência de compreensão leitora e a falta de desenvolvimento de leitura inferencial não é um caso isolado da escola campo desta pesquisa. Resultados semelhantes já foram apontados por Silva (2016), ao verificar o processo de leitura de estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental numa escola pública municipal de Maceió, em que as dificuldades de compreensão leitora também apareciam, inclusive com casos de se encontrarem alunos analfabetos na turma.

Diante do exposto, fica claro que este problema, nas nossas escolas de Ensino Fundamental, está apenas sendo empurrado para o ano seguinte, e os alunos estão concluindo a Educação Básica sem conseguir ler com proficiência, como atesta outra pesquisa¹⁴, em vias de conclusão, com alunos do primeiro e do segundo anos do Ensino Médio (2019), em que ficou constatado que os alunos nessas séries ainda têm dificuldades em compreensão leitora, principalmente na

¹⁴ Pesquisa de doutorado em andamento da orientanda da Profª Maria Inez Matoso Silveira

leitura inferencial. Na realidade, esses alunos só dominavam os descritores mais elementares, ou seja, aqueles que se relacionam à localização de informação explícita no texto.

Assim sendo, é possível dizer que ainda há uma grande necessidade de se fazer um intenso trabalho com a compreensão textual, haja vista que, ao longo dos anos de escolaridade, nossos alunos não conseguem desenvolver algumas habilidades tão necessárias para que consiga ser um leitor minimamente proficiente.

O trabalho com leitura nas escolas precisa ser revisto; os professores precisam assumir o compromisso de rever a prática pedagógica e suas intenções com o ensino e tratar a leitura como uma habilidade a ser ensinada, aprendida e efetivamente constantemente praticada. Vale frisar também que a leitura se reveste de valor não apenas pessoal, estético e social, mas também instrumental, voltado para as necessidades do aluno.

Na nossa pesquisa, a partir da análise dos resultados dos testes aplicados, ficou evidenciado que as necessidades dos nossos alunos dizem respeito ao desenvolvimento da leitura inferencial, pois são as inferências que habilitam o leitor a construir os sentidos do texto, tornando, assim, a leitura uma atividade significativa.

Esta pesquisa, por ter tido a pretensão de se constituir não apenas como uma unidade ou sequência didática, mas como um verdadeiro “programa de leitura”, obviamente demandaria um tempo muito mais longo para atingir o seu objetivo final, que era o de tornar os sujeitos participantes em leitores mais proficientes, levando em consideração que cada aluno tem suas especificidades e suas histórias de vida e também sua história de leitura.

Quanto ao desempenho dos alunos participantes nos demais componentes curriculares, ouvi dos demais professores que o interesse deles e a participação nas aulas melhoraram bastante no segundo semestre de 2018, o que levou a turma a 95% de aprovação. Vale também considerar que, entre os alunos que participaram das atividades de remediação, apenas um aluno foi reprovado e, lamentavelmente, outro desistiu de estudar.

Devo salientar que ao longo da pesquisa, verifiquei que alguns alunos tinham muita dificuldade na leitura. Diante disso, senti a necessidade de investigar melhor essa situação. Assim sendo, decidi lançar mão de um procedimento de relativa praticidade de aplicação: os protocolos verbais de leitura. Esse procedimento me

permitiria não só entender as presumidas dificuldades dos alunos como também, podia me dar a oportunidade de ajudá-los por meio da mediação, no sentido de encorajá-los a realizar uma leitura estratégica (Apêndice J e Anexo Q)

Devido à necessidade de cumprimento de prazo imposto para a apresentação desta pesquisa pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras, deixo de apresentar detalhadamente os resultados dos protocolos de leitura realizados com os alunos que apresentaram problemas de compreensão leitora, mas devo deixar aqui registrado que a experiência foi bastante positiva e conseguiu, de alguma forma, ajudar os alunos a enfrentar melhor suas próprias dificuldades e procurar remediá-las com a ajuda do professor. Como a experiência foi muito positiva, tenho a firme intenção de descrever, organizar e sistematizar os dados obtidos para elaboração de um relato de pesquisa para apresentá-lo em forma de artigo para publicação em um futuro próximo.

Apesar de muito trabalhosa, esta pesquisa foi muito gratificante, porque me permitiu conhecer os alunos participantes mais profundamente e entender que, quando um aluno não abre um caderno para copiar algo, ou simplesmente fica só olhando para você na sala de aula, não é porque ele é preguiçoso ou “não quer nada com a vida”, como os diversos relatos que ouvi de muitos colegas ao longo do ano. Talvez esse aluno apenas esteja, a seu modo, fazendo um silencioso pedido de socorro e dizendo "professor eu não sei ler bem."

REFERÊNCIAS

ABREU, K. N. M. **O teste de Cloze como instrumento de medida da proficiência em leitura: fatores linguísticos e não linguísticos.** Revista de Estudos da Linguagem, Belo Horizonte, v.25, n.3, p. 1767-1799, 2017.

ALLIENDE, Felipe. e CONDEMARÍN, Mabel. **A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

ALVARADO, Maite. **O leitorão: jogos para despertar leitores.** São Paulo: Ed. Ática, 2000.

ANDRÉ, Marli; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: Ed. Pedagógica e universitária LTAD. EPU, 1986.

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ANTUNES, Irandé. **Língua Texto e Ensino: outra escola possível.** 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009

ANTUNES, Irandé. **O território das palavras: estudo do léxico em sala de aula.** São Paulo: São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BALDISSERA, Adelina. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. Sociedade em Debate. R.S. Pelotas, v. 7, p. 5-25, 2001.

BNCC na prática. Equipe educacional da Editora. São Paulo. FTD, 2018.

BORBA, Valquíria C.M. e GUARESÍ, R. **Leitura: processos, estratégias e relações.** Maceió: EDUFAL, 2007

BORTONI, Stella. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BORTONI, Stella. M. et al. **Leitura e mediação pedagógica.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. **BNCC: Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC; 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores.** Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério de Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Guia de Elaboração e Revisão de Itens**. V.1. Brasília, DF: INEP, 2010.

CAEd/UFJF. **Guia de Elaboração de Itens – Matemática**. Centro de Políticas Públicas de Avaliação da universidade Federal de Juiz de Fora, MG, 2008.

CARVALHO, Robson.S. **Ensinar a ler, aprender a avaliar**: avaliação diagnóstica das habilidades de leitura. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

COSCARELLI, Carla V. Reflexões sobre as inferências. Anais do VI CBLA – Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. Belo Horizonte, Faculdade de Letras da UFMG, CD Rom, 2002.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: Entre a teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

COSTA, Pereira Jane. **Compreensão de textos escritos: um estudo de caso em turmas de 5º Ano**. 2011. Dissertação de Mestrado, programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.

DEACON, S.H. e TONG, X. **Crianças com dificuldades inesperadas de compreensão de leitura**. In: Alfabetização, no séc. XXI. MALUF, M. R. Porto Alegre: Ed. Renso, 2013.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Leitura**: inferências e contexto sociocultural. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

DIJK, Teun. A. van. **Cognição, discurso e interação**. São Paulo: Contexto, 2017

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

FERNANDES, Livia Soares. **O processo inferencial na compreensão leitora numa turma das séries iniciais do ensino médio de uma escola pública estadual de Maceió-AL**. Pesquisa de mestrado em vias de finalização, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, UFAL, 2019.

FERRAREZI Jr. Celso. e CARVALHO, Robson.S. **De alunos a leitores**: o ensino da leitura na educação básica. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

FERREIRA, Ana Márcia C. **A compreensão leitora de professoras dos anos iniciais**: um estudo de caso. Maceió: EDUFAL, 2011.

FONSECA, Vitor. **Desenvolvimento cognitivo e processo de ensino-aprendizagem**: abordagem psicopedagógica à luz de Vygostky. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam,

São Paulo: Cortez, 2006.

GONÇALVES, Hortência.A. **Manual de monografia, dissertação e tese**. São Paulo: Avercamp, 2008.

KLEIN, Ruben. **Alguns aspectos da teoria de resposta ao item relativos à estimação das proficiências**. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.*[online]. 2013, vol. 21, n.78, pp.35-56.

KLEIMAN, Angela. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011

KLEIMAN, Angela. Letramento e suas implicações para o Ensino da Língua Materna. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

KLEIMAN, Angela. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, SP: Pontes, 2008a.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas, SP: Pontes, 2008b.

KOCH .Ingedore, V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo. Cortez. 2011

KOCH .Ingedore, V. **O texto e a construção de sentidos**. São Paulo: Contexto, 2018.

KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2007.

LEFFA, Vilson.J. **Aspectos de Leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra. DC Luzzatto. 1996

LEFFA, Vilson.J. Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J. ; PEREIRA, Aracy, E. (Orgs.) **O ensino da leitura e produção textual; alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola: O real o Possível e o Necessário**. Porto Alegre: Art.méd., 2002.

LOURENÇO Filho, Manoel.B. **Teste ABC para verificação da aprendizagem**. Coleção Lourenço Filho. Brasília/INEP, 2008.

MACHADO, Marco Antônio.R. **Compreensão de leitura: o papel do processo inferencial**. Anápolis: U.E.Goiás, coleção olhares, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO. A; MACHADO, A.R; BEZERRA, M.A. Gêneros Textuais & Ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e**

compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, Mário Gleise.C. **Complexidade textual e progressão escolar em dois registros:** um estudo de correlação baseado em um corpus quase-longitudinal. Tese (Doutorado em Letras) Universidade de Lisboa, 2016.

MELO, Rosane.B. **A relação entre consciência fonológica e aquisição da leitura e da escrita de jovens e adultos.** Tese (Doutorado em psicologia). Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Instituto de Psicologia, 2006.

MORAIS, José. **A arte de ler.** São Paulo: Ed. UNESP, 1996.

OLIVEIRA, João. Batista. A. **Avaliação em alfabetização.** Revista Ensaio, v. 13, 2005.

OLIVEIRA, Francisco Jailson Dantas de. **A compreensão leitora e o processo inferencial em turmas do nono ano do Ensino Fundamental.** 2013. 209f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2013.

OLIVEIRA, Francisco Jailson Dantas de. O processo inferencial na compreensão leitora. In: SILVEIRA, Maria Inez Matoso; OLIVEIRA, Francisco Jailson Dantas de. **Leitura:** abordagem cognitiva. Maceió: EDUFAL, 2015. P. 75-91.

OLIVEIRA, Marcos. B; OLIVEIRA, Marta. K. **Investigações cognitivas:** conceitos, linguagem e cultura. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PASQUALI, Luiz.**Teoria e métodos de medida em ciências do comportamento** / org. por Luiz Pasquali. — Brasília: Laboratório de Pesquisa em Avaliação e Medida / Instituto de Psicologia / UnB: INEP, 1996. 432p.

RANGEL, Jurema N. M. **Leitura na escola:** espaço para gostar de ler. Porto Alegre: Mediação, 2005

RITTI-DIAS, Fernanda Goulart. **Protocolos verbais.** In: Processamento estratégico e compreensão de leitura em inglês entre mestrandos da área de saúde. Maceió, Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFAL, 2013. Pp.40-43.

ROJO, Roxane. et al. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTOS, Acácia. A. A. et al. **Cloze:** um instrumento de diagnóstico e intervenção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

SANTOS, José. A.**A compreensão leitora entre alunos de 6º ano de uma escola pública municipal de Maceió: uma experiência didática numa abordagem sociocognitiva.** Dissertação, Programa Mestrado Profissional em Letras. Universidade Federal de Alagoas. UFAL. Maceió, 2016a.

SANTOS, Kayllene. L. R. **A compreensão leitora entre alunos do 7º ano do ensino fundamental de uma escola pública do interior de Alagoas: uma pesquisa – ação interventiva.** Dissertação, Programa de Mestrado Profissional em Letras. Universidade Federal de Alagoas. UFAL. Maceió, 2016b. 146 f.

SCHNEUWLY, Bernard. e DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Processamento da leitura: recentes avanços das neurociências. In COSTA, Jorge.C. da; PEREIRA, Vera W. (Orgs.) **Linguagem e cognição relações interdisciplinares**[recurso eletrônico] – (Livro eletrônicos-Ebook) – Porto Alegre : EDIPUCRS, 2003. 331 p.

SILVA, Sérgio Rocha. **Avaliação e mediação da compreensão leitora de alunos de 5º ano de uma escola pública municipal de Maceió-AL-** Dissertação de Mestrado, PROFLETRAS - UFAL, 2016.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Modelos teóricos e estratégias de leitura: suas implicações no ensino.** Maceió: EDUFAL, 2005

SILVEIRA, Maria Inez Matoso; OLIVEIRA, Francisco Jailson Dantas de. **Leitura: abordagem cognitiva.** Maceió: EDUFAL, 2015

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura.** Poto Alegre. ARTMED. 1998

THIOLLENT. Michel. **Metodologia da Pesquisa - ação.** Cortez Editora. São Paulo. 1985.

TOMITCH, Lêda Maria Braga. Desvelando o processo de compreensão leitora: protocolos verbais na pesquisa em leitura. v.32 nº 53. **Signo.** Santa Cruz do Sul: 2007, Pp. 42-53.

TRIPP, David. Revista Educação e Pesquisa. São Paulo. v. 31. nº3. 2005. p. 443-466.

VIEIRA, L. **Estudo do léxico no texto oral e escrito.** In: As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem das línguas, LEFFA, W. Pelotas: EDUCAR, 2000.

VYGOSTKY, L. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZIMMER, Márcia Cristina. **O processamento da leitura em língua materna e em língua estrangeira: uma abordagem conexionista.** Revista Signo, vol.31, 2006.

APÊNDICES

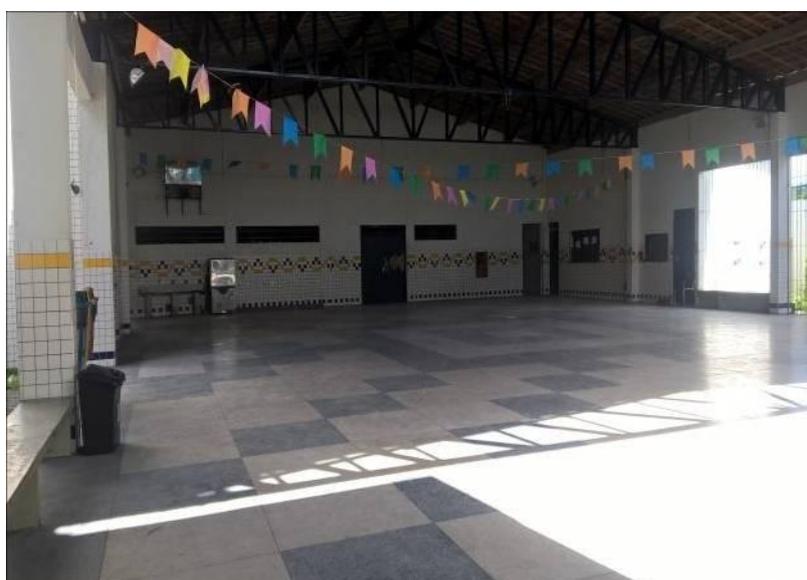
Apêndice A – Espaços da escola



Ginásio



Campo e espaço para o judô



Pátio

Apêndice B – Ações para diminuir a violência



Caminhada da Paz com o PROERD



Banda Fanfarra

Apêndice C - Entrada da escola com a frase “Bem-vindo à família G.M.S.”



05. Você utiliza a biblioteca da escola?

- a) Não
b) Raramente
c) Frequentemente, para estudar
d) Frequentemente, para leitura deleite

06. Considere as seguintes afirmações em relação à leitura:

(Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sei
8.1. Só leio o que é necessário	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
8.2. Ler é uma das minhas diversões preferidas	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
8.3. Acho difícil ler livros até o fim	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
8.4. Ler é uma perda de tempo	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
8.5. Empréstimo/pego emprestado livros com os colegas	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
8.6. Leio mais de um livro ao mesmo tempo	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
8.7. A escola me estimula a ler	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

Apêndice F - Texto Fatiado – Inferno Nacional



Apêndice G – Planejamento do trabalho com as Estratégias de Compreensão de Leitura

DETALHES	
HABILIDADE 1 Antecipação dos sentidos do texto - o título do texto é DETALHES. Como será que vai ser este texto? - o que vocês acham que ele vai contar?	
Texto – Parte 1 O velho porteiro do palácio chega em casa, trêmulo. Como sempre que tem baile no palácio, sua mulher o espera com café da manhã reforçado. Mas desta vez ele nem olha para a xícara fumegante, o bolo, a manteiga, as geleias. Vai direto à aguardente. Atira-se na sua poltrona perto do fogão e toma um longo gole de bebida, pelo gargalo.	
HABILIDADE 2 Elaborar inferências e antecipar sentidos do texto - por que será que Helmut não quis o café e tomou logo uma bebida pelo gargalo?	
Texto – Parte 2 - Helmut, o que foi? - Espera, Helga. Deixe eu me controlar primeiro. Toma outro gole de aguardente. -Conta, homem! O que houve com você? Aconteceu alguma coisa no baile?	
HABILIDADE 3 Elaborar inferências e antecipar sentidos do texto - o que vocês acham que aconteceu?	
Texto – Parte 3 - Co-começou tudo bem. As pessoas chegando, todo mundo de gala, todos com convite, tudo direitinho. Sempre tem, é claro, o filhinho de papai sem convite que quer me levar na conversa, mas já estou acostumado. Comigo não tem conversa.	
HABILIDADE 4 Elaborar inferências e antecipar sentidos do texto - e agora? O que aconteceu? - o que o porteiro quis dizer com a fala “ <i>sempre tem, é claro um filhinho de papai sem convite?</i> ”	
Texto – Parte 4 De repente, chega a maior carruagem que eu já vi. Enorme. E toda de ouro. Puxada por três parelhas de cavalos brancos. Cavalões! Elefantes! De dentro da carruagem salta uma dona. Sozinha. Uma beleza. Eu me preparo para barrar a entrada dela porque mulher desacompanhada não entra em baile do palácio. Mas essa dona é tão bonita, tão sei lá, radiante, que eu não digo nada e deixo ela entrar.	
HABILIDADE 5 Elaborar inferências - quem é essa dona? Por que a palavra “enorme” está sozinha em um período? E “toda de ouro”? A expressão DONA é coloquial ou formal? Qual seria a melhor forma de se expressar?	
Texto – Parte 5 - Bom, Helmut. Até aí... - Espera. O baile continua. Tudo normal. Às vezes rola um bêbado pela escadaria, mas nada de mais. E então bate a meia-noite. Há um rebuliço na porta do palácio.	
HABILIDADE 6	

Inferir o sentido de uma palavra
- o que você entende por REBULIÇÃO?

Texto – Parte 7

olho para trás e vejo uma mulher maltrapilha que desce pela escadaria, correndo. Ela perde um sapato. E o príncipe atrás dela

-O príncipe?

-Ele mesmo. E gritando para mim segurar a esfarrapada. “Segura! Segura!” me preparo para segurá-la quando ouço uma espécie de ‘vumn’ acompanhado de um clarão. Me viro e...

-E o quê, meu Deus?

HABILIDADE 7

Antecipar os sentidos do texto

- O que será que aconteceu?

- o que é MALTRAPILHA e ESFARRAPADA – são sinônimos?

Texto – Parte 8

O porteiro esvazia a garrafa com um último gole.

-Você não vai acreditar

-Conta!

-A tal carruagem. A de ouro. Tinha se transformado numa abóbora.

-Numa o quê?!

-Eu disse que você não ia acreditar

-Uma abóbora?

E os cavalos em ratos.

HABILIDADE 8

Elaborar inferências e antecipar sentidos do texto e reconhecer características do gênero

- Vocês já ouviram alguma história parecida com essa? Qual.

- Em que essa história é diferente da outra. (vocabulário coloquial)

- Quem é o narrador?

Texto – Parte 9

-Helmuth

-Não tem mais aguardente? -Acho que você já bebeu demais por hoje.

-Juro que não bebi nada! -Esse trabalho no palácio está acabando com você, Helmuth. Pede para ser transferido para o almoxarifado.

•Veríssimo, Luís Fernando

HABILIDADE 9

reconhecer características do gênero

- por que a mulher não acreditou no porteiro?

- esta história é um conto de fadas ou uma crônica. Por quê

- quem é o autor?

- no 1º slide aparece : *O velho porteiro do palácio chega em casa, trêmulo. Qual a diferença entre velho porteiro e porteiro velho?*

Apêndice H – Planejamento do trabalho com as Estratégias de Compreensão de Leitura

FELICIDADE CLANDESTINA

Leitura realizada parágrafo a parágrafo, a fim de oportunizar ao aluno com dificuldade em compreensão leitora a percepção da ideia central de cada parágrafo.

Apresentação da autora:

Clarisse Lispector foi uma escritora e jornalista nascida na Ucrânia e naturalizada brasileira e declarava, quanto a sua *brasilidade*, ser pernambucana, autora de romances, contos e ensaios, sendo considerada uma das escritoras brasileiras mais importantes do século XX.

Apresentação do Gênero Textual:

Conto - narrativa breve e concisa, contendo um só conflito, uma única ação (com espaço ger. limitado a um ambiente), unidade de tempo, e número restrito de personagens.

PARÁGRAFO 1

DESCRIPTORIOS: D03,D04, D17 e D18

Ela era gorda, baixa, sardenta e de cabelos *excessivamente crespos*, meio arruivados. Tinha um *busto enorme*, enquanto nós todas ainda éramos *achatadas*. *Como se não bastasse* enchia os dois bolsos da blusa, por cima do busto, com balas. Mas possuía o que qualquer criança *devoradora de histórias* gostaria de ter: um pai dono de livraria. Pouco aproveitava. E nós menos ainda: *até* para aniversário, em vez de pelo menos um *livrinho barato*, ela nos entregava em mãos um *cartão-postal* da loja do pai. *Ainda por cima* era de paisagem do Recife mesmo, onde morávamos, com suas pontes mais do que vistas. Atrás escrevia com letra bordadíssima palavras como “data natalícia” e “saude”.

- Fazer questionamentos sobre as palavras, expressões e pontuação presentes no parágrafo
- Este primeiro parágrafo está falando de alguma coisa (livro) ou de alguém (pessoa)?
- É uma pessoa do gênero masculino ou feminino? Nova ou velha?
- A caracterização da personagem é minuciosa ou superficial ?
- Que aspectos da personagem são ressaltados?

PARÁGRAFO 2

DESCRIPTORIOS: D01,D03,D04, D17, D02, D15, D16, D17 e D18

Mas que talento tinha para a crueldade. Ela toda era pura vingança, chupando balas com barulho. Como essa menina devia nos odiar, nós que éramos *imperdoavelmente bonitinhas, esguias, alinhas*, de *cabelos livres*. Comigo exerceu com *calma ferocidade o seu sadismo*. Na minha *ânsia* de ler, eu nem notava as humilhações a que ela me submetia: continuava a implorar-lhe emprestados os livros que ela não lia. Até que veio para ela o *magno* dia de começar a exercer sobre mim uma *tortura chinesa*. Como casualmente, informou-me que possuía *As renações de Narizinho*, de Monteiro Lobato. Era um livro grosso, *meu Deus*, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o. E completamente *acima de minhas posses*. Disse-me que eu passasse pela sua casa no dia seguinte e que ela o emprestaria. Até o dia seguinte eu me *transformei na própria esperança da alegria*: eu não vivia, eu *nadava devagar num mar suave, as ondas me levavam e me traziam*.

- Fazer questionamentos sobre as palavras, expressões e pontuação presentes no parágrafo.
Tortura Chinesa – jogo infundável de promessas e mentiras
- Qual das meninas é a narradora da história?
- Qual o objeto de desejo dessa narrativa?
- No primeiro parágrafo notamos a caracterização da filha do dono da livraria. No segundo parágrafo vemos mais características dela. Quais são?
- Qual a diferença destas para as do primeiro parágrafo?

PARÁGRAFO 3

DESCRIPTORES: D01,D03,D04, D17, D02, D15, D16, D17 e D18

No dia seguinte fui à sua casa, *literalmente* correndo. Ela não morava num sobrado como eu, e sim numa casa. Não me mandou entrar. *Olhando bem para meus olhos*, disse-me que havia emprestado o livro a outra menina, e que eu voltasse no dia seguinte para buscá-lo. *Boquiaberta, saí devagar*, mas em breve a esperança de novo me tomava toda e eu recomeçava na rua a andar *pulando*, que era o meu modo estranho de andar pelas ruas de Recife. Dessa vez nem caí: guiava-me a promessa do livro, o dia seguinte viria, *os dias seguintes seriam mais tarde a minha vida inteira*, o amor pelo mundo me esperava, andei pulando pelas ruas como sempre e não caí nenhuma vez. Mas não ficou simplesmente nisso. O *plano secreto* da filha do dono de livraria era tranquilo e *diabólico*. No dia seguinte lá estava eu à porta de sua casa, com um sorriso e o coração batendo. Para ouvir a resposta calma: o livro ainda não estava em seu poder, que eu voltasse no dia seguinte. Mal sabia eu como mais tarde, no decorrer da vida, o drama do “dia seguinte” com ela ia se repetir com meu coração batendo.

- Fazer questionamentos sobre as palavras, expressões e pontuação presentes no parágrafo.

PARÁGRAFO 4

DESCRIPTORES: D01,D03,D04, D17, D02, D15, D16, D17 e D18

E assim continuou. Quanto tempo? Não sei. Ela sabia que era tempo indefinido, enquanto o *fel* não escorresse todo de seu *corpo grosso*. Eu já começara a adivinhar que ela me escolhera para eu sofrer, às vezes adivinho. Mas, adivinhando mesmo, às vezes aceito: como se quem quer me fazer sofrer esteja precisando danadamente que eu sofra. Quanto tempo? Eu ia diariamente à sua casa, sem faltar um dia sequer. Às vezes ela dizia: pois o livro esteve comigo ontem de tarde, mas você só veio de manhã, de modo que o emprestei a outra menina. E eu, *que não era dada a olheiras*, sentia as olheiras *se cavando sob os meus olhos espantados*.

- Fazer questionamentos sobre as palavras, expressões e pontuação presentes no parágrafo.

PARÁGRAFO 5

DESCRIPTORES: D01,D03,D04, D17, D02, D15, D16, D17 e D18

Até que um dia, quando eu estava à porta de sua casa, *ouvindo humilde e silenciosa a sua recusa, apareceu sua mãe*. Ela devia estar estranhando a aparição muda e diária daquela menina à porta de sua casa. Pediu explicações a nós duas. Houve uma confusão silenciosa, *entrecortada de palavras pouco elucidativas*. A senhora achava cada vez mais estranho o fato de não estar entendendo. Até que essa *mãe boa* entendeu. Voltou-se para a filha e com enorme surpresa exclamou: mas este livro nunca saiu daqui de casa e você nem quis ler!

- Fazer questionamentos sobre as palavras, expressões e pontuação presentes no parágrafo.

PARÁGRAFO 6

DESCRIPTORES: D01,D03,D04, D17, D02, D15, D16, D17 e D18

E o pior para essa mulher não era a descoberta do que acontecia. Devia ser a descoberta *horrorizada da filha que tinha*. Ela nos espiava em silêncio: a potência de perversidade de sua filha desconhecida e a menina loura em pé à porta, exausta, ao vento das ruas de Recife. Foi então que, *finalmente se refazendo*, disse firme e calma para a filha: você vai emprestar o livro agora mesmo. E para mim: “E você fica com o livro por quanto tempo quiser. “Entendem? Valia mais do que me dar o livro: pelo tempo que eu quisesse” é tudo o que uma pessoa, *grande ou pequena*, pode ter a *ousadia de querer*. Como contar o que se seguiu? Eu estava estonteada, e assim recebi o livro na mão. Acho que eu não disse nada. Peguei o livro. Não, não saí pulando como sempre. Saí andando *bem devagar*. Sei que segurava o *livro grosso* com as duas mãos, comprimindo-o contra o peito. Quanto tempo levei até chegar em casa, também pouco importa. Meu peito estava quente, meu *coração pensativo*.

- Fazer questionamentos sobre as palavras, expressões e pontuação presentes no parágrafo.
- O que pareceu ter chocado mais a mãe nessa descoberta?
- O que a decisão da mãe representou para a narradora?

PARÁGRAFO 7

DESCRITORES: D01,D03,D04, D17, D02, D15, D16, D17 e D18

Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. *Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade.* A felicidade sempre iria ser clandestina para mim. Parece que eu já pressentia. Como demorei! Eu vivia no ar... havia orgulho e pudor em mim. *Eu era uma rainha delicada.* Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, *em êxtase puríssimo.*

Não era mais uma menina com um livro: *era uma mulher com o seu amante.*

- Fazer questionamentos sobre as palavras, expressões e pontuação presentes no parágrafo.
- Por que a narradora fingia que não sabia onde tinha guardado o livro e depois achava-o?
- O tempo todo referi-me ao texto como narrativa, por que utilizei este termo?
- Onde acontecem os fatos narrados?
- Qual tipo de linguagem foi empregada, formal ou informal?
- Quando ocorre o clímax da narrativa?

QUAL O TÍTULO DESTA NARRATIVA?

QUAL O SIGNIFICADO DA PALAVRA CLANDESTINO?

COMO SE EXPLICA A OPÇÃO PELO USO DESSA PALAVRA?

O QUE GEROU O CONFLITO DESSA NARRATIVA?

QUANDO OCORRE O CLÍMAX DESSA NARRATIVA?

Apêndice I - PLANILHA DE NOTAS DAS ATIVIDADES REALIZADAS

Nº	ALUNOS	1	2	3	4	5	6	7	8	NÍVEL
1	A. A. A. S.	-	F	5,6	7,6	9,6	8,5	10,0	5,0	ESTÁVEL POSITIVO
2	A. C. C.	8,0	6,0	9,8	9,0	9,6	10,0	8,75	6,25	ESTÁVEL POSITIVO
3	A. V. S. S.	7,0	4,5	8,4	6,8	9,6	8,5	8,75	1,5	OSCILANTE POSITIVO
4	A.L. F. S.	-	-	-	7,6	8,4	8,5	7,5	3,25	ESTÁVEL POSITIVO
5	A.G. S.	-	5,0	5,0	7,2	10,0	4,2	8,75	3,0	OSCILANTE NEGATIVO
6	A. S.	-	F	9,0	9,0	10,0	10,0	7,5	1,5	ESTÁVEL POSITIVO
7	B. A. S.	3,0	6,5	9,0	5,4	7,8	10,0	8,75	5,5	OSCILANTE POSITIVO
8	C.E.S.S.	5,0	5,5	4,2	3,1	6,0	5,6	6,25	2,75	OSCILANTE NEGATIVO
9	D. N. M. .F.	4,0	7,0	7,0	6,3	10,0	8,5	8,75	1,5	ESTÁVEL POSITIVO
10	D. S. M. S.	F	5,0	F	7,2	9,6	8,5	7,5	2,5	OSCILANTE NEGATIVO
11	E. R. F. S.	4,0	F	4,2	3,1	4,8	7,0	7,5	2,75	OSCILANTE NEGATIVO
12	E. R. S.P.	7,0	6,5	5,0	7,2	9,6	8,5	F	F	OSCILANTE POSITIVO
13	E. R. S. A.	9,0	8,0	7,7	7,2	F	8,5	6,25	2,5	ESTÁVEL POSITIVO
14	E. M. P. C	8,0	6,0	9,0	8,5	9,0	10,0	7,5	2,5	ESTÁVEL POSITIVO
15	G. S. N.	-	7,0	5,6	6,3	7,8	8,5	8,75	1,25	OSCILANTE POSITIVO
16	H. T. C.	-	-	-	9,5	-	10,0	10,0	6,25	ESTÁVEL POSITIVO
17	J. L. S.	-	4,5	F	7,2	10,0	7,0	5,0	2,0	OSCILANTE POSITIVO
18	J.C. V. S.	-	-	-	3,6	7,2	8,5	6,25	1,25	OSCILANTE POSITIVO
19	J. M. R. S.	6,0	5,5	4,2	4,5	9,0	10,0	6,25	5,0	OSCILANTE NEGATIVO
20	J. F. S. F.	5,0	6,5	9,0	5,4	10,0	5,6	6,25	4,25	OSCILANTE POSITIVO
21	J. F. S.	7,0	7,0	9,8	7,7	9,6	8,5	6,25	5,0	ESTÁVEL POSITIVO
22	K. B. S. J.	5,0	8,0	8,4	5,8	6,5	7,0	7,5	3,8	OSCILANTE POSITIVO
23	L. A. B.	-	6,5	9,0	9,5	10,0	10,0	8,75	7,5	ESTÁVEL POSITIVO
24	L. B. S.	-	F	9,8	5,8	10,0	10,0	10,0	3,75	ESTÁVEL POSITIVO
25	M. D. T. R.	-	F	9,8	9,0	9,6	10,0	10,0	4,25	ESTÁVEL POSITIVO
26	M. V. S.	-	F	9,0	F	F	F	8,75	2,5	FALTOSO
27	M. V. M. M.	6,0	5,5	7,7	5,8	10,0	8,5	8,75	6,25	OSCILANTE POSITIVO
28	M. M. S	5,0	4,5	9,0	7,2	10,0	10,0	7,5	5,0	ESTÁVEL POSITIVO
29	M. O. S.	5,0	F	9,8	5,0	7,2	4,2	2,5	F	OSCILANTE NEGATIVO
30	M. L. V	8,0	2,5	7,7	6,3	9,6	8,5	8,75	6,0	ESTÁVEL POSITIVO
31	N. S. V.	-	5,0	9,0	F	10,0	10,0	7,5	2,5	ESTÁVEL POSITIVO
32	P. H. S.	7,0	5,0	7,0	3,6	6,5	10,0	7,5	6,0	OSCILANTE POSITIVO
33	P. M. T. S.	-	F	7,0	3,1	9,0	4,2	5,0	3,0	OSCILANTE NEGATIVO
34	R. S. S. S.	9,0	8,5	10,0	7,6	10,0	10,0	10,0	7,5	ESTÁVEL POSITIVO
35	S. B. T. Q.	5,0	4,0	7,7	9,5	8,4	8,5	F	6,25	OSCILANTE POSITIVO
36	V. L. B.	F	6,0	F	F	F	7,0	6,25	5,0	OSCILANTE POSITIVO
37	V. L. S.	5,0	6,0	5,6	8,5	10,0	10,0	7,5	2,5	OSCILANTE POSITIVO
38	W. L. B.	-	6,0	3,5	3,6	7,8	10,0	2,5	1,75	OSCILANTE NEGATIVO
39	W. W. S.S.	8,0	6,0	9,0	8,1	F	8,5	10,0	5,5	ESTÁVEL POSITIVO
40	Y. C. S. C.	3,0	4,5	4,9	3,6	3,5	7,0	5,0	2,0	ESTÁVEL NEGATIVO

LEGENDA:

1 - Experiência de Leitura I -Diagnóstico
2 - Experiência de Leitura II – estratégia de leitura
3 - Teste Cloze 1 – Uma vingança infeliz
4 -- Teste Cloze 2 – A Barata
5 - TCQME 1 – Coelhos, golfinhos e Boitatás
6 - TCQME 2 – O Avestruz
7 - TCQME 3 – As lágrimas de Potira
8 - TCQME 4 – As minhocas,

ANEXOS

Anexo A – Texto utilizado para atividade de sensibilização leitora

“Duas dúzias de coisinhas à-toa que deixam a gente feliz”

Otávio Roth

Passarinho na janela,
pijama de flanela,
brigadeiro na panela.
Gato andando no telhado,
cheirinho de mato molhado,
disco antigo sem chiado.
Pão quentinho de manhã,
dropes de hortelã, grito de Tarzan.
Tirar a sorte no osso,
jogar pedrinha no poço,
um cachecol no pescoço.
Papagaio que conversa,
pisar em tapete persa,
eu te amo e vice-versa.
Vaga-lume aceso na mão,
dias quentes de verão,
descer pelo corrimão.
Almoço de domingo,
revoada de flamingo,
herói que fuma cachimbo.
Anãozinho de jardim,
lacinho de cetim,
terminar o livro assim.

Anexo B – Texto Fatiado do utilizado para atividade de sensibilização leitora

Inferno Nacional

A historinha abaixo transcrita surgiu no folclore de Belo Horizonte e foi contada lá, numa versão política. Não é o nosso caso. Vai contada aqui no seu mais puro estilo folclórico, sem maiores rodeios.

Diz que uma vez um camarada que abotoou o paletó. Em vida o falecido foi muito dado à falcatura, chegou a ser candidato a vereador pelo PTB, foi diretor de instituto de previdência, foi amigo do Tenório, enfim... ao morrer nem conversou: foi direto ao Inferno. Em chegando lá, pediu audiência a Satanás e perguntou:

– Qual é o lance aqui? Satanás explicou que o inferno estava dividido em diversos departamentos, cada um administrado por um país, mas o falecido não precisava ficar no departamento administrado pelo seu país de origem. Podia ficar no departamento do país que escolhesse. Ele agradeceu muito e disse a Satanás que ia dar uma voltinha para escolher o seu departamento.

Está claro que saiu do gabinete do Diabo e foi logo para o departamento dos Estados Unidos, achando que lá devia ser mais organizado o inferninho que lhe caberia para toda a eternidade. Entrou no departamento dos Estados Unidos e perguntou como era o regime ali.

– Quinhentas chibatadas pela manhã, depois passar duas horas num forno de duzentos graus. Na parte da tarde: ficar numa geladeira de cem graus abaixo de zero até as três horas, e voltar ao forno de duzentos graus.

O falecido ficou besta e tratou de cair fora, em busca de um departamento menos rigoroso. Esteve no da Rússia, no do Japão, no da França, mas era tudo a mesma coisa. Foi aí que lhe informaram que tudo era igual: a divisão em departamento era apenas para facilitar o serviço no Inferno, mas em todo lugar o regime era o mesmo: quinhentas chibatadas pela manhã, forno de duzentos graus durante o dia e geladeira de cem graus abaixo de zero, pela tarde.

O falecido já caminhado desconsolado por uma rua infernal, quando viu um departamento escrito na porta: Brasil. E notou que a fila à entrada era maior do que a dos outros departamentos. Pensou com suas chaminhas: “Aqui tem peixe por debaixo do angu”. Entrou na fila e começou a chatear o camarada da frente, perguntando por que a fila era maior e os enfileirados menos tristes. O camarada da frente fingia que não ouvia, mas ele tanto insistiu que o outro, com medo de chamarem atenção, disse baixinho:

– Fica na moita, e não espalha não. O forno daqui está quebrado e a geladeira anda meio enguiçada. Não dá mais de trinta e cinco graus por dia.

– E as quinhentas chibatadas? – perguntou o falecido.

– Ah... O sujeito desse serviço vem aqui de manhã, assina o ponto e cai fora.

Stanislaw Ponte Preta (Sérgio Porto)

Anexo C – EXPERIÊNCIA DE LEITURA I – Teste Diagnóstico

NOME: _____
TURMA: _____ TURNO: _____ DATA: ____/____/____

EXPERIÊNCIA DE LEITURA - I

TEXTO 1

A LENDA DO CAFÉ

Diz a lenda que, num dado momento do Séc. III d.C. na região da atual Etiópia, um jovem pastor de cabras da cidade de Kaffa chamado Kaldi ficou intrigado com a vitalidade das suas cabras ao comerem os frutos vermelhos de um arbusto nas montanhas abissínicas. Ficavam frenéticas e saltitantes conseguindo percorrer longas distâncias sem demonstrar sinais de cansaço. Kaldi passou a alimentar a suas cabras com os frutos vermelhos e, passados alguns dias, também ele quis experimentar. O pastor gostou do efeito estimulante que os frutos lhe proporcionaram, pois sentia-se alegre e bem-disposto, conseguindo resistir ao sono. Kaldi contou a sua descoberta aos monges do mosteiro local, mas estes não reagiram de forma favorável e atearam fogo nos frutos. No entanto, o aroma exalado pelos frutos torrados levou-os a reconsiderar e a recolher os frutos das cinzas. Esmagaram os grãos na água e fizeram uma infusão, descobrindo que este preparado os mantinha acordados durante os períodos de reza e de meditação. As notícias dos maravilhosos poderes desta nova bebida espalharam-se de mosteiro em mosteiro e a notícia não demorou a romper fronteiras.

TEXTO 2

A HISTÓRIA DO CAFÉ

Em 1727, o governador do Pará, João da Maia Gama, enviou uma expedição à Guiana Francesa comandada pelo Sargento-mor, Francisco de Melo Palheta, a fim de obter alguns grãos de café, já que o governo francês proibia a saída de mudas ou sementes do cafeeiro da região. A missão foi um sucesso! Além de ganhar a confiança e a amizade dos governantes franceses, Palheta conseguiu algumas mudas de café. Iniciou-se assim a plantação da bebida mais popular do país e hoje o Brasil é maior produtor e exportador mundial desse ouro negro.

ALMANAQUE Brasil de Cultura Popular. 2001

TEXTO 3



TEXTO 4

HAGAR



DIK BROWNE



APÓS A LEITURA DOS TEXTOS, RESPONDA ÀS SEGUINTE QUESTÕES:

- (TI/D6) Todos os textos tratam de:
 - Lendas
 - Bebidas
 - Café**
 - Viagem
- (TI/D3) As palavras EXALADO (texto 1, l 17) e EXPEDIÇÃO (texto 2, l 2) significam respectivamente:
 - Produzir perfume / fazer com que algo chegue ao seu destino**
 - Produzir perfume /pioneiro
 - Fazer com que algo chegue ao seu destino / produzir perfume
 - Fazer com que algo chegue ao destino / camuflar
- (TI/D4) Na frase “Agora, imagine a nossa feijoada” (texto 3), pode-se deduzir que:
 - A feijoada do restaurante cabe em uma taça
 - A feijoada do restaurante é muito boa**
 - A feijoada do restaurante é ruim
 - O restaurante não sabe fazer café tão pouco, feijoada
- (TI/D4) Na frase “...a notícia não demorou a romper fronteiras” (texto 1, l 24) pode-se inferir que:
 - O café passou a ser produzido somente na Etiópia
 - O café passou a ser produzido somente no mosteiro
 - O café passou a ser produzido no mundo todo**
 - O café passou a ser produzido apenas em Kaffa
- (TI/D1) Como Kaldi se sentia depois de comer os frutos vermelhos?
 - Percorria várias distâncias sem se cansar
 - Alegre por vários dias
 - Alegre e bem disposto**
 - frenético e saltitante
- (TV/D16) O traço de humor no texto 4 pode ser identificado:
 - na pergunta feita por Helga no 1º quadrinho
 - na resposta dada por Hagar no 2º quadrinho**
 - na imagem do 1º quadrinho
 - na imagem do 2º quadrinho
- (TIV/D11) O problema de comunicação entre Helga e Hagar se deu porque:
 - Ele entendeu que ela estava perguntando se ele queria café
 - Ele entendeu que ela queria que ele fizesse café
 - Ele entendeu que o café havia acabado
 - Ele entendeu que ela estava perguntando se havia café no bule.**
- (TIV/D2) Que expressões dos texto 1 e 2 referem-se ao café respectivamente?
 - aroma exalado / saída de mudas ou sementes
 - frutos vermelhos / produtor e exportador
 - efeito estimulante / cafeeiro da região
 - poderes desta nova bebida / bebida mais popular do Brasil**

9. (TIII/D20) Ao se comparar os textos, pode-se afirmar que:
(A) Os textos 1 e 2 são complementares, enquanto os textos 3 e 4 são similares
 (B) Os textos 2 e 4 são controversos
 (C) Os textos 1 e 2 são controversos, enquanto os textos 3 e 4 são opostos
 (D) Os textos 1 e 3 são poéticos
10. (TII/D12) O texto 3 tem por finalidade:
(A) Persuadir o leitor
 (B) Fazer uma crítica
 (C) Divertir o leitor
 (D) Fazer uma denúncia

Relação dos Descritores utilizados para o Teste inicial

TÓPICO	DESCRITOR	QUESTÕES
I – Procedimentos de Leitura	6 – Identificar o tema de um texto	1
	3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	2
	4 – Inferir uma informação implícita em um texto	3 e 4
	1 – Localizar informações explícitas em um texto	5
II – Implicações do Suporte, do Gênero e/ou Enunciador na Compreensão do Texto	12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros	10
III – Relação entre Textos	20 - 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	9
IV – Coerência e Coesão no Processamento do Texto	11 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos de um texto	7
	2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto	8
V - Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido	16 – Identificar efeitos de Ironia ou humor em textos variados	6

Anexo D – Experiência de Leitura 2 – Utilizada como diagnóstico

NOME: _____
TURMA: _____ TURNO: _____ DATA: ____/____/____

EXPERIÊNCIA DE LEITURA II – Técnicas e Estratégias de Leitura

TEXTO A

A arte de ser feliz

Houve um tempo em que minha janela se abria sobre uma cidade que parecia ser feita de giz. Perto da janela havia um pequeno jardim quase seco. Era uma época de estiagem, de terra esfarelada, e o jardim parecia morto. Mas todas as manhãs vinha um pobre com um balde, e, em silêncio, ia atirando com a mão umas gotas de água sobre as plantas. Não era uma rega: era uma espécie de aspersão ritual, para que o jardim não morresse. E eu olhava para as plantas, para o homem, para as gotas de água que caíam de seus dedos magros e meu coração ficava completamente feliz. Às vezes abro a janela e encontro o jasmineiro em flor. Outras vezes encontro nuvens espessas. Avisto crianças que vão para a escola. Pardais que pulam pelo muro. Gatos que abrem e fecham os olhos, sonhando com pardais. Borboletas brancas, duas a duas, como refletidas no espelho do ar. Marimbondos que sempre me parecem personagens de Lope de Vega. Às vezes, um galo canta. Às vezes, um avião passa. Tudo está certo, no seu lugar, cumprindo o seu destino. E eu me sinto completamente feliz. Mas, quando falo dessas pequenas felicidades certas, que estão diante de cada janela, uns dizem que essas coisas não existem, outros que só existem diante das minhas janelas, e outros, finalmente, que é preciso aprender a olhar, para poder vê-las assim.

Cecilia Meireles. Escolha seu sonho. 3. Ed. Rio de Janeiro, Record, 1968

TEXTO B



TEXTO E

Quinta-feira, 7 de maio de 1992.

Dear Mimmy,

Eu tinha quase certeza de que a guerra ia passar, e hoje... Hoje atiraram uma granada ou uma bomba no parque, aqui ao lado de casa. O parque onde eu brincava, onde eu e minhas amigas nos encontrávamos para brincar. Houve uma porção de feridos.

TEXTO C



TEXTO D

Paulo Coelho de Souza, nasceu em uma chuvosa madrugada de 24 de agosto de 1947, dia de São Bartolomeu, na Casa de Saúde São José, no Humaitá, bairro de classe média do Rio de Janeiro, Brasil. Nasceu morto. Os médicos previam dificuldades naquele parto, o primeiro da jovem dona de casa Lygia Araripe Coelho de Souza, de 23 anos, casada com o engenheiro Pedro Queima Coelho de Souza, 33 anos. O bebê não seria apenas o primogênito do casal, mas também o primeiro neto dos quatro avós e o primeiro sobrinho de tias e tios de ambos os lados. Os exames iniciais apontavam um risco considerável: a criança parecia ter ingerido uma mistura fatal de mecônio – ou seja, suas próprias fezes - com líquido amniótico. Depois disso, só um milagre o faria nascer com vida. Inerte ao ventre materno, sem manifestar qualquer intenção de mover-se em direção ao mundo, o recém-nascido teve de ser retirado a fórceps.

Fernando Morais. O mago. São Paulo: Planeta, 2008.

I – Leia os textos e identifique o que se pede indicando apenas com a(s) letra(s) correspondente(s) ao(s) texto(s)

O texto que é uma biografia: _____

O texto que é um conto: _____

O texto que é um diário íntimo: _____

O texto que apresenta dados estatísticos: _____

Os textos que estão relacionados com o mesmo tema:

II – Leia os textos novamente e retire deles as seguintes informações:

O tipo de texto que está sendo escrito por Mafalda: _____

A região onde nasceu Paulo Coelho: _____

O nome do livro de onde foi tirado o texto A: _____

As classes que leem o jornal do texto B: _____

O tempo que tem o texto D: _____

III – Coloque (V) verdadeiro e (F) falso nas proposições abaixo, de acordo com as informações contidas nos textos:

1. () Mafalda perdeu a partida para Manolito.
2. () O diário relata dias felizes de brincadeiras no parque
3. () Paulo Coelho foi o primogênito de toda a família
4. () A palavra *Dears* significa “querido(a)” em inglês
5. () As flores do jasmineiro eram regadas por um homem.

IV – Leia os textos C e D e partindo dos indícios do texto, deduza o sentido das palavras:

Pirambaba: _____

Mecônio: _____

V – Leia os textos e responda:

Quais as características que um alagoano deve ter?

Em que tipo de leitura se costuma encontrar o caderno de esportes citado por Mafalda?

Como são caracterizados os dedos do homem que rega as flores?

Quais as palavras que foram utilizadas para se referir a Paulo Coelho?

Por qual motivo houve uma porção de feridos no local onde atiraram a bomba?

Anexo E – Teste Cloze1

Complete o texto utilizando o banco de palavras abaixo:

estava	muito	uma	destruir	ela	outro	casa	tiraram
a	porta	boas		nossas	ficou	seu	o

UMA VINGANÇA INFELIZ

Pedro ficou muito bravo porque seu irmão quebrou um de seus brinquedos. Sua vingança foi rasgar _____ fotografia em que eles _____ juntos no quintal da _____ .

A mãe de Pedro _____ brava com ele e o castigou. _____ lhe disse que ao _____ uma fotografia ele também _____ destruindo uma lembrança. Explicou _____ ele que quando envelhecemos, _____ lembranças ajudam a animar _____ vidas.

Depois de pensar _____ , Pedro desculpou-se com _____ irmão e pediu para _____ pai tirar um _____ retrato deles. Um bonito _____ -retrato foi colocado no quarto, onde está guardada a lembrança daquele dia.

GABARITO

Complete o texto utilizando o banco de palavras abaixo:

estava	muito	uma	destruir	ela	outro	casa	tiraram
a	porta	boas		nossas	ficou	seu	o

UMA VINGANÇA INFELIZ

Pedro ficou muito bravo porque seu irmão quebrou um de seus brinquedos. Sua vingança foi rasgar **UMA** fotografia em que eles **TIRARAM** juntos no quintal da **CASA** .

A mãe de Pedro **FIcou** brava com ele e o castigou. **ELA** lhe disse que ao **DESTRUIR** uma fotografia ele também **ESTAVA** destruindo uma lembrança. Explicou **A** ele que quando envelhecemos, **BOAS** lembranças ajudam a animar **NOSSAS** vidas.

Depois de pensar **MUITO**, Pedro desculpou-se com **SEU** irmão e pediu para **O** pai tirar um **OUTRO** retrato deles. Um bonito **PORTA**-retrato foi colocado no quarto, onde está guardada a lembrança daquele dia.

Anexo F – Teste Cloze2

NOME:

DATA: / /

O texto abaixo apresenta algumas lacunas. Por favor, leia-o todo e depois volte ao início e preencha as lacunas com as palavras que julgar mais adequadas, levando em consideração o assunto apresentado.

A BARATA

Magricela como a Olívia Palito, mulher de Popeye, parecia um galho seco dentro do vestido escuro. Nossa professora de Religião era antipática e ranzinza. Usava óculos com lentes grossas: não enxergava direito, vivia confundindo um aluno com outro.

A aula de religião não contava ponto nem influía **em** nossa média, mas a diretora nos **obrigava** a frequentar.

Um dia apareceu uma **barata** na sala de aula. Descobrimos então **que** dona Risoleta tinha verdadeiro horror **a** baratas: soltou um grito, apontou a **barata** com o dedo trêmulo e subiu **rapidamente** na cadeira, pedindo que a matássemos. Era uma barata grande, daquelas cascudas.

A classe inteira mobilizou para mata-la. Foi aquele alvoroço: **chutes** , cotoveladas, pontapés, risos e gritaria, todos **tentando** atingí-la primeiro. E a coitada **da** barata tonta, escapando por entre nossas **inúmeras** patadas no chão. Até que, de **repente** tive a sorte de dar com **ela** passando a correr entre meus pés. Aí **matei** - a numa pisada só.

Fui aclamado como **herói** vejam só: herói por ter matado **uma** barata. Até dona Risoleta me agradeceu, **logo** descendo da cadeira e me dando **um** beijo na testa. Esse beijo a **turma** não perdoou; durante muito tempo **fui** vítima da maior gozação: diziam que **Dona** Risoleta estava querendo me namorar.

Anexo G– Texto utilizado para trabalhar com as estratégias de leitura

DETALHES

Luís Fernando Veríssimo

O velho porteiro do palácio chega em casa, trêmulo. Como sempre que tem baile no palácio, sua mulher o espera com café da manhã reforçado. Mas desta vez ele nem olha para a xícara fumegante, o bolo, a manteiga, as geleias. Vai direto à aguardente. Atira-se na sua poltrona perto do fogão e toma um longo gole de bebida, pelo gargalo.

- Helmuth, o que foi?

- Espera, Helga. Deixe eu me controlar primeiro. Toma outro gole de aguardente.

-Conta, homem! O que houve com você? Aconteceu alguma coisa no baile?

- Co-começou tudo bem. As pessoas chegando, todo mundo de gala, todos com convite, tudo direitinho. Sempre tem, é claro, o filhinho de papai sem convite que quer me levar na conversa, mas já estou acostumado. Comigo não tem conversa.

De repente, chega a maior carruagem que eu já vi. Enorme. E toda de ouro. Puxada por três parelhas de cavalos brancos. Cavalões! Elefantes! De dentro da carruagem salta uma dona. Sozinha. Uma beleza. Eu me preparo para barrar a entrada dela porque mulher desacompanhada não entra em baile do palácio. Mas essa dona é tão bonita, tão sei lá, radiante, que eu não digo nada e deixo ela entrar.

- Bom, Helmuth. Até aí...

- Espera. O baile continua. Tudo normal. Às vezes rola um bêbado pela escadaria, mas nada de mais. E então bate a meia-noite. Há um rebuliço na porta do palácio.

olho para trás e vejo uma mulher maltrapilha que desce pela escadaria, correndo. Ela perde uma sapato. E o príncipe atrás dela

-O príncipe?

-Ele mesmo. E gritando para mim segurar a esfarrapada. “Segura! Segura!” me preparo para segurá-la quando ouço uma espécie de ‘vumn’ acompanhado de um clarão. Me viro e...

-E o quê, meu Deus?

O porteiro esvazia a garrafa com um último gole.

-Você não vai acreditar

-Conta!

-A tal carruagem. A de ouro. Tinha se transformado numa abóbora.

-Numa o quê?!

-Eu disse que você não ia acreditar

-Uma abóbora?

-E os cavalos em ratos.

-Helmuth

-Não tem mais aguardente? -Acho que você já bebeu demais por hoje.

-Juro que não bebi nada! -Esse trabalho no palácio está acabando com você, Helmuth. Pede para ser transferido para o almoxarifado.

Felicidade Clandestina

Clarisse Lispector

Ela era gorda, baixa, sardenta e de cabelos *excessivamente crespos*, meio arruivados. Tinha um *busto enorme*, enquanto nós todas ainda éramos *achatadas*. *Como se não bastasse* enchia os dois bolsos da blusa, por cima do busto, com balas. Mas possuía o que qualquer criança *devoradora de histórias* gostaria de ter: um pai dono de livraria. Pouco aproveitava. E nós menos ainda: *até* para aniversário, em vez de pelo menos um *livrinho barato*, ela nos entregava em mãos um *cartão-postal* da loja do pai. *Ainda por cima* era de paisagem do Recife mesmo, onde morávamos, com suas pontes mais do que vistas. Atrás escrevia com letra bordadíssima palavras como “data natalícia” e “saudade”.

Mas que talento tinha para a crueldade. Ela toda era pura vingança, chupando balas com barulho. Como essa menina devia nos odiar, nós que éramos *imperdoavelmente bonitinhas*, *esguias*, *altinhas*, de *cabelos livres*. Comigo exerceu com *calma ferocidade o seu sadismo*. Na minha *ânsia* de ler, eu nem notava as humilhações a que ela me submetia: continuava a implorar-lhe emprestados os livros que ela não lia. Até que veio para ela o *magno* dia de começar a exercer sobre mim uma *tortura chinesa*. Como casualmente, informou-me que possuía As reinações de Narizinho, de Monteiro Lobato. Era um livro grosso, *meu Deus*, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o. E completamente *acima de minhas posses*. Disse-me que eu passasse pela sua casa no dia seguinte e que ela o emprestaria. Até o dia seguinte eu me *transformei na própria esperança da alegria*: eu não vivia, eu *nadava devagar num mar suave, as ondas me levavam e me traziam*.

No dia seguinte fui à sua casa, *literalmente* correndo. Ela não morava num sobrado como eu, e sim numa casa. Não me mandou entrar. *Olhando bem para meus olhos*, disse-me que havia emprestado o livro a outra menina, e que eu voltasse no dia seguinte para buscá-lo. *Boquiaberta, saí devagar*, mas em breve a esperança de novo me tomava toda e eu recomeçava na rua a andar *pulando*, que era o meu modo estranho de andar pelas ruas de Recife. Dessa vez nem caí: guiava-me a promessa do livro, o dia seguinte viria, *os dias seguintes seriam mais tarde a minha vida inteira*, o amor pelo mundo me esperava, andei pulando pelas ruas como sempre e não caí nenhuma vez. Mas não ficou simplesmente nisso. O *plano secreto* da filha do dono de livraria era tranquilo e *diabólico*. No dia seguinte lá estava eu à porta de sua casa, com um sorriso e o coração batendo. Para ouvir a resposta calma: o livro ainda não estava em seu poder, que eu voltasse no dia seguinte. Mal sabia eu como mais tarde, no decorrer da vida, o drama do “dia seguinte” com ela ia se repetir com meu coração batendo.

E assim continuou. Quanto tempo? Não sei. Ela sabia que era tempo indefinido, enquanto o *fel* não escorresse todo de seu *corpo grosso*. Eu já começara a adivinhar que ela me escolhera para eu sofrer, às vezes adivinho. Mas, adivinhando mesmo, às vezes aceito: como se quem quer me fazer sofrer esteja precisando danadamente que eu sofra. Quanto tempo? Eu ia diariamente à sua casa, sem faltar um dia sequer. Às vezes ela dizia: pois o livro esteve comigo ontem de tarde, mas você só veio de manhã, de modo que o emprestei a outra menina. E eu, *que não era dada a olheiras*, sentia as olheiras *se cavando sob os meus olhos espantados*.

Até que um dia, quando eu estava à porta de sua casa, *ouvindo humilde e silenciosa a sua recusa, apareceu sua mãe*. Ela devia estar estranhando a aparição muda e diária daquela menina à porta de sua casa. Pediu explicações a nós duas. Houve uma confusão silenciosa, *entrecortada de palavras pouco elucidativas*. A senhora achava cada vez mais estranho o fato de não estar entendendo. Até que essa *mãe boa* entendeu. Voltou-se para a filha e com enorme surpresa exclamou: mas este livro nunca saiu daqui de casa e você nem quis ler!

E o pior para essa mulher não era a descoberta do que acontecia. Devia ser a descoberta *horrorizada da filha que tinha*. Ela nos espiava em silêncio: a potência de perversidade de sua filha desconhecida e a menina loura em pé à porta, exausta, ao vento das ruas de Recife. Foi então que,

finalmente se refazendo, disse firme e calma para a filha: você vai emprestar o livro agora mesmo. E para mim: “E você fica com o livro por quanto tempo quiser. “Entendem?Valia mais do que me dar o livro: pelo tempo que eu quisesse” é tudo o que uma pessoa, *grande ou pequena*, pode ter a *ousadia de querer*. Como contar o que se seguiu? Eu estava estonteada, e assim recebi o livro na mão. Acho que eu não disse nada. Peguei o livro. Não, não saí pulando como sempre. Saí andando *bem devagar*. Sei que segurava o *livro grosso* com as duas mãos, comprimindo-o contra o peito. Quanto tempo levei até chegar em casa, também pouco importa. Meu peito estava quente, meu *coração pensativo*.

Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. *Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade*. A felicidade sempre iria ser clandestina para mim. Parece que eu já pressentia. Como demorei! Eu vivia no ar... havia orgulho e pudor em mim. *Eu era uma rainha delicada*. Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, *em êxtase puríssimo*.

Não era mais uma menina com um livro:*era uma mulher com o seu amante*.

Anexo I – Texto sobre o dia nacional da consciência negra

Texto 1

Dia Nacional da Consciência Negra

O dia 20 de novembro faz menção à consciência negra, a fim de ressaltar as dificuldades que os negros passam há séculos. A escolha da data foi em homenagem a Zumbi, o último líder do Quilombo dos Palmares, em consequência de sua morte. Zumbi foi morto por ser traído por Antônio Soares, um de seus capitães. A localização do quilombo ficava onde é hoje o estado de Alagoas, na Serra da Barriga. O Quilombo dos Palmares foi levantado para abrigar escravos fugitivos, pois muitos não suportavam viver tendo que aguentar maus tratos e castigos de seus feitores, como permanecerem amarrados aos troncos, sob sol ou chuva, sem água e sofrendo com açoites e chicotadas. O local abrigou uma população de mais de vinte mil habitantes.

Ao longo da história, os negros não foram tratados com respeito, passando por grandes sofrimentos. Pelo contrário, foram escravizados para prestar serviços pesados aos homens brancos, tendo que viver em condições desumanas, amontoados dentro de senzalas. Muitas vezes suas mulheres e filhas serviam de escravas sexuais para os patrões e seus filhos, feitores e capitães do mato, que depois as abandonavam. As casas dos escravos eram de chão batido, não tinham móveis nem utensílios para cozinhar. As esposas dos barões é quem lhes concedia alguns objetos, para diminuir as dificuldades de suas vidas. Nem mesmo estando doentes eram tratados de forma diferente, com respeito e dignidade. Ficavam sem remédios e sem atendimento médico, motivo pelo qual inventaram medicamentos com ervas naturais, ações aprendidas com os índios durante o período de colonização.

Algumas leis foram criadas para defender os direitos dos negros, pois muitas pessoas não concordavam com a escravização. A Lei do Ventre Livre foi a primeira delas, criada em 1871, concedendo liberdade aos filhos dos escravos nascidos após a lei. No ano de 1885, criaram a Lei dos Sexagenários, dando liberdade aos escravos com mais de sessenta anos de idade. Porém, com a Lei Áurea, assinada pela Princesa Isabel em 13 de maio de 1888, foi que os escravos conquistaram definitivamente sua liberdade. O grande problema dessa libertação foi que os escravos não sabiam realizar outro tipo de trabalho, continuando nas casas de seus patrões, mesmo estando libertos. Com isso, a tão esperada liberdade não chegou por completo.

(Adaptado de <http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/datas-comemorativas/dia-nacional-consciencia-negra.htm>)

Texto 2

Brasileiro concorre ao "Oscar das HQs" com quadrinhos sobre escravidão.

Por **Giulia Villa Real**

O paulistano Marcelo D'Saete é o único brasileiro no considerado o evento mais importante dos quadrinhos, o prêmio Eisner. Ele foi indicado na categoria melhor edição americana de material estrangeiro, pela graphic novel *Cumbe*, publicada em 2014 pela editora Veneta. Esse ano, a HQ recebeu uma versão em inglês com o título *Run for it: Stories of slaves who fought for the freedom*, pela editora Fantagraphics.

“A palavra ‘cumbe’, que dá título ao livro, vem do idioma quimbundo e significa sol, força, luz”, explica D'Saete em entrevista à revista Cult. O quadrinho aborda a escravidão no século 17 no Nordeste. O enredo se apoia em quatro narrativas de escravos que resistiram: um casal que cogita a fuga, uma mucama que engravida do senhor, uma rebelião em uma vila e a tentativa de fuga de dois irmãos.

O autor já trabalha na área há 20 anos e fez uma pesquisa profunda sobre a cultura banto, original do Congo e de Angola. Uma das suas principais motivações para abordar o tema é a falta de material sobre o assunto nos quadrinhos, especialmente sob a perspectiva das pessoas escravizadas.

Além dos Estados Unidos, *Cumbe* já ganhou versões na França, na Itália e na Áustria. Agora, o autor quer publicar nos países historicamente ligados ao tema, na África Subsaariana, de onde milhões de pessoas foram trazidas à força às Américas.

A entrega dos prêmios vai acontecer amanhã, sexta-feira (20), durante a Comic-Con San Diego, na Califórnia.

Nomes brasileiros já passaram pela premiação, como os irmãos Fábio Moon e Gabriel Bá, que venceram na categoria “melhor adaptação para outro meio” com a HQ *Dois Irmãos*. A dupla também já havia ganhado o prêmio em 2011 com a obra *Daytripper*. Junto com os irmãos, o brasileiro Rafael Grampá também fez seu nome no Eisner, com a publicação independente *5*, vencedora como melhor antologia em 2008.

Nas indicações, os brasileiros aparecem bastante, como a gaúcha Cris Petter, indicada como melhor colorização em *Casanova: Avaritia* e *Casanova: Gula*, de Matt Fraction, com desenhos de Gabriel Bá e Fábio Moon, em 2017. Rafael Albuquerque, concorreu em 2017 como melhor publicação voltada para o público adolescente entre 13 e 17 anos, pelo seu trabalho em *Batgirl*.

FOLHADE TEXTOS

TEXT0 1

Coelhos

Você sabia que os dentes do coelho não param de crescer? É isso mesmo. Os dentes do coelho, como o de qualquer outro animal roedor, nunca param de crescer. Por isso é que eles vivem roendo, para gastar os dentes. Nos desenhos, os coelhos sempre aparecem roendo uma cenoura, que eles adoram!

Existem mais de 40 espécies de coelhos, sendo um mais lindo que o outro. Os coelhos são bichinhos mansos e muito graciosos. O coelho selvagem, ascendente do coelho doméstico, chegou ao continente europeu pelos espanhóis vindos do norte da África.

O coelho fica o tempo todo mexendo o nariz, pois seu olfato é muito sensível e, assim, ele fica sabendo se existe algum perigo por perto.

Por se procriarem com muita facilidade, os coelhos são conhecidos como símbolo da fertilidade.

TEXT0 2

Golfinhos

Com toda certeza, os golfinhos estão entre os animais mais inteligentes de toda a espécie animal. Parece até que eles têm uma linguagem própria e, através dela, se comunicam entre si. Cientistas fizeram diversas tentativas para decifrar essa linguagem, mas, até agora, não obtiveram sucesso. Quem já viu esses cetáceos se exibindo em aquários, sabe que eles são capazes de obedecer a inúmeros comandos dos seus treinadores, dando verdadeiros shows de saltos e acrobacias. Esses shows de golfinhos podem ser vistos no famoso parque Sea World, em Orlando, na Flórida.

TEXT0 3

BOITATÁ

É uma cobra gigantesca de fogo, com olhos que parecem dois faróis e seu couro é transparente. Na crença dos índios, ela protege as matas e os animais e tem a capacidade de perseguir e matar aqueles que desrespeitam a natureza. Ela pode se transformar em uma tora ou em brasa, para queimar e punir quem coloca fogo nas matas. O Boitatá é mais uma das criaturas do nosso folclore, como o Lobisomem e a Cuca.

TESTE DE LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTOS

NOME DO(A) ALUNO(A): _____ Nº _____ TURMA: _____ DATA: ____/____/____

I. Leia os três textos e assinale a alternativa correta.

- A() Todos os 3 animais descritos são reais, ou seja, eles existem de verdade.
- B() Todos os três animais descritos são animais domésticos, ou seja, podemos criá-los em casa.
- C() Dos 3 animais descritos, um deles é imaginário, faz parte dos nossos mitos e lendas.
- D() Todos os animais descritos vivem nas nossas matas e grandes florestas.

II. Leia o Texto 1 e assinale a resposta certa à pergunta: o que aconteceria se os coelhos parassem de roer?

- A() Seus dentes não cresceriam e eles não poderiam comer.
- B() Seus dentes cresceriam demais e eles teriam muita dificuldade para comer.
- C() Seus dentes nem nasceriam e eles não teriam como se alimentar.

III. Ainda no Texto 1, assinale a alternativa correta, conforme o texto.

- A() Os coelhos simbolizam a fertilidade porque se reproduzem muito facilmente.
- B() Os coelhos são animais bonitos, mas são animais perigosos.
- C() O coelho é o único roedor cujos dentes não param de crescer.
- D() Existe apenas uma dezena de espécie de coelhos na natureza.

IV. Leia o Texto 2 e assinale a alternativa correta, de acordo com o texto.

- A() Os golfinhos não podem ser adestrados, pois são muito rebeldes.
- B() Os cientistas já decifraram muito bem a linguagem dos golfinhos.
- C() Podemos assistir a shows de golfinhos aqui no Brasil.
- D() Os cientistas sabem que os golfinhos têm uma linguagem e que eles se comunicam entre si.

V. Leia o texto 3 e assinale a alternativa que expressa a real intenção do mito do Boitatá.

- A() Apenas amedrontar os malfeitores que maltratam a natureza.
- B() Despertar nas pessoas o respeito à natureza e a preservação das nossas florestas.
- C() Meter medo nas crianças sobre o perigo de andar e de brincar com fogo dentro do mato.
- D() Levar as pessoas a conhecerem os mitos e entidades do nosso folclore.

VI. Coloque F (falso) ou V (verdadeiro) nos parênteses das frases abaixo, conforme a leitura dos 3 textos.

- 1() Os coelhos percebem o perigo ao seu redor por meio do seu olfato.
- 2() Os coelhos só costumam comer apenas cenouras.
- 3() Os golfinhos estão entre os animais mais inteligentes da natureza.
- 4() O mito do Boitatá nos ensina que as matas e os animais não devem ser destruídos.
- 5() Os coelhos selvagens vieram da Europa e foram levados para a África.

VII. Faça a correspondência, ou seja, numere a coluna da direita de acordo com a da esquerda.

- | | |
|---------------|-----------------------------------|
| 1. Roedores | () ginásticas e manobras no ar |
| 2. Tora | () mamífero de vida marinha |
| 3. Olfato | () sinaleira; guia luminoso |
| 4. Cetáceo | () tronco de madeira |
| 5. Ascendente | () coelhos, ratos, preás, cotias |
| 6. Acrobacias | () percepção de odores; faro |
| 7. Farol | () parente; antecedente |

TESTE DE COMPREENSÃO DE TEXTO

O Avestruz

No tempo em que somente os bichos povoavam a terra, as funções que hoje são desempenhadas pelos homens eram desempenhadas pelos bichos. O jaguar, por ser muito valente, era delegado de polícia; o quero-quero era sentinela, o João-de-Barro era construtor de casas e assim por diante. O avestruz, por ter as pernas compridas e ser muito rápido, era carteiro. Lá ia ele, de ranchinho em ranchinho, levando cartas.

Certa ocasião, a mulher do avestruz estava chocando ovos, dos quais nasceram uns avestruzinhos muito bonitinhos; mas a mulher do avestruz adoeceu. Então, o marido foi à venda da capivara buscar remédio para a mulher, que não podia sair de casa, pois precisava estar chocando os ovos. Na venda, que era um ambiente de gente meio vagabunda, estavam festejando a chegada de um tangará muito cantador, tocadour de viola, que tinha vindo de cima da serra. A festa se animou quando o tangará começou a trovar em desafio com o anum, que era também muito cantador. O avestruz – que tinha ido lá somente para buscar o remédio para a mulher – começou a se entusiasmar com a festa, bebeu cachaça, se embebedou, só acordou no dia seguinte, quando o sol já estava alto.

Só então se lembrou da mulher. Comprou o remédio e voltou depressa, o quanto a perna dava. Mas, quando chegou à casa, a mulher tinha morrido. Louco de remorso, o avestruz pôs-se sobre os ovos para terminar de chocá-los. Um tempo depois, nasceram os filhotes, mas piando muito tristes porque não tinha mãe.

E desde aí – para que se lembrem dos deveres de família – os avestruzes passaram a chocar os ovos, isto é, o macho é que choca, e não a fêmea.

(Fonte: Lenda retirada do livro *Literatura Oral para a Infância e a Juventude*, de Henriqueta Lisboa. S. Paulo: Peirópolis, 2002.)

Assinale uma única alternativa de acordo com o texto.

1 - O tangará e o anum eram

A() Cobras; B() Pássaros; C() Lagartos; D() Insetos

2 - Segundo o texto houve um tempo em que

A() Os homens faziam os serviços dos animais
B() Os homens e os animais não faziam nada
C() Os animais faziam os serviços dos homens
D() Os animais só viviam na floresta

3 - A mulher do avestruz morreu

A() De parto
B() Depois que o filho nasceu
C() Quando estava velhinha
D() Antes dos filhos nascerem

4 - O avestruz depois da morte da mulher, sentiu-se

- A() Arrependido da farra que fez
- B() Envergonhado diante da mulher
- C() Aliviado porque ficou viúvo
- D() Alegre com a chegada do tangará

5 - A intenção da lenda é

- A() Explicar o costume dos bichos que aparecem no texto
- B() Explicar o costume dos avestruzes machos em relação à criação dos bichos
- C() Contar a história de um casal de avestruz
- D() Contar sobre o costume dos avestruzes fêmeas

6 - Na frase “o avestruz começou a se entusiasmar com a festa, bebeu cachaça.” a palavra sublinhada significa

- A() Chocar
- B() Cuidar
- C() Animar
- D() Embelezar

7 - A passagem do texto que diz “só acordou no dia seguinte, quando o sol já estava alto”, quer dizer

- A() Quando já era noite
- B() Quando chegou a madrugada
- C() Durante o pôr do sol
- D() Quando já estava perto do meio-dia

Anexo L – TCQME 3

Nome do(a) Aluno(a) _____

Ano: _____ Turno: _____ Data: ____/____/____

As Lágrimas de Potira

Muito antes de os brancos atingirem os sertões de Goiás, em busca de pedras preciosas, existiam por aquelas partes do Brasil muitas tribos indígenas, vivendo em paz ou em guerra e segundo suas crenças e hábitos.

Numa dessas tribos, que por muito tempo manteve a harmonia com seus vizinhos, viviam Potira, menina contemplada por Tupã com a formosura das flores, e Itagibá, jovem forte e valente. Era costume na tribo as mulheres se casarem cedo e os homens assim que se tornassem guerreiros.

Quando Potira chegou à idade do casamento, Itagibá adquiriu sua condição de guerreiro. Não havia como negar que se amavam e que tinham escolhido um ao outro. Embora outros jovens quisessem o amor da indiazinha, nenhum ainda possuía a condição exigida para as bodas, de modo que não houve disputa, e Potira e Itagibá se uniram com muita festa.

Corria o tempo tranquilamente, sem que nada perturbasse a vida do apaixonado casal. Os curtos períodos de separação, quando Itagibá saía com os demais para caçar, tornavam os dois ainda mais unidos. Era admirável a alegria do reencontro!

Um dia, no entanto, o território da tribo foi invadido por vizinhos cobiçosos, devido à abundante caça que ali havia, e Itagibá teve que partir com os outros homens para a guerra. Potira ficou contemplando as canoas que desciam rio abaixo, levando sua gente em armas, sem saber exatamente o que sentia, além da tristeza de se separar de seu amado por um tempo não previsto. Não chorou como as mulheres mais velhas, talvez porque nunca houvesse visto ou vivido o que sucede numa guerra.

Mas todas as tardes ia sentar-se à beira do rio, numa espera paciente e calma. Alheia aos afazeres de suas irmãs e à algazarra constante das crianças, ficava atenta, querendo ouvir o som de um remo batendo na água e ver uma canoa despontar na curva do rio, trazendo de volta seu amado. Somente retornava à taba quando o sol se punha e depois de olhar uma última vez, tentando distinguir no entardecer o perfil de Itagibá.

Foram muitas tardes iguais, com a dor da saudade aumentando pouco a pouco. Até que o canto da araponga ressoou na floresta, desta vez não para anunciar a chuva, mas para prenunciar que Itagibá não voltaria.

E pela primeira vez Potira chorou. Sem dizer palavra, como não haveria de fazer nunca mais, ficou à beira do rio para o resto de sua vida, soluçando tristemente. E as

lágrimas que desciam pelo seu rosto sem cessar foram-se tornando sólidas e brilhantes no ar, antes de submergir na água e bater no cascalho do fundo do rio.

Dizem que Tupã, condoído com tanto sofrimento, transformou suas lágrimas em diamantes, para perpetuar a lembrança daquele amor.

(Lenda retirada do livro *Contos e Lendas de Amor*. São Paulo, Ática, 1986 - Adaptação)

Assinale uma única alternativa, de acordo com o texto acima.

I. A história se passa numa

A() aldeia de pescadores; B() aldeia indígena; C() vila pobre de interior; D() vila militar

II. As tribos citadas na lenda viviam

A() sempre brigando.
B() sempre em paz.
C() às vezes brigando e às vezes em paz.
D() nunca brigavam.

III. Conforme os costumes da tribo, os rapazes da tribo

A() podiam todos casar com Potira.
B() não podiam casar com Potira.
C() tinham que se tornar guerreiros primeiro para poder casar.
D() tinham que casar primeiro para se tornarem guerreiros.

IV. De acordo como texto, Potira não chorou quando Itagibá partiu porque

A() estava acostumada com a guerra e por isso não chorava mais.
B() sabia que a guerra era cruel, mas assim mesmo não chorou.
C() estava brigada com Itagibá, por isso não chorou.
D() não sabia o que acontecia numa guerra, por isso não chorou.

V.O lugar onde vivia a tribo de Potira e Itagibá

A() era rico apenas em pedras preciosas e outros minerais.
B() havia muitos animais que eram a base de alimentação da tribo.
C() se situava num Estado do Nordeste.
D() era rico apenas em pesca.

VI. Depois que Itagiba partiu para a guerra, Potira

A() esperava-o pacientemente até o fim da tarde na beira do rio.
B() esperava-o de dia e de noite à beira do rio
C() sentava-se à beira do rio esperando-o até o amanhecer
D() todas as tardes ficava esperando Itagibá em casa com suas irmãs.

VII. Potira entendeu que Itagibá havia morrido depois que

A() não ouviu mais o som do remo da canoa de seu amado batendo no rio.
B() ouviu o canto da araponga na floresta.
C() sentiu a saudade do seu amado aumentar a cada tarde que passava.
D() não viu mais os barcos retornarem à taba.

VIII. Depois que se convenceu da morte de seu amado Itagibá, Potira

A() nunca mais falou, passou seus dias a chorar na beira do rio e suas lágrimas viraram diamantes.
B() perdeu a voz e voltou para casa chorando pela morte do seu amado.
C() continuou falando e suas palavras foram transformadas em diamantes pelo deus Tupã.
D() parou de chorar e de falar depois que suas lágrimas chegaram ao fundo do rio.

ATIVIDADE DE LEITURA E COMPREENSÃO TEXTUAL

Escola: _____

Aluno(a): _____ Série/Turma: _____ Data ____/____/____

Muito mais do que isca

Embarque em uma viagem subterrânea pelo mundo curioso das minhocas



Texto 1

Hoje é dia de fazer uma viagem subterrânea! Vamos conhecer um dos mais importantes e incompreendidos animais da natureza: a minhoca. Mas pode guardar a vara de pescar, porque esse bicho é muito mais do que um simples ajudante na caça aos peixes.

A minhoca contribui de várias maneiras para melhorar as propriedades do solo. Para começar, os buracos que ela faz na terra ajudam a arejá-la e permitem que a água circule melhor por ali. Além disso, o seu cocô é cheio de nutrientes que enriquecem o solo. Tudo isso é bom para as plantas, que retiram da terra a água e os nutrientes que precisam para crescer.

A presença de minhocas em um solo, porém, não garante, necessariamente, a sua qualidade. “As minhocas contribuem para a melhoria da terra, mas não são tão eficientes quanto um fertilizante, por exemplo”, explica George Brown, agrônomo da Empresa Brasileira de Agropecuária (Embrapa). Tanto é que existem minhocas na Amazônia, apesar de ser comprovado que o solo de lá, em geral, é pobre.

Mas não é só na Amazônia que existem minhocas. Elas ocupam grande parte do território nacional e em quantidade. O Brasil é o terceiro país com maior número de minhocas do mundo. São cerca de 300 espécies já conhecidas espalhadas por aí. Porém, como são poucos os especialistas que as estudam, a expectativa é que existam muito mais espécies. Pelos cálculos de George, cerca de mil. Ele e sua equipe encontraram 45 novas espécies em poucos meses de busca. Uma delas, do gênero *Rhinodrilus*, com impressionantes 60 centímetros, chamou a atenção pelas cores, uma mistura de azul com cinza. O que os anima nessa procura é o fato de que muitas minhocas só existem nas proximidades do local onde foram encontradas, ou seja, são endêmicas. “Por isso, é muito provável que se achem novas espécies em lugares nunca antes visitados”, explica.

Pesca, uma ameaça

Porém, enquanto não achamos novas espécies, temos que proteger as que já conhecemos. Você lembra do início do texto quando falamos sobre pesca? Pareceu brincadeira, né? Pois saiba que a pesca é um risco para esses bichos subterrâneos. Isso porque os pescadores descobriram que muitos peixes têm preferência por um tipo especial de minhoca de tamanho grande, os chamados minhocuços.

Texto 2

AS MINHOCAS

As minhocas são animais anelídeos e detritívoros que vivem distribuídas pelos solos úmidos de todo o mundo; algumas medem apenas centímetros e outras apresentam um a dois metros de comprimento, casos nos quais são conhecidas como minhocuços. O seu corpo é formado por anéis (segmentos corporais). São ainda conhecidas pelos nomes populares de bichoca e isca, principalmente quando usadas na pesca.

São animais que vivem no subsolo, onde escavam galerias e canais, buscando abrigo e restos vegetais, seu principal alimento, ingerido com grandes quantidades de terra. Elas são, portanto, animais que se alimentam de detritos de várias origens, que compõem o húmus. As minhocas têm o corpo cilíndrico, alongado, com a boca e o ânus, em extremidades opostas; e um anel mais claro, o clitelo, mais próximo da região anterior.

A epiderme das minhocas é coberta por uma fina cutícula de quitina e produz bastante muco, o que as torna viscosas, diminuindo o atrito com o solo e facilitando o deslocamento. O muco ainda protege a pele quando em contato com substâncias tóxicas ou nocivas e garante a umidade indispensável para as trocas dos gases respiratórios em toda a superfície do corpo. Esta é a chamada respiração cutânea.

Após uma leitura atenta dos dois textos, responda corretamente às questões propostas. Atenção: para cada questão deverá ser assinalada apenas uma alternativa.

Questão 1 – Leia os dois textos e assinale a alternativa correta.

- a. O texto 1 é uma crônica e o texto 2 uma reportagem.
- b. O texto 1 foi retirado de uma enciclopédia e o texto 2 foi retirado de um livro didático.
- c. O texto 1 é um texto de revista científica infanto-juvenil e o texto 2 é um texto de enciclopédia.
- d. O texto 1 é um artigo de opinião e o texto 2 é uma crônica.
- e. O texto 1 é um pequeno conto e o texto 2 é um texto didático.

Questão 2 - No início do 1º parágrafo do Texto 1 é feito um convite para

- a. fazer uma viagem ao centro da terra.
- b. conhecer um dos mamíferos em extinção no Brasil.
- c. é feito um convite para uma pescaria, por isso a importância de um material adequado.
- d. conhecer um animal útil e que vive no subsolo enriquecendo-o com nutrientes.
- e. fazer uma viagem subterrânea em busca de espécies raras de minhocas.

Questão 3 – Segundo o Texto 1, pode-se inferir (concluir) que:

- a. As minhocas fazem um trabalho melhor do que qualquer fertilizante.
- b. Quanto maior o tamanho da minhoca melhor o solo.
- c. As minhocas são animais úteis à agricultura e muito estudadas por vários biólogos.
- d. Todo solo com minhoca é, com certeza, muito rico.
- e. Terra com minhoca é sempre um fator positivo para as plantas.

Questão 4 – Na frase retirada do Texto 1 onde se lê: ‘O que os animais nessa procura é o fato de que muitas minhocas só existem nas proximidades do local onde foram encontradas, ou seja, são endêmicas.’ O adjetivo “endêmica” se aplica:

- a. uma espécie de minhoca que só é encontrada num determinado lugar.
- b. a uma espécie de minhocas em extinção de um determinado lugar.
- c. às espécies de minhocas encontradas igualmente em todos os lugares.
- d. às espécies de minhocas que garantem a fertilização do solo onde se encontram.
- e. minhocas que existem em várias regiões, independente do tipo de solo.

Questão 5 – Leia as proposições abaixo baseadas no Texto 2.

1. O húmus é resultante da decomposição de animais e de plantas mortas. v
2. Detritívoros são os animais que se alimentam apenas de dejetos de animais encontrados no subsolo.
3. O habitat preferido das minhocas são os solos úmidos de onde retiram seus alimentos. v
4. O corpo das minhocas é recoberto por uma substância que as protege das toxinas encontradas no solo. v
5. As minhocas são consideradas detritívoras por se alimentarem de detritos encontrados no solo. v

Assinale a alternativa correta em relação às proposições acima, relativas ao Texto 2.

- a. Todas as proposições são verdadeiras.
- b. Todas as proposições são verdadeiras, exceto a proposição 2.
- c. Apenas a proposição 3 é verdadeira.
- d. As proposições 2 e 4 são verdadeiras.
- e. Nenhuma das proposições é verdadeira.

Questão 6 – Numere os itens da coluna da direita de acordo com as definições da coluna da esquerda.

- | | |
|---|-----------------|
| 1. Ser vivo específico, próprio de uma região. | () Húmus |
| 2. Substância viscosa. | () Detritívoro |
| 3. Que se alimenta de restos de animais e plantas. | () Endêmico |
| 4. Resultado da decomposição de animais e plantas mortas. | () Anéis |
| 5. Segumentos corporais que cobrem o corpo das minhocas. | () Muco |

Questão 7 – Atenção! Leia novamente o texto 2 e assinale a alternativa que apresenta uma informação falsa com relação às minhocas.

- a.() As minhocas possuem o corpo coberto por anéis que ajudam na sua locomoção dentro do solo.
- b.() Na epiderme da minhoca encontra-se uma substância responsável pela produção de um muco protetor.
- c.() O formato cilíndrico e alongado do corpo da minhoca contribui para a sua respiração no subsolo.
- d.() As minhocas são animais detritívoros, com corpo alongado recoberto por uma cutícula de quitina.
- e.() O tamanho da minhoca pode variar entre poucos centímetros a mais de um metro de comprimento.

Questão 8- Leia o texto 1 e responda: Examinando a linguagem utilizada, a que tipo de leitor o texto é preferencialmente destinado? Assinale a alternativa correta.

- a. () A crianças e pré-adolescentes.
- b. () A todos os adultos leigos na área.
- c. () A estudantes universitários de Biologia
- d. () A cientistas, ecologistas e profissionais.
- e. () A todos os leitores, indiscriminadamente.

Caso de Amor

Manoel de Barros

Uma estrada é deserta por dois motivos: por abandono ou por desprezo. Esta que eu ando nela agora é por abandono. Chega que os espinheiros a estão abafando pelas margens. ETA estrada melhora muito de eu ir sozinho nela. Eu ando por aqui desde pequeno. E sinto que ela bota sentido em mim. Eu acho que ela manja que eu fui para a escola e estou voltando agora para revê-la. Ela não tem indiferença pelo meu passado. Eu sinto mesmo que ela me reconhece agora, tantos anos depois. Eu sinto que ela melhora de eu ir sozinho sobre seu corpo.

De minha parte eu achei ela bem acabadinha. Sobre suas pedras agora raramente um cavalo passeia. E quando vem um, ela o segura com carinho. Eu sinto mesmo hoje que a estrada é carente de pessoas e bichos. Emas passavam sempre por ela esvoaçantes. Bando de caititus a atravessavam para ver outro lado. Eu estou imaginando que a estrada pensa que eu também sou como ela: uma coisa bem esquecida. Pode ser. Nem cachorro passa mais por nós. Mas eu ensino para ela como se deve comportar na solidão. Eu falo: deixe meu amor, tudo vai acabar. Numa boa: a gente vai desaparecendo igual quando Carlitos vai desaparecendo no fim de uma estrada... Deixe, deixe, meu amor.

Anexo O– Atividade para desenvolvimento de habilidades

Texto codificado

SÓ OS INTELIGENTES PODEM LER

3M UM D14 D3 V3R40, 3574V4 N4 PR414, 0853RV4ND0 DU45 CR14NC45
8R1NC4ND0 N4 4R314. 3L45 7R484LH4V4M MU170 C0N57RU1ND0 UM
C4573L0 D3 4R314,C0M 70RR35, P4554R3L45 3 P4554G3NS 1N73RN45.
QU4ND0 3574V4M QU453 4C484ND0,V310 UM4 0ND4 3 D357RU1U
7UD0,R3DU21ND0 0 C4573L0 4 UM M0N73 D3 4R314 3 35PUM4.
4CH31 QU3,D3P015 D3 74N70 35F0RC0 3 CU1D4D0, 45 CR14NC45
C41R14M N0 CH0R0, C0RR3R4M P3L4 PR414, FUG1ND0 D4 4GU4,
R1ND0 D3 M405 D4D45 3 C0M3C4R4M 4 C0N57RU1R 0U7R0 C4573L0.
C0MPR33ND1 QU3 H4V14 4PR3ND1D0 UM4 GR4ND3 L1C40; G4574M05
MU170 73MP0 D4 N0554 V1D4 C0N57RU1ND0 4LGUM4 C0154 3 M415
C3D0 0U M415 74RD3, UM4 0ND4 P0D3R4 V1R 3 D357RU1R 7UD0 0 QU3
L3V4M05 74N70 73MP0 P4R4 C0N57RU1R. M45 QU4ND0 1550
4C0N73C3R 50M3N73 4QU3L3 QU3 73M 45 M405 D3 4LGU3M P4R4
53GUR4R, 53R4 C4P42 D3 R3C0M3Ç4R

Anexo P – Algumas atividades do livro *O Leiturão* utilizadas com os alunos

DATA: ____/____/____ ANO: _____

ATIVIDADE DE LEITURA Nº 01



Descubra: a) Quantas partes do corpo humano aparecem nesta lista?
b) Quantos alimentos? c) E nacionalidades?

refeição	paulistano	pedrês	roça
tropa	gigantes	estrangeiro	romano
careta	jasmim	desperdício	cabeça
luva	veneno	hamburguesa	parasita
iraniano	piso	lã	americano
chute	legume	paraguaio	português
peixe	tomate	pulga	mentira
arroz	carioca	carneiro	fibras
cadeia	salsicha	touro	tudo
terror	ala	cordobês	chilena
garra	baba	nuca	tórax
anão	haitiano	violeta	vendedor
estampido	campestre	turca	iugoslavo
pernil	cravo	rabo	pés
leite	portenho	andino	torno
sopa	beleza	cadeira	chouriço
mão	sentença	cesto	bicicleta
cordilheira	canelone	pino	trator
joelho	veleiro	caroço	egípcio
corneta	amazonense	fêmur	parasiense
cardume	salsa	macarrão	pulso
panamenho	cordão	rato	cachorro-quente
célula	purê	pórtico	campesino
amigo	baiano	soda cáustica	língua

NOME: _____

DATA: ____/____/____ ANO: _____

ATIVIDADE DE LEITURA Nº 02



Em cada lista abaixo marque com um x o **sinônimo** (termo de sentido semelhante) da palavra em destaque. A letra **a** vai como exemplo.

a	b	c
<input checked="" type="checkbox"/> 1 previamente	1 nervoso	1 cautelosamente
2 antecipadamente	2 atônito	2 certamente
3 posteriormente	3 aturdido	3 curiosamente
4 provavelmente	4 surpreso	4 cuidadosamente
5 preventivamente	5 paralisado	5 ruidosamente
d	e	f
1 combate	1 discreto	1 apaixonar-se por
2 vingança	2 decente	2 entender-se com
3 batalha	3 comedido	3 atender
4 torneio	4 ébrio	4 dar-se bem com
5 exibição	5 sóbrio	5 lidar com
g	h	i
1 restos	1 rápido	1 a ver navios
2 excesso	2 inútil	2 a ver estrelas
3 exagero	3 célere	3 sem mais aquela
4 limite	4 ríspido	4 de mãos abanando
5 velocidade	5 bruto	5 de papo pro ar
j	k	
1 fantástico!	1 experiência	
2 socorro!	2 serenidade	
3 perigo!	3 pecado	
4 horrível!	4 abundância	
5 genial!	5 grande quantidade	

Anexo Q – Texto utilizado no protocolo verbal

A Pomba e a Formiga

Sedenta, uma formiga foi à margem do rio para beber água. Distraída, ela foi inesperadamente arrastada por uma forte correnteza e quando estava na *iminência* de se afogar, uma pomba que se encontrava em um galho de uma árvore viu a urgência: pegou um raminho da árvore, aproximou-se da correnteza e alcançou a formiga que subiu no ramo e pode flutuar em segurança até a margem mais próxima e seguir com tranquilidade.

A formiga, muito agradecida, *assegurou* a sua nova amiga que se acontecesse alguma situação ela devolveria o favor, ainda que sendo tão pequena. A pomba não conseguia imaginar como a formiga poderia ser útil a ela. Pouco tempo depois, um caçador de pássaros, escondido sob a *densa* folhagem da árvore, se preparava para colocar varas com visgo perto da pomba que repousava nos galhos *alheia* ao iminente perigo.

A formiga, percebendo as intenções do caçador, rapidamente entrou na bota do caçador e picou seu tornozelo. Tomado pelo susto e gritando de dor, o caçador solta a armadilha.

O rápido instante foi aproveitado pela pomba para levantar voo se pondo a salvo, e assim a formiga pôde devolver o favor a sua amiga.

Moral: Não se pode menosprezar a ajuda, por pequena que possa parecer.