



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
FACULDADE DE LETRAS – FALE
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**



MARIA JOSÉ BATISTA DE ANDRADE

**A COMPREENSÃO LEITORA ENTRE ALUNOS DE 9º ANO DE UMA ESCOLA
PÚBLICA DA ZONA RURAL DE ARAPIRACA: UM TRABALHO SISTEMÁTICO
ENFATIZANDO DESCRITORES DE LEITURA DO SAEB**

Maceió/AL
2020

MARIA JOSÉ BATISTA DE ANDRADE

A COMPREENSÃO LEITORA ENTRE ALUNOS DE 9º ANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DA ZONA RURAL DE ARAPIRACA: UM TRABALHO SISTEMÁTICO ENFATIZANDO DESCRITORES DE LEITURA DO SAEB

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira

Maceió/AL
2020

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

Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale CRB4 - 661



A553c Andrade, Maria José Batista de.
A compreensão leitora entre alunos de 9º ano de uma escola pública da zona rural de Arapiraca: um trabalho sistemático enfatizando descritores de leitura do Saeb / Maria José Batista de Andrade. – 2020.
190 f. : il.

Orientadora: Maria Inez Matoso Silveira.
Dissertação (mestrado profissional em Letras) – Universidade Federal de Alagoas Faculdade de Letras. Programa Mestrado Profissional em Letras, Maceió, 2020.

Bibliografia: f. 119-124.
Apêndices: f.125-181.
Anexos: f. 182-190.

1. Leitura – Prática escolar. 2. Compreensão leitora. 3. Testes de múltipla escolha – Compreensão. 4. Descritores de leitura da matriz de referência. 5. Sistema Nacional de Avaliação de Educação Básica (Brasil). I. Título.

CDU: 801:372.41

 <p>UFAL</p>	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS FACULDADE DE LETRAS MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS</p>	 <p>PROFLETRAS</p>
---	--	---

TERMO DE APROVAÇÃO

MARIA JOSÉ BATISTA DE ANDRADE

Título do trabalho: "A COMPREENSÃO LEITORA ENTRE ALUNOS DE 9º ANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DA ZONA RURAL DE ARAPIRACA: UM TRABALHO SISTEMÁTICO ENFATIZANDO DESCRITORES DE LEITURA DO SAEB"

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRE em Letras, área de concentração Linguagens e Letramentos, em 11 de março de 2020, pelo Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:

Maria Inez Matoso Silveira

Prof.ª Dra. Maria Inez Matoso Silveira (PROFLETRAS/UFAL)

Examinadores:

Elza Maria da Silva

Prof.ª Dra. Elza Maria da Silva (CEDU/UFAL)

Fabiana Pincho de Oliveira

Prof.ª Dra. Fabiana Pincho de Oliveira (PROFLETRAS/UFAL)

Maceió, 11 de março de 2020

AGRADECIMENTOS

A Deus toda a honra e toda a glória por mais essa vitória. Muito obrigada, Senhor!

Ao meu marido Gerson pelo companheirismo de sempre, paciência, cumplicidade e incentivos diários em mais esta caminhada.

Aos meus filhos Jéferson e Agnes pelo carinho constante e pela paciência nos momentos em que estive completamente absorvida pelo trabalho necessário a essa dissertação, e não dispus de muito tempo para eles.

À professora Nair Batista, minha avó, razão do meu dom de ensinar.

À Solândia, minha diretora, pelo apoio e incentivos.

Aos meus educandos de hoje e de ontem tanto das escolas públicas quanto do Cursinho Passo a Passo, sem os quais não teria vivido as experiências que vivi e ainda vivo, as quais me tornam a educadora Maria José Batista.

Aos amigos e amigas que conheci na minha vida profissional e que se tornaram íntimos, pois saibam que eu cresci exponencialmente com vocês.

A todos os professores do ensino fundamental, médio e superior os quais determinaram para que a minha investigação tivesse as características que possuí e os méritos que talvez possua. Injusto seria citar nomes.

Aos meus colegas de graduação da época do curso de Letras na UNEAL, momento ímpar na minha vida. Meus sinceros agradecimentos por já, naquela época, acreditarem que na educação eu seria um profissional que faria a diferença. Estou tentando. Vocês fazem parte dessa minha história como sinônimo de força.

Aos colegas de curso no PROFLETRAS pela troca de experiências.

Aos amigos de curso no PROFLETRAS que consegui conquistar e que me conquistaram: Gustavo, Hermenegildo, Eliane (e família) e o prof. Tapu (a imagem de um pai). Obrigada pelo apoio e companheirismo.

Muito obrigada à equipe de professores do PROFLETRAS: Adna, Aldir, Andreia, Fabiana, Inez e Luiz. Somente Drummond resume o que tento fazer, no contexto da minha sala de aula, por meio de tudo que aprendi com cada um (uma) de vocês: “Minha vida, nossas vidas/ Formam um só diamante/ Com vocês aprendi novas palavras/ E tornei outras mais belas”.

À Capes pelo apoio dado a mim, na aquisição de uma bolsa, ajuda de custo para a realização desta pesquisa-ação. Agradeço em meu nome e em nome de meus educandos.

Por fim, obrigada aos “antigos” professores, a exemplo da Profa. Dra. Inez, minha orientadora, que contribuíram para melhorar a história da educação – meus respeitos. O que para muitos parece novidade, vocês já aplicavam em sala de aula. Não foram poucos os momentos, na minha dissertação, que falei do mesmo. De forma implícita ou explicitamente as suas palavras estão imbuídas nas minhas. Sintam-se homenageadas (os) por mim.

“Se não houver o exercício da práxis que renove e rearticule a teoria e a prática, não haverá espaço para a construção dos saberes. Neste caso, tempo de serviço não se transforma em saber da experiência, pois esse reproduzir mecânico é anistórico e não cede espaço para a articulação dialética do novo e do necessário. Nessa situação, teoria e prática distanciam-se, assim como sujeito e ações não dialogam entre si”.

Maria Amélia Santoro Franco

“Finalmente, lembramos que as crianças nunca chegam à escola num estado de ignorância, mas podem chegar analfabetas. Elas talvez não saiam analfabetas, mas podem sair ignorantes”.

Ezequiel Theodoro da Silva

RESUMO

O tema central deste trabalho relaciona-se à prática escolar da leitura e a motivação inicial da pesquisa foi a constatação do baixo nível de compreensão leitora dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal da zona rural de Arapiraca, Alagoas. Com efeito, na qualidade de professora de Língua Portuguesa há mais de vinte anos, tanto em escolas particulares quanto em escolas públicas, vinha percebendo que nestas, os níveis de proficiência leitora dos estudantes têm sido, ao longo dos anos, cada vez mais preocupantes. Diante deste problema, apresentamos uma proposta de intervenção pedagógica que teve como objetivo desenvolver as habilidades necessárias ao incremento da compreensão leitora entre os referidos alunos. Trata-se, mais especificamente, de uma pesquisa-ação realizada ao longo do primeiro semestre de 2019 em duas turmas – 9º Ano A, com 33 alunos, no turno matutino e no 9º Ano B, com 29 alunos, no turno vespertino. O procedimento básico realizado foi a aplicação de experiências graduadas de leitura por meio de testes de compreensão leitora com questões de múltipla escolha (TCQME), seguido de sessões para a discussão dos resultados numa tentativa de se promover uma mediação entre os educandos e a professora pesquisadora, visando levar os alunos a refletirem sobre seus próprios desempenhos. A fundamentação teórica da pesquisa baseia-se na abordagem sociocognitiva da leitura com foco específico num componente do sistema cognitivo, a metacognição, cujos pressupostos teóricos são amplamente defendidos por Kleiman (2013), Silveira e Oliveira (2015); Cavalcante e Ribeiro (2017), Cruz (2007), entre outros; em cotejo com descritores de habilidade de leitura que compõem a Matriz de Referência em Língua Portuguesa utilizada pelo Sistema de Avaliação do Ensino Básico (Saeb). Foram aplicados quatro testes utilizando textos de gêneros diversificados e de tipologia variada. Os dados quantitativos (notas obtidas) foram analisados, receberam um tratamento estatístico e foram dispostos em quadros, bem como foram analisados e discutidos do ponto de vista qualitativo. Essas análises evidenciaram uma certa heterogeneidade no desempenho dos alunos, mas observamos um progresso considerável não só nos níveis de compreensão, mas também na atitude dos alunos participantes, que demonstraram interesse e boa vontade na realização das tarefas e nas discussões mediadas pela pesquisadora após a devolutiva dos testes. Diante dessas evidências, podemos inferir que boa parte do relativo sucesso até agora alcançado se deveu à rotina das atividades: os alunos participantes pareciam estar consideravelmente se beneficiando de uma prática sistemática de leitura. Entretanto, ao analisar os resultados em termos de notas, convém assinalar a existência de alunos que não conseguiram realizar as inferências necessárias para a leitura eficaz do texto. É importante lembrar que esses alunos chegaram ao 9º ano com defasagem em competências básicas de leitura, o que prejudicou seu desenvolvimento. Esses dados indicaram que, se a pesquisa interventiva tivesse se prolongado por mais tempo, provavelmente possibilitaria a eles maiores chances de sanarem suas deficiências em leitura.

Palavras-chave: Prática escolar da leitura. Compreensão leitora. Testes de compreensão de múltipla escolha. Descritores de leitura da matriz de referência Saeb.

ABSTRACT

The central theme of this work is related to the school practice of reading and the initial motivation of the research was the verification of the low level of reading comprehension of the students of the 9th grade of Elementary School in a municipal public school in the rural area of Arapiraca, Alagoas. Indeed, as a Portuguese language teacher for more than twenty years, in private schools and in public schools, we realized that in these, the reading proficiency levels of students have been, over the years, increasingly worrying. In view of this problem, we present a proposal for pedagogical intervention that aimed to develop the necessary skills to increase reading comprehension among the referred students. More specifically, it is an action research carried out during the first and second semesters of 2019 in two classes - 9th grade A, with 33 students, in the morning shift and 9th grade B, with 29 students, in the afternoon shift. The basic procedure performed was the application of graduated reading experiences through tests of reading comprehension with multiple choice questions (TCQME), followed by sessions to discuss the results in an attempt to promote mediation between the students and the researcher teacher, aiming to lead students to reflect on their own performances. The theoretical foundation of the research is based on the socio-cognitive and metacognitive approach to reading, whose theoretical assumptions are widely defended by Kleiman (2013), Silveira and Oliveira (2015); Cavalcante and Ribeiro (2017), Cruz (2007), among others; in comparison with the reading skills and descriptors that make up the Portuguese Language Reference Matrix used by the Saeb system. Four tests were applied using texts of different types and genres. Quantitative data (grades obtained) were analyzed, received statistical treatment and were displayed in tables, as well as were analyzed and discussed from a qualitative point of view. These analyzes showed a certain heterogeneity in the students' performance, but we observed a considerable progress not only in the levels of comprehension, but also in the attitude of the participating students, who showed interest and good will in carrying out the tasks and in the discussions mediated by the researcher after the feedback of the tests. Given these evidences, we can infer that a good part of the relative success achieved so far was due to the routine of the activities: the participating students seemed to be considerably benefiting from a systematic reading practice. However, when analyzing the results in terms of grades, it is worth pointing out the existence of students who were not yet able to make the necessary inferences for the effective reading of the text. It is important to remember that these students reached the 9th grade with a lag in basic reading skills, which hampered their development. These data indicate that, if the interventional research had lasted longer, it would probably give them a better chance of remedying their reading deficiencies.

Keywords: School reading practice. Reading comprehension. Multiple choice comprehension tests. Reading descriptors from the Saeb reference matrix.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Parentes com quem o educando mora	66
Gráfico 2 – O que os educandos costumam ler nas horas de folga	68
Gráfico 3 – Disciplinas preferidas pelos educandos	71
Gráfico 4 – Disciplinas das quais os educandos menos gostam	73
Gráfico 5 – Momentos dos quais os educandos mais gostam nas aulas de Língua Portuguesa.....	76
Gráfico 6 – Frequência das respostas dos educandos quanto ao gosto de ler.....	77
Gráfico 7 – Gêneros textuais que os educandos costumam ler.....	82

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Escala Saeb.....	44
Quadro 2 – Média e escala de proficiência alcançada pela instituição e meta do Ideb.....	62
Quadro 3 – Atividade de lazer dos educandos participantes.....	67
Quadro 4– Justificativas pelas quais os educandos preferem determinadas disciplinas.....	72
Quadro 5 – Justificativa para melhorar a prática e o desenvolvimento da leitura.....	74
Quadro 6 – Razões pelas quais os educandos costumam ler o livro indicado pela professora.....	78
Quadro 7 – Títulos dos livros dos quais os alunos gostaram mais.....	79
Quadro 8 – Cronograma de aplicação dos testes e atividades correlatas.....	84
Quadro 9 – Frequência de conceitos e notas obtidos no primeiro TCQME “Por que alguns animais comem pedras?”.....	89
Quadro 10 – Acertos, erros e aproveitamento percentual do primeiro TCQME aplicado - 9º “A”.....	90
Quadro 11 – Acertos, erros e aproveitamento percentual do primeiro TCQME aplicado - 9º “B”.....	91
Quadro 12 – Frequência de conceitos e notas obtidos no segundo TCQME “Lágrimas de Potira”.....	94
Quadro 13 – Acertos, erros e aproveitamento percentual do segundo TCQME aplicado - 9º “A”.....	95
Quadro 14 – Acertos, erros e aproveitamento percentual do segundo TCQME aplicado - 9º “B”.....	95
Quadro 15 – Frequência de conceitos e notas obtidos no terceiro TCQME “O avestruz”.....	100
Quadro 16 – Acertos, erros e aproveitamento percentual do terceiro TCQME aplicado - 9º “A”.....	101
Quadro 17 – Acertos, erros e aproveitamento percentual do terceiro TCQME aplicado - 9º “B”.....	101
Quadro 18 – Acertos e erros da questão III do texto“ O avestruz”.....	102

Quadro 19 – Frequência de conceitos e notas obtidos no quarto TCQME –Três textos: “Coelhos, Golfinhos e Boitatá “	105
Quadro 20 – Acertos, erros e aproveitamento percentual do quarto TCQME aplicado - 9º “A”	106
Quadro 21 – Acertos, erros e aproveitamento percentual do quarto TCQME aplicado - 9º “B”	107
Quadro 22 – Descrição dos níveis de aproveitamento dos resultados dos testes de múltipla escolha aplicados	109
Quadro 23 – Resultado de aproveitamento das duas turmas do 9º ano.....	110

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa conceitual do conhecimento prévio.....	28
Figura 2 – Tipos de memórias	30
Figura 3 – Causas dos atrasos na leitura	38
Figura 4 – Item de múltipla escolha que trata do descritor de habilidade 1: Localizar informações explícitas em um texto	50
Figura 5 – Tipos de questões objetivas de múltipla escolha- questão de resposta única	51
Figura 6 – Tipos de questões objetivas de múltipla escolha- questão de asserção e razão	52
Figura 7 – Tópicos e descritores de habilidades de Língua Portuguesa do 9º ano do ensino Fundamental	56
Figura 8 – Educandos respondendo ao questionário perfil do aluno – Horário: manhã.....	65
Figura 9 – Educandos respondendo ao questionário perfil do aluno – Horário vespertino	65
Figura 10 – Texto do primeiro TCQME aplicado.....	87
Figura 11 – Texto do segundo TCQME aplicado.....	92
Figura 12 – Texto do terceiro TCME aplicado	99
Figura 13 – Textos do quarto TCME aplicado	104

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Anresc	Avaliação Nacional de Rendimento Escolar – Prova Brasil
Aneb	Avaliação Nacional da Educação Básica – Saeb
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EJAI	Educação de Jovens, Adultos e Idosos
FALE	Faculdade de Letras
GERE	Gerência Regional de Ensino
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNBE	Programa Nacional Biblioteca Escolar
PPP	Projeto Político-Pedagógico
Proletras	Mestrado Profissional em Letras
Qedu	Quadro da educação
SEE-AL	Secretaria do Estado da Educação e do Esporte de Alagoas
TAM	Termo de Assentimento do Menor
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCQME	Testes com questões de múltipla escolha
UFAL	Universidade Federal de Alagoas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	ABORDAGEM COGNITIVA DA COMPREENSÃO LEITORA	22
2.1	A compreensão leitora nos processos cognitivo-textuais	22
2.1.1	O papel do conhecimento prévio na compreensão de texto	26
2.1.2	O papel da memória relacionada à compreensão de texto	29
2.1.3	O papel da inferência para a compreensão de texto	32
2.2	O papel da intervenção pedagógica e do sujeito no processo de aprendizagem da leitura	35
3	INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO DO SAEB	40
3.1	A avaliação sistêmica em larga escala	40
3.1.1	O Sistema de Avaliação da Educação Básica	42
3.1.2	A prova Saeb: instrumento de medida da competência cognitiva	42
3.1.3	O panorama dos testes de compreensão com questões de múltipla escolha do Saeb	47
3.1.4	A escolha dos tipos e gêneros textuais da prova Saeb	53
3.2	Compreendendo os descritores da Matriz de Referência de habilidades de leitura	55
4	METODOLOGIA DA PESQUISA	58
4.1	O cenário da intervenção – a escola campo da pesquisa.....	60
4.2	Perfil dos sujeitos participantes	63
4.3	Instrumentos e procedimentos metodológicos da pesquisa na coleta de dados	83
5	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DOS RESULTADOS DOS TESTES	85
5.1	Resultados dos TCQME aplicados – Apresentação e análise dos dados	86
5.1.1	Análise dos resultados do primeiro TCQME aplicado.....	86
5.1.2	Análise dos resultados do segundo TCQME aplicado	92
5.1.3	Análise dos resultados do terceiro TCQME aplicado.....	98
5.1.4	Análise dos resultados do quarto TCQME aplicado	103

5.1.5	Apreciação geral dos resultados dos testes de múltipla escolha aplicados .	109
5.1.6	Apreciação dos resultados dos questionário de Satisfação relativo à experiência realizada	112
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
	REFERÊNCIAS	120
	APÊNDICES	126
	ANEXOS.....	183

1 INTRODUÇÃO

A motivação para a pesquisa aqui apresentada, fruto do trabalho desenvolvido a partir do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, com os descritores de leitura da Matriz de Referência numa perspectiva de aprendizagem em Língua Portuguesa, concentrando-se na competência leitora, deu-se por meio da percepção de que havia educandos que não tinham desenvolvido processos de compreensão leitora na etapa em que estavam. É esta conjuntura que estava por trás da falta de expectativas de leitura por parte desses alunos, quando liam um texto apresentado a eles, alguns tiveram dificuldades na própria decodificação.

No contexto da sala de aula, é percebido que ler, para quem não desenvolveu a prática da leitura, é algo cansativo - perfil de muitos dos estudantes de escolas públicas. Pesquisas apontam para o baixo rendimento escolar de educandos da Educação Básica, problema diagnosticado pelo Ministério da Educação (MEC), a partir da pesquisa em larga escala realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) por meio de testes oficiais¹. Em Alagoas, esse problema também tem sido evidenciado por várias pesquisas de mestrado a exemplo de Fernandes (2012), Santos (2016a), Santos (2016b), Costa (2011) e Oliveira (2013).

Esse foi o desafio: tentar reverter os resultados negativos que envolvem a leitura, desenvolvendo atividades que propiciassem aos estudantes progredir em relação ao desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora. Considerando-se a falta de manifestações desses alunos, a respeito da apropriação das ideias postas nos textos propostos, temos também a falta de vontade de ler, o desinteresse nos conteúdos dos textos apresentados, bem como nos recursos expostos no texto para produzir sentido na leitura.

O saber ler, em todas as suas dimensões, se desenvolve progressivamente em todos os níveis da escolaridade e é um constitutivo do eixo escolar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); além disso, a proficiência em leitura faz parte dos objetivos prioritários do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb²)

¹ Dados disponíveis em <https://qedu.org.br/brasil/proficiencia?>

² Ideb – um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho na Prova Brasil – obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (2º, 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio) – com informações sobre rendimento escolar, incluindo a taxa de aprovação. Ou seja, um dos eixos do PDE que permite tornar conhecido à sociedade como está a educação nas

Trazendo perguntas incisivas que muito nos inquietaram em relação à leitura dos educandos participantes da pesquisa ou, mais precisamente, como a prática da leitura desses alunos ocorria nas séries anteriores, coube perguntarmos: Quais pessoas participaram no processo de incentivo à leitura, somente o educador? E os pais? De que modo tinham sido essas experiências de leitura realizadas em sala de aula? Quais seriam as habilidades leitoras que eles dominavam? Quais eram as suas dificuldades? Em que medida poderiam melhorar seu desempenho em leitura após a aplicação e discussão dos resultados de testes e a consequente familiarização com um instrumento de avaliação como o teste de compreensão com questões de múltipla escolha (TCQME)? Em que medida a mediação por meio da discussão com os alunos sobre os resultados dos testes aplicados poderia desenvolver a reflexão metacognitiva entre esses alunos no sentido de se autoavaliarem e possivelmente melhorarem sua compreensão leitora?

Em virtude de essas indagações serem ainda bastante abrangentes, dificultando, assim, um recorte que possibilitasse uma pesquisa exequível, decidimos recorrer à diversidade textual e genérica na aplicação de testes com questões de múltipla escolha para obter a resposta a essas questões e permitir que nos centrássemos sobre os descritores que mereciam ser abordados a partir dos problemas de leitura a serem minimizados.

Assim, para responder a essas perguntas, elaboramos como objetivo geral da pesquisa: *propor atividades práticas de leitura a fim de desenvolver as habilidades necessárias ao incremento da compreensão leitora entre os referidos alunos por meio do uso de testes de compreensão com questões de múltipla escolha – TCQME –, utilizando textos de gêneros diversificados e de tipologia variada*. Como objetivos específicos, citamos os seguintes:

- Levantar o perfil do aluno por meio de questionário.
- Aplicar testes de compreensão leitora do tipo TCQME- uma forma de familiarização com esse tipo de teste, como também uma forma de proporcionar experiências significativas em compreensão de texto.
- Discutir os resultados dos testes com os alunos visando à mediação com o propósito de desenvolver a reflexão metacognitiva entre esses alunos no sentido

de ajudá-los a se autoavaliarem e possivelmente melhorarem sua compreensão leitora.

- Analisar quantitativa e qualitativamente os testes aplicados.
- Aplicar um questionário de satisfação final visando colher as opiniões dos alunos sobre a pesquisa realizada.

Em relação ao contexto da pesquisa, convém informar que a escola campo da pesquisa se situa na zona rural de Arapiraca, num lugarejo denominado Vila São José. Trata-se de uma escola municipal que acolhe alunos do 6º ao 9º Ano. O estudo teve como participantes 62 alunos do 9º ano do ensino fundamental, distribuídos em duas turmas, sendo uma do turno matutino e a outra do turno vespertino.

A fundamentação teórica da pesquisa baseia-se na abordagem sociocognitiva da leitura com foco específico num componente do sistema cognitivo, a metacognição, cujos pressupostos teóricos são amplamente defendidos por Marini (2006), Silveira (2005; 2015); Cavalcante e Ribeiro (2017), Cruz (2007), entre outros; em cotejo com alguns dos descritores de habilidade de leitura que compõem a Matriz de Referência em Língua Portuguesa utilizada pelo Sistema de Avaliação do Ensino Básico (Saeb)³. Em relação à citada abordagem, vale dizer que o conhecimento dos aspectos cognitivos e metacognitivos da leitura se revestem de grande importância para o professor, pois a noção dos descritores se relaciona a tal abordagem.

Este estudo caracteriza-se como quantitativo, mais especificamente, como uma pesquisa-ação de natureza interventiva, cujo instrumento básico foi o teste de múltipla escolha (TCQME)⁴ para avaliar e intermediar a compreensão leitora dos já citados 62 alunos. Outros instrumentos utilizados foram o questionário para levantamento do perfil dos alunos participantes, que foi aplicado no início da pesquisa e outro que foi aplicado ao final da pesquisa, à guisa de um questionário de satisfação.

³ Saeb - O Sistema de Avaliação da Educação Básica é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala que permitem ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado. Por meio de provas e questionários, aplicados periodicamente pelo Inep, o Saeb permite que os diversos níveis governamentais avaliem a qualidade da educação praticada no país, de modo a oferecer subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas com base em evidências. As médias de desempenho do Saeb, juntamente com os dados sobre aprovação, obtidos no Censo Escolar, compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Disponível em: [portal.inep.gov.br > educacao-basica > saeb](http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb)

⁴TCQME – Testes de compreensão com questões de múltipla escolha.

Esta dissertação está estruturada em seis seções. A primeira apresenta a introdução; a segunda, intitulada *Abordagem cognitiva da compreensão leitora*, argumentamos acerca dos processos cognitivos com o uso de estratégias determinantes para a compreensão de texto, os elementos envolvidos nesse processamento, sendo também considerados os aspectos socioculturais, como importantes para o desenvolvimento da competência leitora. Nesta segunda seção, a atenção está voltada aos embasamentos teóricos que permitem ver o ato de ler como algo a ser adquirido e exercitado, e não somente um evento intuitivo dentro do contexto escolar. Ainda considerando os processos cognitivos da compreensão leitora, apontamos o processo interativo entre o autor, o leitor, o texto e o processamento estratégico - focos desta reflexão. A partir dessas constatações, foram considerados também o contexto, o caráter interacional e o mediacional.

Na terceira seção, intitulada *Instrumentos e procedimentos de avaliação do Saeb*, tratamos da didática da leitura destinada à proficiência leitora dos educandos que se fundamenta nos instrumentos e procedimentos de avaliação das habilidades leitora determinadas por matrizes de referência, tanto as utilizadas nas avaliações externas, de âmbito federal – Prova do Saeb –, como na Prova Alagoas, de âmbito estadual. Dados deixam claro que, no Brasil, ainda existem problemas com relação à leitura realizada pelos alunos, percebidos em nosso cotidiano escolar. E isso nos mostra que há muito a fazer para atingirmos níveis satisfatórios relacionados à leitura em nossas instituições educacionais, principalmente, as públicas.

Ainda nesta seção, discorreremos sobre o trabalho realizado pelo Saeb, apresentando de forma geral os pressupostos teóricos que embasam essas avaliações. Abordamos também a formulação dos itens das questões de múltipla escolha nas provas do Saeb; apresentamos um estudo dos descritores da Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Saeb, das habilidades e competências e apresentamos críticas às avaliações sistêmicas externas e internas promovidas pelos governos, mas que hoje se tornaram imprescindíveis para o trabalho em sala de aula na construção da habilidade de leitura entre os estudantes brasileiros.

Na quarta seção, tratamos da *Metodologia da pesquisa*, em que são mostrados os resultados do instrumento para conhecer o perfil da turma (questionário) e a descrição dos seus dados, apresentados em quadros. São explicitadas as bases metodológicas que deram suporte à pesquisa, e também é apresentada uma fundamentação teórico-metodológica a seu respeito. O trabalho insere-se num quadro

particular da pesquisa de intervenção que é a pesquisa-ação. São abordados, na sequência, os procedimentos adotados para a construção da pesquisa e para a análise dos dados colhidos, o cenário e alunos participantes envolvidos e a caracterização do contexto da pesquisa.

Na quinta seção – *Apresentação e análise dos dados dos resultados dos testes* –, tratamos dos resultados das notas e dos conceitos atribuídos aos testes por meio de um tratamento analítico quantitativo. As atividades desenvolvidas ocuparam o primeiro semestre do calendário escolar do ano de 2019 nas aulas normais de Língua Portuguesa, duas vezes por semana, às segundas e quintas-feiras. Os relatos das atividades foram devidamente registrados no caderno de bordo.

Os resultados obtidos nos permitiram estabelecer comparações entre as duas turmas a respeito do desempenho dos educandos em compreensão leitora ao longo da pesquisa. Os quadros foram construídos a partir dos resultados dos acertos, erros e aproveitamento percentual, conceitos e notas. As habilidades mais recorrentes nos itens dos testes elaborados foram os descritores D1; D3; D6 e D12⁵. Foram visualizados os quadros de desempenho por item e analisados os dados quantitativos (notas obtidas) os quais, receberam um tratamento estatístico, bem como foram analisados e discutidos do ponto de vista qualitativo.

Essas análises evidenciaram, com o trabalho de aplicação dos testes, seguido de correções, devolução das atividades e intervenções, que os educandos estavam nos revelando algo muito maior, como o desenvolvimento diante da desinibição em ler, a expectativa em ver suas notas que aumentavam a cada teste aplicado, além da ampliação de seu vocabulário, de suas expressões, o que nos chamou muita atenção.

Diante dessas evidências, pudemos inferir que boa parte do relativo sucesso alcançado se deveu à rotina das atividades. Muito embora convenha assinalar ainda a existência de alunos que continuaram com déficit de compreensão leitora. Verificamos que a suposta deficiência em leitura poderia dever-se ao capital cultural de sua família. Embora isso não seja determinista, o fato é que as menores notas obtidas pelos educandos foram as dos alunos que tinham pais analfabetos, embora existam, obviamente, algumas exceções.

⁵ Explicitando os referidos descritores, temos: D1 - localizar informações explícitas num texto; D3 – inferir o sentido de uma palavra ou expressão; D6 – identificar o tema de um texto; D12 – identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

E, por último, na sexta sessão, foram apresentadas as *Considerações finais*, em que fizemos um retrospecto e uma apreciação do caminho percorrido, avaliando as possíveis contribuições que a presente pesquisa pôde trazer à prática escolarizada da leitura no âmbito das últimas séries do Ensino Fundamental.

2 ABORDAGEM COGNITIVA DA COMPREENSÃO LEITORA

Nesta seção, trazemos fundamentações acerca da compreensão leitora do ponto de vista do processamento cognitivo que é ativado na nossa mente no momento da leitura. As ideias abordadas na literatura científica consultada foram a compreensão leitora nos processos cognitivo-textuais. Neste âmbito, descrevemos o papel do conhecimento prévio, que abrange o conhecimento linguístico, o conhecimento de textos e o conhecimento de mundo; das memórias e dos esquemas mentais, e, principalmente das inferências, sendo elas relacionadas a elementos psicológicos, sociais, linguísticos e pragmáticos. Processos linguísticos e ações cognitivas do leitor que devem ter como base a interação e mediação na solução de problemas de compreensão. Segundo Freitas (2012, p.68),

Mediar o desenvolvimento da leitura é exercitar a compreensão do aluno, transformando-o de leitor principiante em leitor ativo. Isso pressupõe desenvolver sua capacidade de ler com segurança, de decodificar com clareza e reconhecer com rapidez as palavras para uma leitura fluente. (...) A mediação na leitura acontece na dinâmica da interação. O mediador apoia o leitor inicialmente auxiliando-o a mobilizar conhecimentos anteriores para desenvolver as habilidades específicas para aquela tarefa.

Assim, a abordagem cognitiva é comprovadamente eficaz para a compreensão dos processos cerebrais, cognitivos e afetivos que são envolvidos no ato da leitura. Conhecendo esses processos, o professor terá mais condições de intervir para a diminuição das dificuldades de aprendizagem de leitura do aprendiz.

2.1 A compreensão leitora nos processos cognitivo-textuais

Do ponto de vista da leitura significativa, ler é compreender; caso não tenha havido compreensão, então não houve leitura. Isso é uma unanimidade entre muitos estudiosos da leitura. Mas o que vem a ser a compreensão? Compreender um texto está diretamente relacionado à capacidade de retirar significado do material que se está lendo. A esse respeito, acrescenta Cruz (2007):

a compreensão é uma das questões mais complexas da leitura, tanto na perspectiva de quem aprende, quanto na perspectiva de quem ensina, ou ainda na perspectiva de pesquisa os processos envolvidos na leitura. Até mesmo porque a compreensão é um processo que pode ultrapassar a leitura da palavra, já que compreendemos (ou não) um texto, uma conversa, um quadro, uma situação, um contexto, um mundo (CRUZ, 2007, p.51).

Silveira (2005, p.89), ainda acrescenta que “o ato de compreender é semelhante em qualquer atividade humana. Além de envolver processos cognitivos múltiplos, a compreensão é influenciada por outros fatores da natureza humana. Trata-se dos aspectos da vida racional e emocional do ser humano que interferem no processo de compreensão”. A autora esclarece que há uma interação entre os fatores externos e internos no momento da leitura. Os aspectos internos ocorrem de forma inconsciente, como o papel da memória que ativa o conhecimento prévio e o papel das inferências.

Tendo em vista que a finalidade básica da leitura eficiente é a compreensão, neste momento, convém que façamos duas considerações importantes: a decodificação e a compreensão, associada ao significado, pois o que está aqui considerado é a atividade de leitura que objetiva o desenvolvimento de habilidades as quais se encontram nas matrizes de referência do Saeb, que se realizam por meio de texto escrito e depende da habilidade efetiva de ler, ou seja, decodificar e compreender.

Essa articulação entre decodificar e compreender auxilia a leitura do que se apresenta de forma explícita e implícita no texto. Partindo dessa assertiva, Silveira (2005, p.7) esclarece que “durante o ato de ler, há de se atentarem, portanto, para a interação que ocorre entre os elementos cognitivos e os elementos linguísticos, contextuais, textuais/ discursivos, pragmáticos, e todos os elementos que fazem parte da nossa cognição social. ”

Mas, se o aluno tem problemas na leitura devido a não reconhecer os símbolos linguísticos, ou seja, se ele ainda apresenta problemas na decodificação, fica-lhe difícil utilizar os componentes cognitivos que lhe permitem realizar as habilidades necessárias à compreensão. Nos resultados de avaliações sistêmicas, como verifica Carvalho (2018, p. 41) é revelado algo preocupante:

muitos alunos em fim de ciclo escolar – 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio- demonstram grau de proficiência bem baixo do que seria esperado de um aluno com essa escolarização. A maioria teve dificuldade para fazer usos diversificados da escrita em situações de interação social e nem foram capazes de reconhecer os usos sociais da escrita.

Assim, parece que decodificar e compreender devem funcionar de modo interativo e paralelo. Mesmo porque a decodificação é o primeiro nível que dá acesso

ao código, seguido do estímulo que passa pelos olhos, sendo essa uma importante etapa do processo.

Sousa e Gabriel (2009 p. 49) abordam em seu artigo estudos sobre os movimentos sacádicos dos olhos durante a leitura, revelando o quão significativo é o processo de decodificação. No referido artigo, é revelado que “bons leitores leem mais rápido e possuem padrão de fixação diferentes dos que têm dificuldades ao ler um texto escrito”.

No entanto, ler não deve estar reduzido somente à decodificação e reconhecimento das palavras, mas também deve-se buscar a compreensão da mensagem escrita de um texto, devendo ser esta o objetivo final no processo da leitura. De acordo com a perspectiva cognitiva, a leitura é tida como uma atividade complexa, porque, como em qualquer outro processo de aprendizagem, envolve fatores intrapessoais, interpessoais e contextuais. Quanto a isso, Cruz (2007, p.175) nos diz que

Ao nível dos fatores intrapessoais podem destacar-se as capacidades cognitivas; a personalidade; os estilos e estratégias de aprendizagem; a motivação; etc.

Por seu lado, os fatores interpessoais relativos às situações de aprendizagem, incluem as características do professor; os estilos de ensino; as interações aluno-aluno e aluno-professor, etc. Por fim, o ambiente educativo, o ambiente familiar, etc., enquadram-se nos fatores contextuais.

Pesquisas sobre a cognição humana buscam apreender o modo como as pessoas pensam, interpretam e percebem o mundo. As teses esclarecem mais os aspectos cognitivos da leitura, como se processa o ato de ler, que vai além da mera decodificação de palavras, embora se saiba que o processo de decodificação é importante e necessário para a efetivação da leitura.

Mas há de se considerar também a concepção de leitura focada na interação autor-texto-leitor, enfatizando o leitor como um sujeito ativo na busca dos sentidos do texto. Assim, para Neves 2004 (apud BOSO at. al., 2010, p.29), “O leitor será sempre o operador do texto, aquele que, com seu esforço pessoal, realiza a leitura, torna o texto real, dá-lhe vida, pois o autor, por mais que planeje seu texto, jamais poderá prever o impacto real que terá sobre o leitor”. Essa ideia também pode ser inferida a partir das seguintes palavras de Silva (1992, p.43-44):

[...] o propósito básico de qualquer leitura é a apreensão dos significados mediatizados ou fixados pelo discurso escrito, ou seja, a compreensão dos horizontes inscritos por um determinado autor, numa determinada obra. “O

compreender” deve ser visto como uma forma de ser, emergindo através das atitudes do leitor diante do texto, assim como através do seu conteúdo, ou seja, o texto como uma perspectiva ou panorama dentro do qual os significados são atribuídos. Nesse sentido, não basta decodificar as representações indicadas por sinais e signos; o leitor – que assume o modo da compreensão – porta-se diante do texto, transformando-o e transformando-se.

Considerando o acima apresentado, na vida moderna, o leitor necessita ter uma posição ativa, para que haja a leitura eficaz do texto, uma vez que a comunicação via escrita se tornou muito importante, a ponto de se dizer que vivemos numa sociedade grafocêntrica - uma sociedade que gira em torno da língua escrita. Com o advento da escrita, o homem passa de ouvinte a leitor. É o próprio Silva (1992, p.63) quem afirma:

ao lado do mundo da oralidade, caracterizado pelos atos de falar e ouvir, surge o mundo da escrita, caracterizado pelos atos de escrever e ler. Se no mundo da oralidade o homem se comunicava através do discurso falado – com a presença ostensiva de dois ou mais interlocutores, no mundo da escrita a comunicação se estabelece a partir de documentos escritos e leitores.

Trazendo uma acepção que apresenta uma analogia com o que foi dito anteriormente, Santos (2016b, p.29) sustenta que

Há de se considerar a influência da sociedade grafocêntrica que prioriza o acesso às novas informações, sendo necessária a compreensão de textos para que o leitor amplie seus conhecimentos, podendo interagir nas diferentes esferas comunicativas e sociais. Dessa forma, o indivíduo poderá ter acesso aos bens culturais da sociedade letrada.

Considerando o acima apresentado, no processamento da leitura, ler e escrever possibilitam acessos a outros conhecimentos, já que a compreensão envolve vários aspectos, cujo funcionamento é complementar e conduz à totalidade do processo de compreensão do texto, incluindo a codificação visual, ortográfica, fonológica, semântica, sintática e pragmática.

Compreende-se, assim, que sejam enfatizados nos processos de compreensão, na leitura dos textos, o conhecimento prévio, o papel da memória, bem como o incentivo a realização de inferências, pois todos esses processos acontecem de forma integrada no cérebro, compondo o que chamamos de cognição.

Nessa mesma linha de raciocínio, no que tange à leitura significativa, é papel do professor-mediador fornecer estímulos, por meio de atividades de leitura de diversos gêneros em sala de aula, levando o aluno a lançar mão de estratégias de

leitura⁶ de modo mais efetivo. Isso conduz os aprendizes a perceberem conhecimentos, antes tidos por eles como comuns ou irrelevantes, em conhecimentos significativos.

2.1.1 O papel do conhecimento prévio na compreensão de texto

Como é perceptível, pelo que acaba de ser dito, parece não haver dúvidas de que a leitura envolve um conjunto de processos cognitivos, dentre eles, o conhecimento prévio, que será analisado ao longo desta seção. Deste modo, considera-se que o processamento da leitura está, “diretamente relacionada à cognição, sua gênese e seu desenvolvimento”, conforme se lê em Silveira (2015, p. 17). Assim, defende a autora que, quando se está lendo, aspectos cognitivos

Envolvem elementos como o sentido da visão e a percepção visual; os vários tipos de memória – de curto, médio e longo prazo –, o conhecimento do código linguístico e a ativação do conhecimento prévio do leitor. Nesse sentido, a leitura é uma atividade que demanda do leitor uma série de processos que geram estratégias que buscam a compreensão, como se o leitor estivesse empenhado numa solução de problema.

Explicitando melhor o que é dito na citação acima, segundo a citada autora, no processamento cognitivo da leitura, há de se considerar: o papel da *visão*, que promove a percepção e discriminação da informação visual; as ações do *cérebro*, que elaboram os processamentos dos significados e sentidos da informação, por meio do uso de estratégias cognitivas e metacognitivas; o uso da *memória* de trabalho, que processa a informação *on line*; a memória de curto prazo, que registra os acontecimentos mais recentes, e a memória de longo prazo, onde são guardados os nossos *conhecimentos prévios*. A propósito, Cavalcante e Ribeiro (2017, p.86) afirmam que a condição necessária para que seja efetivada a compreensão do texto está além da visão. Segundo elas,

A compreensão, portanto, está subordinada às informações que estão além do limite da visão, notadamente, aquelas que foram acumuladas pelas experiências, pelo ensino formal do sujeito e pelo contexto social e cultural no qual ele está inserido. Estas informações não vão se perdendo, ao contrário, vão sendo arquivadas na memória em forma de esquemas.

⁶ As estratégias de leitura são operações mentais que realizamos para atribuir sentido às informações visuais do texto. Elas se desenvolvem com a própria prática da leitura; portanto, quanto mais se lê, mas eficiente se torna o indivíduo no uso dessas estratégias (SILVEIRA, 2015, p.23).

Logo, quando a leitura acontece, são integrados e relacionados pelo leitor vários tipos de conhecimentos que viabilizam o seu posicionamento, a partir do que ele sabe e do que lhe foi apresentado no texto e, assim, construir os significados possíveis do que está posto ou não no texto escrito. O leitor é colocado neste momento a fazer uso de estratégias que envolvam o esforço cognitivo necessário para o monitoramento eficiente de sua leitura. Cavalcante e Ribeiro (2017, p.87), por sua vez, alertam que

Sem conhecimentos prévios, outras operações metacognitivas são inviabilizadas. O leitor, portanto, sem dispor de informações necessárias, poderá fracassar em vários aspectos que se mostram essenciais para a compreensão, como, por exemplo, monitorar de forma eficiente sua leitura, realizar inferências necessárias, identificar informações essenciais em um texto. Situação que pode ser percebida, quando se propõem leituras cujos assuntos estão muito distantes dos conhecimentos dos alunos. Percebe-se por parte deles uma desorientação, uma falta de recursos diante do texto. Assim, não possuindo informação sobre o assunto, o leitor se guiará pela escuridão, minando a possibilidade de compreensão.

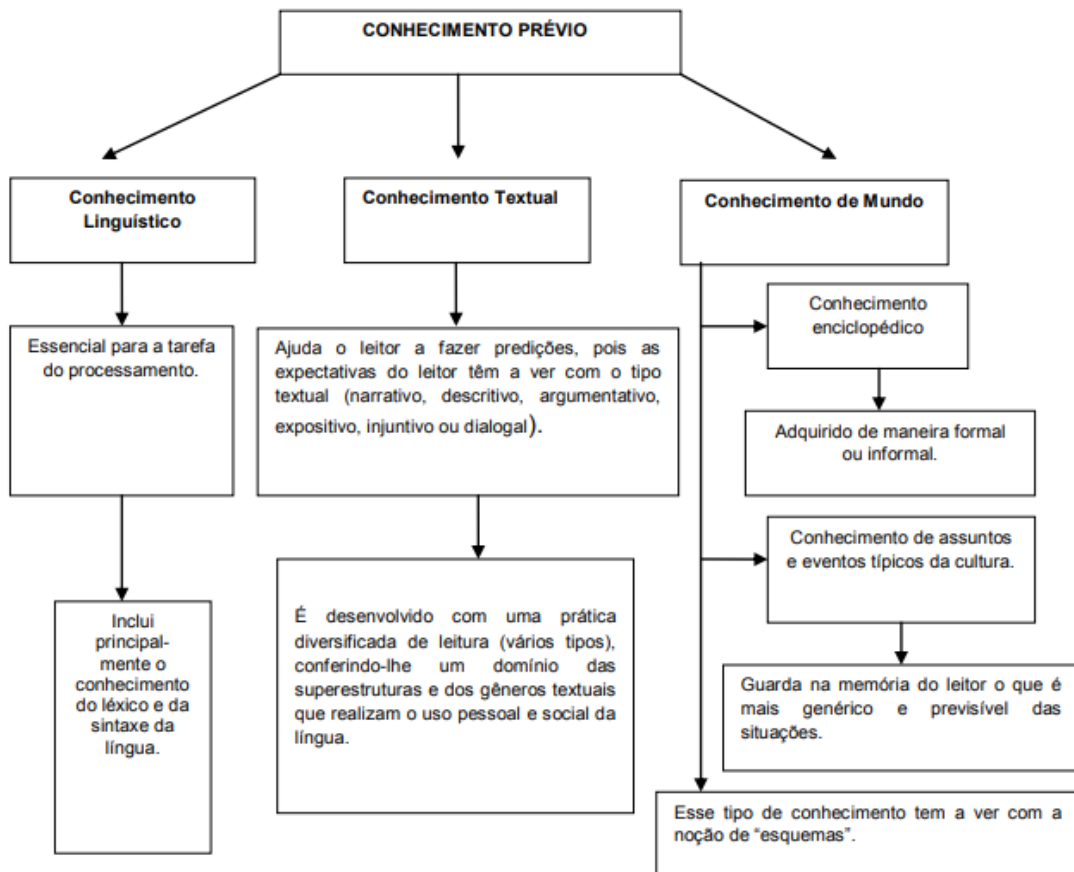
A concepção de conhecimento prévio – uma das estratégias metacognitivas de leitura –, em uma visão mais ampla, compreende vários tipos de conhecimentos linguístico, textual e de mundo. Esses componentes do processamento cognitivo da leitura são defendidos por Silveira (2015, p.22), como também são abordados por Kleiman (2013, p. 45-54) que chamam a atenção para a importância dos conhecimentos prévios.

Com efeito, para Silveira (2015, p.22) e Kleiman (1989, p. 13), é preciso que o leitor acione seu conhecimento prévio para atribuir sentido ao texto. De fato, com o engajamento do conhecimento prévio do leitor, haverá compreensão. Por exemplo, no momento em que é proposto ao aluno a leitura de uma charge- gênero textual muito usado nas provas do Saeb – o que está sendo requerido dele é o acionamento de conhecimentos prévios, conforme as exigências do item que podem ser identificar o tema do texto, para a realização de inferências.

Ainda segundo as supracitadas autoras, há três grandes componentes do conhecimento prévio: o conhecimento linguístico – elemento imprescindível para o processamento do texto – inclui o conhecimento do léxico (o vocabulário), da sintaxe e de elementos gramaticais da língua; o conhecimento textual – engloba o

conhecimento de tipos e de gêneros textuais; esse conhecimento se desenvolve com a prática da leitura; o conhecimento de mundo – que podem ser os chamados conhecimentos enciclopédicos, os conhecimentos culturais, adquiridos de maneira formal e informal. Essas especificações podem ser demonstradas por meio do mapa textual abaixo:

Figura 1- Mapa conceitual do conhecimento prévio



Fonte: Elaborado por Ferreira (2011 p. 39), por meio de uma adaptação de Silveira (2005, p.94-95)

Partindo das informações expostas na Figura 1, convém salientar que é relevante acionar esses conhecimentos como suporte para outras estratégias, o que pode facilitar o trabalho de leitura em sala de aula, porque sem eles não há como se ter uma concepção mais ampla do texto. A mobilização das ideias do leitor, quando está engajado em compreender o texto, somente pode acontecer se propiciada por estratégias metacognitivas que favoreçam o comportamento ativo e reflexivo do próprio saber como avaliar, planejar, regular a própria atuação, entre outros.

Em suma, pode-se dizer que a leitura para se processar de forma automática, é necessário o acionamento dos conhecimentos prévios para preencher as lacunas

do texto. Não obstante, nem sempre, conforme Cavalcante e Ribeiro (2017, p.20), o leitor aciona de maneira adequada o repertório de conhecimentos que traz por desconhecê-los como instrumento para esse fim.

2.1.2 O papel da memória relacionada à compreensão de texto

A memória é uma habilidade cognitiva muito importante no ato de ler, já que ela desempenha um papel fundamental para a leitura, em todos os seus níveis. Sem a memória, não é possível identificar as letras, os significados, as frases ouvidas ou lidas anteriormente. Nessa perspectiva, Santos (2016b, p.27) esclarece que, quanto ao ato de ler, “ a memória busca a integração não só do conhecimento prévio como também do conhecimento linguístico e textual para assim contribuir para a construção do sentido do texto oral e escrito. ”

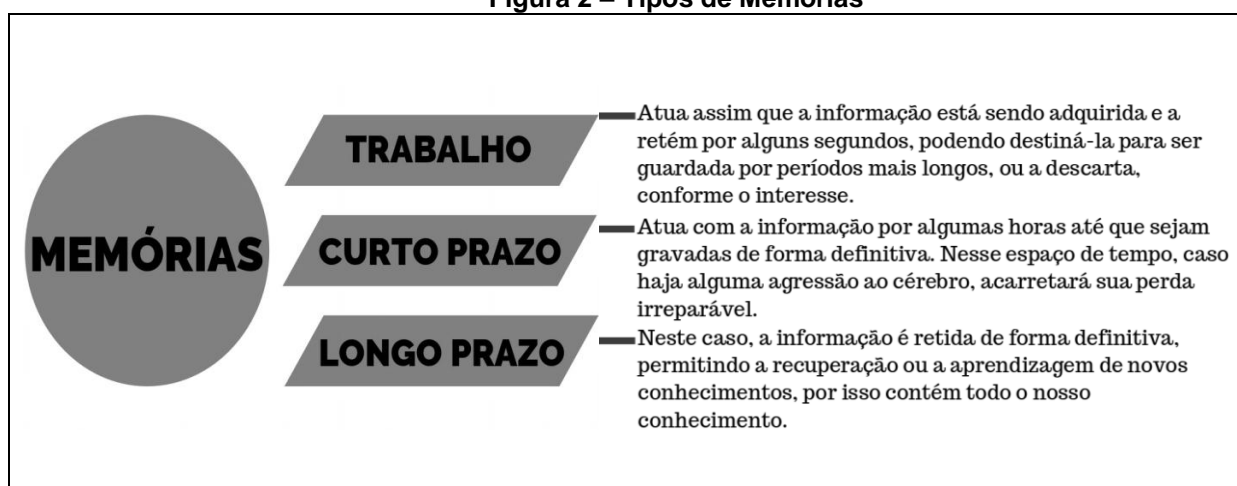
Nesta linha, Ehri (1995, apud CRUZ 2007, p.46) sugere que os processos cognitivos operam de modo concorrente, automático e sincronizado para a leitura de um texto, conforme o autor

o conhecimento da linguagem refere-se à perspectiva sintáctica, semântica e pragmática da linguagem, que permite ao leitor entender e processar as frases e os seus significados. Por seu lado, o conhecimento do mundo inclui tanto o conhecimento conceitual como o conhecimento experimental, que proporciona aos leitores uma base de dados que lhe permite novas ideias num texto. O conhecimento metacognitivo refere-se à monitorização realizada pelos leitores para verificar se a informação fornecida pelo texto faz sentido e se corresponde a objectivos específicos. Quanto à memória do texto, esta permite ao leitor recordar conhecimentos previamente processados e, conseqüentemente, interpretar novos textos com relativa facilidade. Um outro processo, o conhecimento grafo-fónico envolve o conhecimento da correspondência entre as letras e os sons, bem como a noção de como é que as letras podem ser transformadas em combinações de sons nas palavras conhecidas. Por fim, o conhecimento léxico refere-se ao vocabulário guardado na memória do leitor, e que pode ser conhecido tanto de um modo auditivo como visual.

O leitor, nesse ínterim, está realizando operações mentais necessárias à compreensão do texto que está sendo lido e define os objetivos de leitura. Por outro lado, conforme Sousa e Gabriel (2009, p.54), “inúmeros fatores podem interferir no processo de consolidação da memória, entre eles os estados de ânimo, as emoções, o nível de alerta, a ansiedade, o estresse. ”

Segundo Izquierdo (2013, pp. 19-20), são conhecidos vários tipos de memórias envolvidas com a aquisição e o processo de armazenamento de dados, como a *memória de trabalho*, a *memória de curto prazo* e a *memória de longo prazo*. De acordo com a sua função, elas são armazenadas por um determinado período de tempo. As especificações desses tipos de memórias podem ser demonstradas por meio da figura abaixo.

Figura 2 – Tipos de Memórias



Fonte: Elaborado pela autora, com base em Santos (2016a, p. 27) e em entrevista com Ivan Izquierdo⁷.

A respeito disso, conforme Santos (2016b, p. 27), “a memória não tem sua importância apenas na leitura do texto escrito, mas na leitura do mundo que cerca o leitor, da leitura da sua realidade na esfera social”. Lemos o mundo, como nos diz Paulo Freire (2011), e a este respeito também avalia Silva (1992, p.85) que “lemos signos icônicos ou imagéticos, gestuais, sonoros”. Assim, há de se considerar essas outras formas de leitura e sua relevância na escola.

Por outro lado, no caso da leitura de textos escritos, é importante estimular os aspectos cognitivos que envolvem a leitura nos mais diversos gêneros textuais para que o aluno possa desenvolver seus próprios esquemas de leitura, salientando que estes são diferenciados de aluno para aluno, mas que possibilita, se trabalhados desde cedo, o processo de desenvolvimento da leitura proficiente. Na visão de Neves (2006, apud BOSO, et al., 2010, p.31),

No caso da leitura, a capacidade de compreensão textual está diretamente relacionada à capacidade de o leitor criar modelos mentais a partir do significado declarado e não-declarado pelo autor do texto. Desse modo, a construção de modelos mentais favorece a compreensão das palavras que

⁷Disponível em <https://drauziovarella.uol.com.br/corpo-humano/memoria/>

lemos e suas combinações, possibilitando o entendimento do significado de um texto em um dado contexto.

Diante disso, vale abordar a teoria dos esquemas mentais⁸ que vão orientar a compreensão do texto. Nesses esquemas estão envolvidos conceitos inter-relacionados, como, por exemplo, as experiências, as lembranças, a análise individual do contexto, que, por sua vez, envolvem outros conhecimentos como o de mundo. A respeito disso, Boso, et al. (2010, pp.32-33) esclarece que

A compreensão da mensagem de um texto exige que o leitor faça um levantamento de informações, tanto do texto quanto dos seus conhecimentos já adquiridos, entrelaçando-os para construir um esquema de leitura. Processar um texto exige que o leitor identifique o gênero, a estrutura formal e o tópico, os quais são importantes para ativar os esquemas e por consequência compreender o texto.

Dessa forma, convém falar dos modelos mentais mais utilizados e apreendidos culturalmente durante a convivência em sociedade, conforme Neves (2006 p. 41)⁹ são os seguintes:

- os esquemas – estruturas cognitivas relacionadas a um conjunto de conhecimentos armazenados em sequência temporal ou causal, em que são mantidos os conjuntos de características dos objetos e seres que nos rodeiam. Por exemplo: procedimentos para fazer funcionar um aparelho;
- os planos – conjunto de conhecimentos sobre o modo de agir para atingir determinados objetivos. Por exemplo: como fazer para vencer uma partida de xadrez;
- os roteiros ou scripts – ações estereotipadas e predeterminadas aplicadas a situações definidas. Por exemplo, o roteiro aplicado quando vamos ao cinema ou a um restaurante;
- as superestruturas ou esquemas textuais – conjunto de conhecimentos adquiridos à proporção que lemos diversos tipos de textos e efetuamos correlação entre eles.

Os processos cognitivos estão associados aos conhecimentos prévios e ao uso de memórias. Com efeito, esses conhecimentos são armazenados na memória em forma de esquemas mentais de conhecimento. Diante disso, o acionamento desses

⁸ Segundo Rumelhart (1981, p. 4), “uma teoria dos esquemas é basicamente uma teoria sobre o conhecimento. Ela é uma teoria sobre como o conhecimento é representado e sobre como essa representação facilita o uso do conhecimento em situações específicas. De acordo com a teoria dos esquemas, todo conhecimento é empacotado em unidades. Essas unidades são os esquemas. Embutidos nesses pacotes estão, além do conhecimento em si, as informações sobre como esse conhecimento deve ser usado”.

⁹ Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ci/v35n1/v35n1a05.pdf>

esquemas é muito importante, já que, diante da leitura do texto, procuramos manter o maior número possível de informações na memória em busca da compreensão do texto.

Cabe-nos discutir que esses conhecimentos sobre a importância das memórias e seu ativamento durante a leitura dão direcionamentos ao professor nas ações interventivas tanto no diagnóstico como nas ações de remediação em compreensão leitora. Assim, como a ativação dos conhecimentos prévios é muito importante, é necessário que o professor ajude o aluno a buscar (ou acionar) esses conhecimentos na sua memória e trazê-los no momento da leitura do texto.

2.1.3 O papel da inferência para a compreensão de texto

Dada a sua importância, dentre as estratégias cognitivas (inconscientes) e as metacognitivas (conscientes), cabe ressaltar o papel da inferência para a compreensão leitora. Ao estabelecer objetivos de leitura, o leitor realiza previsões, de acordo com as exigências do texto. Conforme Oliveira (2015, p.77), “essa habilidade de dedução é chamada de *inferência* ou *habilidade inferencial*.”¹⁰

Efetivamente, as inferências podem ser explicadas por estudos em que são considerados elementos psicológicos, sociais, linguísticos e pragmáticos que ocorrem durante o processo da leitura. Cavalcante e Ribeiro (2017, p.23) endossam essa perspectiva, quando afirmam: “As inferências, portanto, são ações realizadas pelo sujeito quando esse consegue estabelecer relações, abstrair sentidos e fazer pressuposições”. Ainda a esse respeito, convém lembrar que a leitura é produção de sentido, como avalia Carvalho (2018, p.27),

As operações mentais do leitor estão orquestradas na busca dos sentidos do texto. Ler é muito mais que parafrasear. Será necessário ativar conjuntos de habilidades para ‘fazer o texto funcionar’, dadas as suas relações com a situação comunicativa, as intencionalidades, as relações intertextuais etc., produzindo inferências e o que mais cada texto, em particular exigir. Tais noções reforçam a ideia de leitura como produção de sentidos, indo além da mera tarefa de decodificação. Cabe ao leitor, não ao texto, a função de criar ou acessar os sentidos. A consequência disso é que se exigirá do leitor ativar e articular habilidades mais complexas, como a produção de inferências, estabelecimento de relações intra-e extratextuais, por exemplo.

¹⁰ Convém salientar que, ao longo das aplicações dos testes, verificamos que os alunos participantes evidenciaram dificuldades em realizar a leitura inferencial, como se verá na apresentação e análise dos dados dos resultados dos testes, na Seção 5, no tópico 5.1.2.

Sobre a compreensão a partir do processamento inferencial, para que o leitor seja competente é necessário que este tenha o domínio de conhecimentos e habilidades para se apropriar das ideias postas no que está escrito, interagindo com o texto e que seja capaz de conferir mobilidade à palavra e isso pressupõe que esse leitor seja hábil para perceber as inter-relações que as palavras têm quando postas em contexto. Isso, em boa medida, permite a realização das hipóteses acerca do que trata o texto. Caso contrário, a compreensão estará comprometida na construção de sentido. Nessa perspectiva, Sousa e Gabriel (2009, p.58) explica que

Aprender é associar algo novo ao já conhecido, o conhecimento prévio dá suporte ao novo, e no caso da leitura, à compreensão do novo. A aprendizagem exige compreensão e diálogo com o texto, de forma que o leitor preencha as lacunas textuais por meio da formulação de inferências e do emprego de categorias metacognitivas na resolução de possíveis dificuldades.

Mas Silva (1992, p.79) acrescenta: “Não basta ao documento escrito ser expressivo do ser-no-mundo, é necessário que ele se constitua *numa tentativa de comunicação com o outro*, pois o texto só se manifesta à medida que é lido”. Ou seja, a referência sobre o ato de ler, deve remeter ao fato de estar ligada muito intimamente à própria existência do indivíduo que, na construção de sentidos, é quem vai fazer o texto funcionar, no entrelaçamento com o próprio texto.

Por isso, no processo inferencial, há de se destacar também o encontro-confronto de ideias do leitor com o autor diante do que está exposto no texto. Posicionamento que pode ser diferente por parte do leitor, já que este traz consigo a sua própria visão de mundo. Consoante essa concepção, Kleiman (2002, apud OLIVEIRA 2015, p.79) concebe que

o processo inferencial permite destacar o entrelaçamento ou teia de significados que o leitor é capaz de estabelecer dentro do horizonte de possibilidades que é o texto. Essas relações não são aleatórias, mas se originam no encontro-confronto de dois posicionamentos diferentes em situação de leitura: o do autor e do leitor.

Do exposto, podemos afirmar que nem sempre haverá compatibilidade de ideias, quando leitor e autor estão inseridos em universos de sentidos diferentes. O autor, por mais que deixe pistas no texto escrito, não tem como prever o impacto que elas terão sobre o leitor. O contexto social e o cultural muitas vezes são diferentes,

motivos que conduzem o leitor inexperiente a entender algo que não foi dito no texto, a exemplo do que normalmente ocorre em textos publicados em redes sociais.

Convém considerar que para compreender as ideias expostas no texto, são necessárias várias inferências ao longo da leitura, mesmo porque há uma variedade dos tipos de inferências. Não nos cabe aqui falar de todas, mas apresentar uma classificação relevante e informativa dividida em três grupos: conectivas e elaborativas; locais e globais; intratextuais e extratextuais. Coscareli (2003 apud OLIVEIRA 2015, p.81) assim especifica

No primeiro grupo, estão as inferências consideradas indispensáveis, e de caráter previsível -as *conectivas*-, realizadas pelo leitor para ligar partes distintas de um texto com o objetivo de manter ou estabelecer a coerência textual. Já as inferências *elaborativas*, embora não sendo indispensáveis como as conectivas, são feitas para enriquecer a informação textual. Esse tipo de inferência ajuda a expandir ou acrescentar uma informação ao que foi explicitamente afirmado. As inferências do segundo grupo são classificadas a partir do campo de atuação, ou seja, algumas são realizadas para ajudar o leitor no estabelecimento da coerência entre sentenças (*as locais*); outras, as *globais*, são realizadas com o fito de garantir a coerência de partes maiores do texto ou a coerência textual como um todo. Por fim, no terceiro grupo, estão as inferências classificadas a partir da origem da informação, ou seja, há inferências que são geradas a partir do *input* da microestrutura textual, as *intratextuais*. Há, ainda, aquelas que são geradas a partir de informações fornecidas pelo contexto situacional, cultural e dos conhecimentos prévios do leitor sobre o que está lendo, são, nesse caso, as inferências chamadas pela referida autora como *extratextuais*.

Na geração dessas inferências, percebemos em conformidade com Cavalcante e Ribeiro (2017, p.12), que “A competência leitora não se expande apenas com a prática da leitura, mas substancialmente a partir do domínio e entendimento da própria cognição do sujeito leitor”. Daí a importância de abordar o ato de ler sob a perspectiva de ser, como define Kleiman (2013, p.45),

A concepção da leitura que a considera como uma atividade a ser ensinada na escola, não como mero pretexto para outras atividades e outros tipos de aprendizagem, está embasada em modelos já bem definidos sobre como processamos as informações. Esses modelos lidam com os aspectos cognitivos da leitura, isto é, aspectos ligados à relação entre o sujeito leitor e o texto enquanto objeto, entre linguagem escrita e compreensão, memória, inferência e pensamento.

Evidencia-se, dessa forma, que as inferências são um componente cognitivo importante durante o processamento da leitura. Ao falar sobre a realização de inferências, conforme BOSO, et.al. (2010, p.29) “o leitor será sempre o operador do

texto, aquele que, com seu esforço pessoal, realiza a leitura, torna o texto real, dá-lhe vida". A respeito disso, Oliveira (2015, p.78), afirma que "o leitor desempenha sempre um papel ativo na busca dos sentidos e significados do texto". Por outro lado, a esse leitor convém considerar que as inferências realizadas por ele estão diretamente relacionadas a esquemas mentais que orientam a compreensão do texto, nos quais estão envolvidos os conhecimentos prévios acionados e relacionados às informações veiculadas pelo texto. Essa articulação ajuda na compreensão dos implícitos no texto.

2.2 O papel da intervenção pedagógica e do sujeito no processo de aprendizagem da leitura

Como já fora dito anteriormente, a compreensão da leitura implica distintos níveis de abstração e a coordenação de um conjunto de processos de diferentes tipos. Assim, ler é uma atividade cognitiva complexa e por envolver processos psíquicos, cerebrais, linguísticos e cognitivos, a leitura é, evidentemente, uma habilidade que se desenvolve na mente humana. Desse modo, o ato de ler pode ser visto como um processo cognitivo que pode ser tecnicamente apurado, "ensinado" e aprendido.

Entretanto, vale salientar, que o perfil de grande parte população leitora de escolas públicas somente decodificam palavras isoladas, e isso não é leitura. É o caso dos chamados analfabetos funcionais, que sabem decodificar textos curtos, mas são incapazes de compreender textos longos. Esse fato é verificado pelos programas de avaliação sistêmica em níveis estadual, nacional e internacional, cujo objetivo é avaliar a competência leitora dos educandos. Esses resultados de proficiência têm chegado às escolas de forma quantitativa. (Descritos na seção 3.1.3).

A LDB, em referência à Declaração Mundial sobre Educação para Todos,¹¹ estabeleceu prazo de dez anos, decorrido um ano de sua publicação (1996), para o

¹¹Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Há mais de cinquenta anos, as nações do mundo afirmaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos que "toda pessoa tem direito à educação". No entanto, apesar dos esforços realizados por países do mundo inteiro para assegurar o direito à educação para todos, persistem as seguintes realidades: mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário; mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento; - mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões,

estabelecimento de metas e reforçou a dimensão da avaliação como mediação do rendimento escolar¹². Tendo como base esta investigação no âmbito da compreensão que diz respeito aos resultados das intervenções de leitura realizadas nas escolas públicas brasileiras, Cruz (2007, p. 243) avalia que

A leitura é tão importante para o sucesso na nossa sociedade, que falhas no processo de leitura não constituem apenas um problema educacional e sugerem mesmo como um problema de saúde pública (...). As crianças que estão em maior risco de falharem na leitura manifestam não entender a utilização da escrita, podem estar em risco devido as suas vivências linguísticas e culturais e à sua limitada exposição à língua mãe.

Como os pontos abordados estão relacionados aos problemas de leitura, surge um que é de ordem metodológica e precisa ser discutido cada vez mais na formação continuada dos educadores. É necessário saber mais sobre o modo como se está desenvolvendo a leitura em sala de aula, o porquê de terem os educandos dificuldades, a identificação e a prevenção das dificuldades de leitura. Ou seja, para que haja sucesso, é necessária uma identificação precoce dos educandos que estão em risco de falhar na leitura, para podermos providenciar a instrução adequada na série adequada, a fim de conferir ao leitor maior mobilização de habilidades cognitivas e metacognitivas no processo de aprendizagem e desenvolvimento das habilidades leitoras.

Nesse contexto, o professor se percebe como agente estimulador no uso das estratégias para que haja a aquisição da leitura por parte do aluno, mas, muitas vezes, em sua atuação pedagógica, pode estar conduzindo a leitura de forma improdutiva nos momentos de intervenção por não considerar a melhor forma de trabalhar, em cada sala de aula, as variadas estratégias de acessar o conhecimento, e tem como consequências mais dificuldades na aprendizagem da leitura. Conforme detalham Cavalcante e Ribeiro (2017, pp.62-63), são três essas conduções, que incorrem em erros no direcionamento do trabalho de leitura a ser dirigido ao leitor:

A individualista diz respeito a condução que, por excesso de assistencialismo, silencia os alunos por dar vasão apenas à visão do professor. São ocasiões em que o professor, no afã de ensinar a perspectiva de leitura apropriada, se

apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao>

¹²Conforme o art. 87, parágrafo 3º, inciso IV "Integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar". Isso passou a ser dever do Distrito Federal, dos Estados e Municípios" (nova redação da Lei 12.796, de 2013).

desdobra em monólogos centralizadores que permitem apenas pequenos eventuais gestos de leitura dos alunos, desde que não “tumultuem” a sua apresentação; a *corretiva*, foca na correção de questões de modo a construir uma atividade apenas aparentemente dialógica, mas monológica em essência, pelo fato de não produzir interação por meio dos sentidos dos textos, mas prioritariamente por meio de declarações de erro ou acerto, por parte dos alunos; a *condução às cegas*, por sua vez, acontece nos momentos em que o professor, tentando fugir dos estereótipos e no esforço de produzir uma condução colaborativa, indica o caminho a percorrer, mas vanda os olhos dos alunos. Referimo-nos às ocasiões em que o professor elabora questionamentos orais ou escritos, cujas respostas produzem sentidos para os textos, aos olhos do professor, mas não aos olhos dos alunos, que, mesmo respondendo apropriadamente, nem sempre consegue linkar aquele questionamento à produção de sentido textual.

Na condução de atividades de leitura em sala de aula, atitudes como as citadas acima podem se tornar uma combinação de estratégias didáticas de ensino não eficientes, quando se prioriza uma condução em relação à outra. Como explicita Cruz (2007 p.201), vários estudos recentes referentes ao conhecimento revelado pelos professores acerca do desenvolvimento da leitura e respectivas dificuldades, indicam que muitos professores não estão preparados para ensinar a ler, o que representa um dos fatores geradores de dificuldades na aprendizagem da leitura em muitas crianças.

As estratégias de leitura são interdependentes - no ensino de uma, há a necessidade de recorrer à outra, mas há de se considerar que algumas delas são mais empreendidas que outras. Nesse aspecto, vale citar as estratégias de acionar o conhecimento prévio que atua ao lado das memórias, dos esquemas mentais e das inferências, as quais permitem momentos de reflexão ao aluno e os coloca em atitude ativa necessária à compreensão efetiva. Conforme propõem Sousa e Gabriel (2009 p.59), o professor, na sua prática pedagógica,

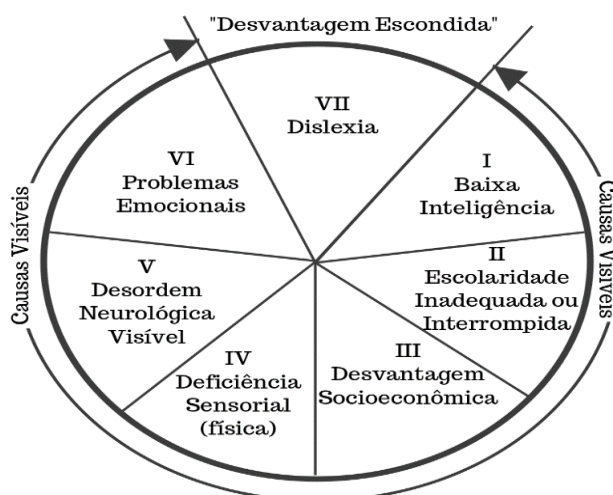
deve voltar-se para o ensino de estratégias de leitura, enfatizando os objetivos e a unidade dessas atividades, integrando práticas de leitura à resolução de problemas da vida cotidiana, como: entender instruções, legislação, anúncios, formulários, bulas de remédio, etc. Outro ponto importante é o trabalho de compreensão social do texto, a maioria das atividades de leitura da escola é feita de forma individual, porém a leitura e a discussão em dupla ou grupos podem ser proveitosas, principalmente quando o texto exige um nível de leitura mais profundo, pois um colega pode ajudar o outro a pensar e a ativar o conhecimento prévio.

Considerando relevante o ensino de múltiplas estratégias de leitura, Cavalcante e Ribeiro (2017 p.71) enumeram algumas orientações que podem ser ensinadas na intervenção, no trabalho de leitura em sala de aula, como “i) definição de objetivos para a leitura; ii) identificação do tema; iii) construção da ideia principal; iv) construção

de inferências, pela ativação de conhecimentos prévios; v) elaboração de resumo em forma de esquema visual”¹³.

Mas, apesar de tudo o que anteriormente foi dito, é preciso lembrar que as dificuldades de aprendizagem de leitura estão além de uma escolarização inadequada. Essas dificuldades podem estar relacionadas primeiramente à questão da dislexia, que pode ser considerada como uma desvantagem “escondida” ou associadas a outros fatores, mais visíveis como, por exemplo, as dificuldades gerais na aprendizagem. Estas últimas, as dificuldades gerais, são descritas por Heaton & Winterson (1996 apud Cruz, 2007, p.198) como sendo de seis tipos, apresentados no diagrama figura abaixo.

Figura 3 – Causas dos atrasos na leitura



Fonte: Heaton & Winterson¹⁴ 1996 apud Cruz 2007, p.197

Assim, além de citar aqui as causas e os tipos de dificuldades, convém citar a combinação de fatores que envolvem situações adversas à aprendizagem dos alunos de escolas públicas que, em alguns casos, apresentam capacidade intelectual abaixo da média. Os déficits na aprendizagem da leitura em grande parte desses casos estão relacionados às dificuldades econômicas – alunos criados em meios pobres –; aos

¹³Estratégias selecionadas e aplicadas neste programa de leitura para fundamentar essa pesquisa. Ver Planejamento da intervenção didática (Apêndices de F a L).

¹⁴Usando uma outra nomenclatura Heaton & Winterson sugerem a existência de causas visíveis que correspondem às dificuldades gerais e de desvantagens escondidas que correspondem às dificuldades específicas.

espaços escolares inadequados, à desestrutura familiar e à falta de objetivos do leitor diante do texto, que podem fazer com que a leitura seja tida como algo chato, cansativo ou vista como apenas uma obrigação escolar.

Na realidade, as origens dos problemas estão bem claras; todavia, o que normalmente tem sido mais debatido, quando são divulgados os resultados coletados por testes oficiais como a Prova do Saeb é que a origem das dificuldades de leitura dos alunos está na instrução pobre ou inadequada relativa ao ensino e à prática da leitura na escola, conforme é reconhecido no PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação¹⁵ que a escola “deve responder majoritariamente pelo eventual fracasso de seus alunos no aprendizado de competências cognitivas” (BRASIL, 2009, p.06).

Assim, cabe à escola o trabalho com os jovens em prol do desenvolvimento das habilidades cognitivas, dentre as quais se situa a leitura e a escrita, tornando-se cada vez mais pertinente, a mobilização de habilidades de leitura que deverão ser estimuladas nos aprendizes, em sala de aula, por parte do professor nas intervenções pedagógicas, em atividades constantes de leitura de textos, a fim de se oportunizar ao aprendiz uma familiarização cada vez maior com a língua escrita, por meio da leitura de textos-gêneros de tipologias variadas.

Como foi referido ao longo desta seção, na leitura e na sua aprendizagem estão implicados vários processos cognitivos e metacognitivos. Assim, este estudo não teve a pretensão de esgotar o assunto, mas considerar a importância do conhecimento prévio, das memórias, dos esquemas mentais e das inferências para a compreensão leitora em geral e mais, especificamente, na prática escolar da leitura.

3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO DO SAEB

Os comentários registrados nesta seção conduziram-se pelas evidências dos problemas ainda existentes com relação à leitura vivenciados em nosso cotidiano que nos mostram que há muito a fazer em relação ao ensino da leitura para atingirmos níveis satisfatórios em nossas instituições educacionais, principalmente, as públicas.

¹⁵ PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB: Matrizes de Referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2009. p.6. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index>.

Vários são os questionamentos sobre as práticas de leitura não assumirem um posto de importância e atenção recorrentes na vida dos estudantes. Quanto a isso, as instituições governamentais e estaduais têm empreendido ações na formação e capacitação de professores, na campanha de valorização e conhecimento do que é o Saeb e a prova Saeb – Antiga Prova Brasil –, na formatação deste instrumento de base cognitiva de avaliação e na sua importância para o alcance das metas propostas pelo Ideb.

Nesta seção, com informações colhidas em documentos oficiais¹⁶, tratamos do que é e qual é o trabalho realizado pelo Sistema Nacional de avaliação da Educação – Saeb –, abordando, de forma geral, os pressupostos teóricos que embasam essas avaliações. Discutimos os itens das questões de múltipla escolha, as avaliações da educação básica e trazemos um estudo dos descritores da Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Saeb, das habilidades e competência envolvidas e, para finalizar, apresentamos algumas críticas às avaliações sistemáticas externas e internas promovidas pelos governos.

3.1 A avaliação sistêmica em larga escala

Segundo Carvalho (2018, p.40), desde o fim do século XX e o início do século XXI, “a avaliação ganha grande importância em todo tipo de instituição: de empresas privadas, ao poder público, incluindo também as escolas”. Ainda segundo o citado autor, a avaliação é considerada hoje como base para o conhecimento da qualidade em educação. Isso se comprova pela frequência das avaliações e dos testes promovidos pelo governo junto aos estudantes de todos os níveis de ensino e, tal como na indústria, assume um caráter de “controle do planejamento”.

Hoje, os programas de avaliação sistêmica são em níveis estadual, nacional e internacional, cujo objetivo tem sido verificar a competência leitora dos educandos e mostrar os resultados da proficiência evidenciada nos testes de larga escala. Assim, temos, em nível estadual, a Prova Alagoas; em nível nacional, a Prova Saeb, realizada

¹⁶ Esses documentos estão todos citados nas nossas Referências Bibliográficas, dentre os quais destacam-se o PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2009. Disponível em portal.mec.gov.br

Caderno de Língua Portuguesa e Matemática - 9º ano -Escola 10 /2019 - vol. 1.Disponível em: <https://www.escolaweb.educacao.al.gov.br>

pelo INEP/MEC; o Enem – Exame Nacional do Ensino Médio – e o PISA¹⁷ – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, entre outros.

A avaliação compreende espaços como as salas de aula, cuja visão se limita aos educandos de uma classe – um contingente menor, como também são aplicadas a um contingente grande de estudantes, caracterizando o domínio do poder público sobre a qualidade do ensino oferecido pelas escolas públicas em exames como o do Saeb. As metas alcançadas, na realidade, estão sobre o atingimento de metas educacionais internacionais, uma vez que a competitividade existente no mercado de trabalho impôs à escola buscar melhoras no trabalho pedagógico com a compreensão leitora que refletirá futuramente num perfil de trabalhadores mais competentes, ou seja, mão de obra qualificada nas diversas áreas da sociedade.

Conclui-se que a avaliação não só tem um papel educacional, como também institucional por também ser usada pelos órgãos públicos para conferir às instituições a autorização de funcionamento como no caso das instituições educacionais. Mas a avaliação educacional não só disponibiliza dados, conforme Marcuschi (2006, apud CARVALHO 2018, 54), esse instrumento “influencia fortemente na revisão e consolidação das propostas curriculares, a ponto de a formação continuada e as práticas pedagógica dos professores passarem a ser também (embora não apenas) orientadas por essas definições”.

3.1.1 O Sistema de Avaliação da Educação Básica

Em tempos em que a leitura de textos curtos predomina e a concentração para a compreensão de longos textos está cada vez mais escassa entre os jovens, romances e obras densas, contos e crônicas mais longas representam desafios cada vez maiores. Diante desse quadro, em 2007, o Governo Federal, por meio do MEC,

¹⁷ O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), tradução de Programme for International Student Assessment, é um estudo comparativo internacional, realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O Pisa oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, vinculando dados sobre seus backgrounds e suas atitudes em relação à aprendizagem e também aos principais fatores que moldam sua aprendizagem, dentro e fora da escola. Desde sua primeira edição, em 2000, o número de países e economias participantes tem aumentado a cada ciclo. O Brasil participa do Pisa desde o início da avaliação. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa>

lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação¹⁸ – PDE – tem como objetivo criar condições para o acesso a uma educação de qualidade em que o aluno leitor possa atuar de forma crítica e reflexiva no contexto em que está inserido. Assim, estabeleceu um conjunto de metas para que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios possam atuar em regime de colaboração. Para isso, o PDE dispôs de um instrumento denominado *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB*. Este combina dois indicadores: fluxo escolar e desempenho escolar¹⁹ - esses dois parâmetros são a primeira ação para se aderir às metas de recebimento do apoio técnico/financeiro do MEC. Tudo isso em cumprimento à Constituição de 1988²⁰. A partir daí os sistemas nacionais de educação buscaram obter informações sobre a qualidade do ensino básico no Brasil, com orientações do Saeb e com base num rol de competências, e de avaliações internas e externas.

3.1.2 A prova Saeb: instrumento de medida da competência cognitiva na leitura

Na área da educação, a Prova Saeb tem sido uma ação oficial padronizada necessária para garantir o direito ao aprendizado, cujo foco está na leitura e como objeto de estudo a compreensão de textos. No Brasil, os estudantes matriculados nas escolas de educação básica são avaliados desde 2005, a cada dois anos, em anos ímpares, por meio da Prova Brasil - hoje prova do Saeb²¹. A prova é aplicada em escolas públicas urbanas e rurais que tenham registrado, no mínimo, 80% (oitenta por cento) dos estudantes presentes e matriculados na turma no momento da aplicação dos instrumentos, conforme dados declarados pela escola ao Censo da Educação

¹⁸O PDE sistematiza várias ações na busca de uma educação equitativa e de boa qualidade e se organiza em torno de quatro eixos: educação básica, superior, profissional e alfabetização. No que tange à educação básica, as metas do PDE contribuem para que as escolas e secretarias de educação possam viabilizar o atendimento e a qualidade aos educandos.

¹⁹ Fluxo escolar é a passagem dos alunos pelas séries sem repetência, avaliado pelo Programa Educacenso; o desempenho dos estudantes é avaliado pela Prova Saeb nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

²⁰ Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

²¹ Em 2018, o MEC decidiu unificar o nome das provas aplicadas pelo governo. Todas passaram a ser chamadas de Prova do Saeb. Antes, os nomes das provas padronizadas aplicadas pelo governo durante toda a educação básica eram: Prova Brasil, Saeb e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

Básica 2019. As escolas particulares também podem aderir voluntariamente à prova. O foco em Língua Portuguesa é em leitura.

A prova é composta de 22 questões de Português e 21 de Matemática para o 5º ano e 26 questões de Português e 26 de Matemática para o 9º ano, divididos em dois blocos ou cadernos de questões. O tempo total estipulado para a realização das provas é de 2 horas e 30 minutos. O responsável pelo desenvolvimento e pela aplicação da prova é um profissional ligado ao Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira²², órgão do MEC, com a colaboração das secretarias estaduais e municipais de Educação. O período previsto para aplicação dos instrumentos do Saeb é de 21 de outubro a 01 de novembro, em todas as Unidades da Federação²³.

Os dados coletados por testes oficiais como a Prova do Saeb permitem uma análise sobre educação e sobre os modelos utilizados nas escolas brasileiras. A este respeito, o Saeb tem realizado esse trabalho, que objetiva avaliar o desempenho escolar de educandos de todas as regiões do país e, a partir daí, oferecer, ao próprio governo Federal e aos Estados, subsídios para a redefinição de políticas públicas educacionais.

Embora usem o termo “prova”, trata-se, na realidade, de um teste composto de itens no formato de múltipla escolha, que permite medir a competência leitora em Língua Portuguesa e em resolução de problemas em Matemática pertencentes a uma escala previamente definida. Ao acertar ou errar cada item, é possível saber em que

²² Anísio Teixeira (1900-1971) é considerado o principal idealizador das grandes mudanças que marcaram a educação brasileira no século 20; foi pioneiro na implantação de escolas públicas de todos os níveis, que refletiam seu objetivo de oferecer educação gratuita para todos. No Brasil, a primeira escola pública foi fundada em 1549, em Salvador, por um grupo de padres jesuítas portugueses. Informação disponível em: www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br › modules › conteudo › conteudo

²³“A aplicação dos testes e questionários ocorre em um único dia dentro do período estipulado; entretanto, a aplicação dos testes de Língua Portuguesa e dos testes de Matemática para o 2º ano do Ensino Fundamental I ocorre em dois dias, sendo um dia para cada área do conhecimento, conforme Portaria Inep nº 366, de 29 de abril de 2019. Realiza-se uma amostra em escolas públicas localizadas em zonas urbanas e rurais em turmas de creche ou pré-escola da etapa da Educação Infantil, para aplicação exclusiva de Questionários, em caráter de estudo-piloto. Para o 2º ano do Ensino Fundamental I, 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental II e no 3º Ano aplica-se efetivamente a prova, tomando por referência a Base Nacional Comum Curricular de 2017. Os docentes e diretores das turmas e escolas avaliadas respondem a um questionário que busca reunir dados demográficos, perfil profissional e condição de trabalho dos corpos docente e técnico da escola. Um ano depois da aplicação da prova, os resultados são disponibilizados para a escola e também para consulta pública online dentro do sistema Ideb.” Informação disponível em portal.mec.gov.br

nível de leitura se encontra o estudante. A nota em leitura de um estudante na Prova Saeb é expressa na escala de 0 a 500, diferente da avaliação de aprendizagem adotada por educadores em sala de aula, e classificada em 8 níveis.

Os parâmetros adotados pelo PDE do Ministério da Educação definem que os estudantes do 5º ano devem ter nota acima de 200 pontos, e os de 9º ano, acima de 275 (BRASIL, 2009) - essas pontuações indicam que o aluno está no nível 1. Em grande parte das escolas públicas, os estudantes em etapa final do Ensino Fundamental II ainda se encontram em níveis abaixo de 4 – desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300, conforme o quadro de *Escala Saeb de desempenho*.

Vejamos no quadro abaixo a escala utilizada na edição de 2013 da Prova Brasil, que é a única existente até então para cada disciplina e ano-série.

Quadro 1 – Escala Saeb de desempenho²⁴

PORTUGUÊS	
Nível	9º Ano
Nível 1	200-224 pontos
Nível 2	225-249 pontos
Nível 3	250-274 pontos
Nível 4	275-299 pontos
Nível 5	300-324 pontos
Nível 6	325-349 pontos
Nível 7	350-374 pontos
Nível 8	375-400 pontos

Fonte: <https://academia.qedu.org.br/prova-brasil/454-2/>

Na análise da aquisição da competência leitora do estudante, não há, nos resultados divulgados pelo Saeb, um diagnóstico aluno um a um. As situações possíveis de serem mudadas com ações que garantam o direito de aprender a esses estudantes, com um trabalho direcionado aos que chegam ao 5º ou 9º ano sem terem desenvolvido as competências básicas em leitura não acontecem porque eles não são identificados, o que acaba tornando-os invisíveis nesses índices. Somente é possível visualizar a nota média da instituição, o que torna difícil planejar ações pedagógicas específicas por parte do professor ou por parte da gestão escolar necessárias para

²⁴Esses níveis de aprendizagem da Língua Portuguesa estão disponíveis no site eletrônico do Inep: www.inep.org.br.

que sejam promovidos acompanhamentos remediativos desses alunos no âmbito escolar. Dito de outra forma, constata-se que

A prova Brasil permite que se estabeleçam comparações entre as trajetórias de uma escola ao longo do tempo, entre escolas de uma mesma rede, entre redes de ensino, porém não é possível se obter informações sobre o desempenho individual de um aluno: os resultados da prova devem ser analisados pelas escolas em função das metas de aprendizagem definidas em seus projetos pedagógicos. Para tanto, é fundamental centrarmos a reflexão na interpretação dos níveis de aprendizagem e não nas médias obtidas em Língua Portuguesa e Matemática, propondo alternativas para fazer com que os alunos passem de um nível a outro, refletindo, discutindo coletivamente questões fundamentais, como onde estamos e o que é preciso modificar como objetivo para garantir a cada aluno o seu direito de aprender (BRASIL, 2017, p.6).

São dois os elementos do teste da Prova do Saeb: a padronização e o uso de medida de competência. A medida de competência é necessária porque são muitos os estudantes para os quais o direito ao aprendizado e competência cognitiva são garantidos. Já a padronização garante que o instrumento verificador seja o mesmo para todos os estudantes brasileiros.

Com base em documentos oficiais²⁵, num breve histórico sobre a Prova Saeb – antiga Prova Brasil – sabemos que, já em 1985 aconteciam discussões sobre a implementação de um sistema de avaliação em larga escala. Em 1988, o MEC instituiu o Saep (Sistema de Avaliação da Educação Primária) que em seguida passou a chamar-se Saeb. O objetivo era o de oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas que contribuíssem para melhorar a educação do Brasil.

Em 1990, ocorreu a primeira avaliação, que abrangeu poucas escolas. Em 1992, a organização das avaliações fica por conta do Inep. Em 1993, ocorreu a segunda avaliação. A partir de então, as avaliações passaram a acontecer ininterruptamente a cada dois anos. A partir de 1995, as inovações começaram a acontecer, a exemplo de uma nova metodologia estatística, a Teoria da Resposta ao Item (TRI)²⁶. Em 1997, houve o desenvolvimento de Matrizes de Referência com a

²⁵ BRASIL, Portal do MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/8_portugues.pdf>. Acesso em: 10 de mai. 2019.

²⁶ A Teoria da Resposta ao Item (TRI), metodologia de avaliação usada pelo Ministério da Educação no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), não contabiliza apenas o número total de acertos no teste. De acordo com o método, o item é a unidade básica de análise. O desempenho em um teste pode ser explicado pela habilidade do avaliado e pelas características das questões (itens).

descrição de competências e habilidades. Em 2001, as Matrizes de Referência foram atualizadas em razão dos PCN, amplamente divulgados nessa época. Nesses dois últimos momentos, foi realizada uma consulta nacional aos professores regentes das redes municipal, estadual e privada; foram examinados os livros didáticos mais utilizados nas cidades e redes e a consulta a pesquisadores e especialistas sobre a produção científica em cada área que seria objeto de avaliação escolar com a participação das secretarias Estaduais de Educação e por algumas redes municipais com a apresentação dos currículos praticados nas escolas.

Em 2005, paralelamente à avaliação do Saeb, é realizada uma outra avaliação (Prova Brasil) de natureza censitária, o que permitiu a divulgação dos resultados por municípios e por escolas, ampliando as análises dos resultados da avaliação, fazendo uso dos mesmos procedimentos utilizados pelo Saeb.

Ao longo do tempo, os testes do Saeb têm permitido observar que poucos educandos dominam a mobilização do conjunto de habilidades de compreensão leitora. Conforme Bortoni-Ricardo (2012, p.8), os primeiros exames nacionais já demonstravam resultados desoladores como

Alunos de 5ª série apresentando resultados esperados para a 3ª ou até a 2ª série escolar. E mais, quando o sistema permite comparações com alunos da mesma faixa etária de outros países, os nossos sempre ocupam posição inferior nos rankings, como é o caso do Exame Pisa da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

A autora ainda esclarece que o trabalho com leitura passou por diversas alterações desde a segunda metade do século XX, quando o ensino foi democratizado e as vagas foram ampliadas, mas a preocupação com a compreensão leitora e o trabalho pedagógico de mediação com ação de apoio ao leitor somente começaram a partir dos resultados dos sistemas de avaliação, a exemplo do Saeb.

Atualmente, é percebido que, mesmo de forma lenta, tem acontecido a apropriação pelos alunos de algumas das habilidades postas na Matriz de Referência de Língua Portuguesa – as mais simples. Convém salientar que a interpretação se dá ainda com elementos presentes na superfície do texto²⁷.

Informação disponível no portal do MEC - <http://portal.mec.gov.br/institucional/quem-e-quem/389-noticias/ensino-medio-2092297298/17319-teoria-de-resposta-ao-item-avalia-habilidade-e-minimiza-o-chute>.

²⁷ Convém informar que na pesquisa por nós realizada, a habilidade em que houve mais acertos foi a identificação de informação explícita no texto.

Em termos de práticas de leitura nas escolas públicas, parece que paramos no tempo. Na nossa região, pelo menos, segundo a pesquisa recente de Fernandes (2019), há Indícios confirmados de educandos que concluem o ensino médio na condição de analfabetos funcionais. Em termos de larga escala, as pesquisas do Pisa²⁸ já apontaram, em 2015, essa deficiência.

Foram essas condições relativas à falta de proficiência leitora entre nossos alunos que motivaram a implementação da nossa pesquisa com educandos do 9º ano do Ensino Fundamental, a partir da Matriz de Referência em Língua Portuguesa do Saeb, considerando os descritores de leitura que a compõe, para tê-los como parâmetro na pesquisa-ação desenvolvida.

A situação em que se encontra a educação no Brasil pode ser mudada; mas, infelizmente as ações administrativas não têm conseguido acompanhar o discurso oficial, carregado de concepções teóricas propostas pelos governantes. Segundo Carvalho (2018, p. 44), “não há apoio institucional para o professor conseguir dar o devido tratamento aos resultados pelos instrumentos aplicados”.

3.1.3 O panorama dos testes de compreensão com questões de múltipla escolha do Saeb

A aprendizagem é um processo cognitivo que se avalia a partir de instrumentos de avaliação. Como uma das estratégias de avaliar o que foi ensinado e aprendido pelo aluno das escolas públicas, o Saeb tem utilizado testes de compreensão com questões de múltipla escolha (TCQME) como instrumento avaliativo de pesquisa da compreensão leitora em suas provas de avaliações que são aplicadas em rede nacional. O uso desse tipo de teste vem ganhando destaque também em outras modalidades como as de seleções para concursos, vestibulares, Enem, ou ainda, em pesquisas na área de processamento e compreensão leitora de textos escritos, como os testes utilizados nesta pesquisa, por exemplo.

²⁸ Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (OCDE), segundo o qual os resultados dos estudantes em leitura são distribuídos em uma escala de sete níveis de proficiência – 1b, 1ª, 2, 3, 4, 5, 6 e 7. Na edição de 2015, 50,99% dos estudantes ficaram abaixo do nível 2 de proficiência – nível mínimo esperado – conforme a OCDE para “ a aprendizagem e a participação plena na vida social, econômica e cívica das sociedades modernas em um mundo globalizado”. [https://g1.globo.com › educacao › noticia › brasil-cai-em-ranking-mundial](https://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-cai-em-ranking-mundial).

Nas etapas de elaboração de itens da Prova do Saeb²⁹, o instrumento norteador é a Matriz de Referência (MR) que é composta por descritores de desempenho em determinada área de conhecimento. Assim, são definidos os conteúdos e as competências a serem avaliadas. A respeito disso, Carvalho (2018, p.19) afirma que

Considerar o desempenho dos estudantes nas avaliações de leitura, construídas com itens baseados numa matriz de referência de habilidades de leitura corresponde a ter acesso a uma demonstração do nível de sua competência leitora. Os resultados das avaliações revelam a competência leitora, isto é, demonstram, por meio do desempenho dos estudantes, o estágio de construção da competência leitora, visível no domínio das diferentes habilidades de leitura.

Mas elaborar testes de compreensão leitora requer do professor ou formulador algumas características importantes como o domínio da área de conhecimento a ser avaliada; entender os processos de desenvolvimento e aprendizagem que caracterizam os estudantes para os quais o item será construído; compreender os objetivos e características educacionais e psicológicas dos que irão se submeter ao teste; enfim, deve ter a habilidade de utilizar as técnicas de escrever itens. A respeito disso, Oliveira (2013, p.76) considera que

Organizar um TCQME não é uma tarefa fácil, como muitos podem pensar. Requer o conhecimento e observação de normas e recomendações técnicas precisas para realizar essa tarefa. O não seguimento desses preceitos resulta num instrumento falho, complicado e, até mesmo, incompreensível; difícil de ser respondido não só pelo nível de dificuldades das questões, mas também pela elaboração problemática ou indevida.

Para que os itens nos TCQME nas avaliações de larga escala, como a prova do Saeb, sejam bem elaborados são seguidas orientações do Guia de Elaboração e Revisão de Itens (GERI)³⁰. Dessa forma, alguns aspectos são considerados, como, por exemplo, o enunciado, base que direciona à resposta, tem de ser claro. Segundo o referido documento (BRASIL, 2010 p.08)

²⁹ Itens- é a denominação adotada para as questões que compõem a prova.

³⁰O Guia de Elaboração e Revisão de Itens (GERI) apresenta as orientações do Inep para a construção e revisão de itens para testes de avaliação, considerando a literatura especializada na área, e se estrutura da seguinte forma: Definições e conceitos; Estrutura do item de múltipla escolha; Etapas para elaboração de item; Especificações para apresentação do item; Etapas de validação de item; Protocolo de revisão de item. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/guia-bni>

Ao enunciar o problema, deve-se apresentar todas as informações de que o aluno precisa para se situar sobre o quê o item aborda e que é objeto de análise. Essas informações devem também ser suficientes para que ele compreenda claramente qual é o problema proposto e de que forma deve resolvê-lo. Enunciados inespecíficos e comandos pouco definidos incorrem no erro de exigir do aluno que “adivinhem”. Enunciados como “Analisar as afirmativas corretas” ou “É correto afirmar” são pouco claros e não indicam o que se deve fazer, ou seja, deve-se analisar se estão corretas em relação a quê?

Nos TCQME, para cada texto é usado somente um item de múltipla escolha, que mede uma habilidade por vez; as alternativas propostas contêm somente um gabarito³¹ em meio a três distratores³² - os educandos que não adquiriram o domínio sobre a habilidade que está sendo medida pelo item proposto são levados a escolher um dos distratores, pensando tratar-se da resposta correta, já que se trata de assuntos do texto-base. Na formulação das alternativas, faz-se o uso de paralelismo, ou seja, atenção na estrutura sintática, na construção semântica, na extensão, enfim. Ainda conforme o documento acima citado

As alternativas de resposta devem convidar o aluno a resolver o problema pela escolha da resposta correta, por isso o gabarito não pode dar margem a dúvidas. Os distratores, conforme o próprio nome indica, são respostas plausíveis que têm a função de atrair quem não sabe e escolhe sem fundamento a resposta que lhe parece certa ou que o impressiona. Para evitar acertos ao acaso, os distratores têm que ser plausíveis, vale dizer, devem ser aceitáveis como possibilidades de respostas para o problema apresentado, mas não correspondem satisfatoriamente ou em sentido completo ao que é solicitado em relação ao tópico de conteúdo e à habilidade avaliados (BRASIL, 2010 p.08).

Constam na folha de rosto das provas do Saeb a orientação ao discente de como proceder no momento de responder à prova. As instruções são gerais – orientam como o respondente deve se conduzir na prova: duração, tipo de prova, finalização, entrega da prova etc.; instruções específicas – orienta como o respondente deve responder cada questão: quando a prova tem mais de um tipo de questão por seção. Exemplo: “As questões 1, 2 e 3 são referentes ao texto I”. A seguir será apresentada a estrutura de um item de múltipla escolha retirado do banco de

³¹Erroneamente, docentes têm usado o termo gabarito para se referir ao cartão de respostas. Enquanto que gabarito é a alternativa que contém a resposta ao enunciado.

³²Distratores: alternativas que embora erradas têm de ter relação com o texto-base.

itens do Saeb que visa medir a habilidade D1: Localizar informações explícitas em um texto.

Figura 4 – Item de múltipla escolha que trata do descritor de habilidade 1: Localizar informações explícitas em um texto.

Texto-base

Como opera a máfia que transformou o Brasil num dos campeões da fraude de medicamentos.

É um dos piores crimes que se podem cometer. As vítimas são homens, mulheres e crianças doentes — presas fáceis, capturadas na esperança de recuperar a saúde perdida. A máfia dos medicamentos falsos é mais cruel do que as quadrilhas de narcotraficantes. Quando alguém decide cheirar cocaína, tem absoluta consciência do que coloca no corpo adentro. Às vítimas dos que falsificam remédios não é dada oportunidade de escolha. Para o doente, o remédio é compulsório. Ou ele toma o que o médico lhe receitou ou passará a correr risco de piorar ou até morrer. Nunca como hoje os brasileiros entraram numa farmácia com tanta reserva.

PASTORE, Karina. O Paraíso dos Remédios Falsificados. Veja, nº 27. São Paulo: Abril, 8 jul. 1998, p. 40-41.

D1. Segundo a autora, “um dos piores crimes que se podem cometer” é: *Item*

A) a venda de narcóticos. *Distrator*

B) a falsificação dos remédios. *Gabarito*

C) a receita de remédios falsos. *Distrator*

D) a venda abusiva de remédios. *Distrator*

Fonte: <https://profwarles.blogspot.com/2012/07/simulados-preparatorio-para-prova.html>

Os testes da prova Saeb dão prioridade a formulações do tipo afirmação incompleta, como no caso acima: apresenta o enunciado do problema ou situação problema como uma afirmação a ser completada por uma das alternativas. Mas existem as questões que apresentam a situação problema na forma de pergunta, como o modelo postona figura 5.

Figura 5 – Tipos de questões objetivas de múltipla escolha- questão de resposta única.

Naquela sexta-feira, à meia noite, teria lugar a 13ª Convenção Internacional das Bruxas, numa ilha super-remota no Centro do Umbigo do Mundo, muito, muito longe.

Os preparativos para a grande reunião iam adiantados. A maioria das bruxas participantes já se encontrava no local — cada qual mais feia e assustadora que a outra, representando seu país de origem. Todas estavam muito alvoroçadas, ou quase todas, ainda faltavam duas, das mais prestigiadas: a inglesa e a russa.

Estavam atrasadas de tanto se enfiarem para o evento. Quando se deram conta da demora, alarmadíssimas, dispararam a toda, cada uma em seu veículo particular, para o distante conclave. A noite era tempestuosa, escura como breu, com raios e trovões em festival desenfreado.

Naquela pressa toda, à luz instantânea de formidável relâmpago, as bruxas afobadas perceberam de súbito que estavam em rota de colisão, em perigo iminente de se chocarem em pleno voo! Um impacto que seria pior do que a erupção de 13 vulcões! E então, na última fração de segundo antes da batida fatal, as duas frearam violentamente seus veículos! Mas tão de repente que a possante vassoura da bruxa inglesa se assustou e empinou como um cavalo xucro, quase derrubando sua dona. Enquanto isso a bruxa russa conseguiu desviar seu famoso pilão para um voo rasante, por pouco não raspando o chão!

BELINY, Tatiana. In. Era uma vez: 23 poemas, canções, contos e outros textos para enriquecer o repertório dos seus alunos. Revista Nova Escola, edição especial, vol. 4. p 16.

D1. Porque a vassoura da bruxa inglesa empinou como um cavalo xucro?

- A) porque ela saiu apressadíssima.
- B) porque ela freou violentamente.
- C) porque a noite era tempestuosa.
- D) porque a bruxa russa desviou seu pilão.

Fonte: <https://profwarles.blogspot.com/2012/07/simulados-preparatorio-para-prova.html>

Há, também, as questões que apresentam duas afirmativas que podem ou não ser proposições verdadeiras ou corretas, assim como podem ou não estabelecer relações entre si. Vejamos na figura 6:

Figura 6 – Tipos de questões objetivas de múltipla escolha-questão de asserção e razão.

Texto I

Sempre procurando, mas ela não vem
E esse aperto no fundo do peito
Desses que o sujeito não pode aguentar
Ah! Esse aperto aumenta meu desejo
E não vejo a hora de poder lhe falar.

Targino Gondim, Manuca, Raimundinho do Acordeon. In Gilberto Gil. CD *Eu, tu eles*.

Texto II

Ai eu, coitada, como vivo em gram cuidado
Por meu amigo que tarda e nom vejo!
Muito me tarda O meu amigo na Guarda!

Dom Sancho I. In Elsa Gonçalves. *A lírica galego-portuguesa*. Lisboa, Comunicação, 1983.

De acordo com a leitura desses textos, é possível concluir em relação ao tema que

- A) apresentam um desejo de encontrar um novo amor que está distante.
- B) exprimem a ansiedade pelo reencontro com a pessoa amada.
- C) ambos não têm boas notícias da pessoa amada que está longe.
- D) exprimem o sofrimento de pessoas que não têm o amor correspondido.

Fonte: <https://profwarles.blogspot.com/2012/07/simulados-preparatorio-para-prova.html>

Na elaboração de questões nas avaliações de larga escala, como a prova do Saeb, são inúmeras as recomendações técnicas quanto à questão; ao enunciado do problema ou à situação-problema; à formulação de instruções para resposta; às alternativas de resposta; às recomendações pedagógicas; às recomendações de Língua Portuguesa, à digitação e diagramação e ainda há a etapa de revisão que ocorre por parte da equipe de elaboradores.

Itens bem elaborados permitem ao aluno informações mais precisas, direcionando-o a um melhor proveito das avaliações de múltipla escolha. Diante de bons itens, o aluno é provocado a encontrar uma resposta que evidencia e atesta o seu padrão de mobilização de habilidades. Como afirma Carvalho (2018 p. 161), “Num teste de leitura, os alunos se esforçam por mobilizar diferentes habilidades, conhecimentos, estratégias com o intuito de acertarem as perguntas que lhe são dirigidas”.

Sendo assim, na pesquisa realizada, foram escolhidos quatro testes com questões de múltiplas escolhas, cujos textos-base propiciaram questões de acordo com as habilidades e competências de leitura previstas na Matriz de Referência de Língua Portuguesa do 9º ano. Para verificação das habilidades de leitura foram usados, em geral, mais testes com questões de múltipla escolha (APÊNDICES B a E), por se verificar que esse tipo de atividade mobiliza estratégias múltiplas de leitura. Já não há como insistir no discurso de que *“as provas de marcar “X” são fáceis, e que o aluno responde rápido e de qualquer jeito”*. Diante do exposto, cabe então ao professor mediador mostrar o passo a passo dessas mobilizações, assim, ajudando os educandos a se desempenharem melhor nas avaliações nacionais e até nas internacionais.

3.1.4 A escolha dos tipos e gêneros textuais da prova Saeb

A prova do Saeb apresenta um repertório de vários tipos de texto como os descritivos, narrativos e argumentativos, e há textos que apresentam situações pessoais, públicas, educacionais e ocupacionais com tamanhos, complexidade e temas diferentes. O eixo central do ensino da língua se instala no texto, como realização discursiva do gênero, como sugerem os PCN, o que explica o uso efetivo da língua. São considerados como fatores na escolha dos gêneros: a) o contexto; b)

o caráter interacional; c) o papel do autor. Esses direcionam o trabalho com os descritores da matriz de referência. Na definição de Antunes (2003, p.41)

[...] a evidência de que as línguas só existem para promover a interação entre as pessoas nos leva a admitir que somente uma concepção interacionista da linguagem, eminentemente funcional e contextualizada, pode, de forma ampla e legítima fundamentar um ensino de língua que seja, individual e socialmente, produtivo e relevante.

Todas as competências descritas na Matriz de Língua Portuguesa são avaliadas em textos, de diferentes tipos, gêneros e funções. Dessa forma, são incontáveis as narrativas em imagens, prosa e versos. Com isso, o educador desenvolve práticas de leitura não somente como um cumprimento do currículo escolar, mas principalmente como uma prática do contexto social do educando. A tarefa de trazer a leitura de textos significativos e com estratégias eficazes no enfrentamento das dificuldades de compreensão pode ainda ser mais bem explicitada por meio das seguintes palavras de Kleiman (2013, p.132),

quanto mais diversificada a experiência de leitura dos alunos, quanto mais familiaridades eles tiverem com textos narrativos, expositivos, descritivos, mais conhecida será a estrutura desse texto, e mais fácil a percepção das relações entre a informação veiculada no texto e a sua estrutura.

Noutras palavras, Silveira (2015, p.25) sugere que seja realizada “uma prática constante de leitura significativa, demandando um volume de leitura razoável, para que o leitor se familiarize com a língua escrita e com os vários gêneros de texto e possa, dessa forma, automatizar boa parte do processo”. Assim, convém que a leitura se torne uma prática rotineira, no ambiente escolar, onde o professor possa elaborar e aplicar experiências significativas de leitura. Com efeito, segundo as Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa (2009, p. 98), é importante que os educandos

[...] efetuem leitura compreensiva, global, crítica e analítica de textos verbais e não verbais; localizem informações explícitas e implícitas no texto; produzam inferências a partir de pistas textuais; posicionem-se argumentativamente; ampliem seu léxico; percebam o ambiente no qual circula o gênero; identifiquem a ideia principal do texto; analisem as intenções do autor; identifiquem o tema; deduzam os sentidos de palavras e/ou expressões a partir do contexto; compreendam as diferenças decorridas do uso de palavras e ou expressões no sentido conotativo; conheçam e utilizem os recursos para determinar causa e consequência entre as palavras e elementos do texto; e entendam o estilo, que é próprio de cada gênero.

Nessa perspectiva, Cosson (2014, p.179), que emite suas posições a partir do *locus* da literatura, diz que “não existe a melhor ou a pior leitura”. Assim, em conformidade com esse olhar, o autor reflete que “todas as práticas de leitura nos humanizam e humanizando-nos, nos tornamos mais próximos e abertos ao diálogo”. O que se espera é que a escola tenha o compromisso de produzir leitores de textos literários, poéticos, informativos, injuntivos e dos vários gêneros que circulam nas principais esferas e atividades sociais.

Assim, no século XXI, o papel desempenhado pelo educando deve ser pensado de maneira diferente: como o sujeito que pensa, questiona e construtor de suas próprias habilidades e conhecimentos. Os desafios deste século, época de muitas mudanças sócio-políticas, econômicas, transformações tecnológicas e globalizantes impõem à educação mudanças no seu formato de ensino. Evidentemente a competência leitora assume um papel de extrema importância na construção desse indivíduo.

3.2 Compreendendo os descritores da Matriz de Referência de habilidades de leitura

Neste tópico, apresentamos os descritores da Matriz de Referência de habilidades de leitura que servem de base para a elaboração de itens de avaliações externas. É necessário ressaltar que as matrizes de referência não contemplam todos os conteúdos de Língua Portuguesa, algo próprio de uma matriz que avalia a competência leitora. Esse corte se dá pelos instrumentos de medida utilizado na Prova Saeb e que é representativo do que é posto nos currículos vigentes no Brasil.

As matrizes estão divididas em duas dimensões: A primeira é o *objeto de conhecimento* listados em seis tópicos: os três primeiros tópicos estão ligados ao texto em seus aspectos estruturais (Tópico I. Procedimentos de leitura; Tópico II. Implicações do suporte, do gênero e/ ou do Enunciador na Compreensão do Texto; Tópico III. Relação entre textos); os três últimos estão relacionados aos recursos linguísticos que contribuem para a construção do sentido do texto (Tópico IV. Coerência e coesão no processamento do texto; Tópico V. Relações entre recursos Expressivos e Efeitos de Sentido; Tópico VI. Variação Linguística). A segunda são

as *Competências* (em que são listados os descritores³³ de habilidades). Esses descritores constituem as matrizes de referência e contemplam explicitamente um conjunto de habilidades e competências que está diretamente associado à aprendizagem da leitura.

Segundo Perrenoud (1999), as habilidades – ou capacidades – são entendidas como *o saber fazer algo*. Na transposição didática ou de construção das competências, o que direciona esse entendimento é percebido no momento da leitura, quando o educando realiza mobilizações as mais variadas possíveis a partir do que sabe, como por exemplo “fazer relacionamentos, interpretações, interpolações, inferências, invenções, em suma, complexas operações mentais cuja orquestração só pode construir-se ao vivo” (PERRENOUD 1999, p.9). O autor também traz, no que diz respeito à competência como sendo “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem se limitar a eles”. Assim, a competência está diretamente relacionada ao desempenho de uma função, logo, *competência é ação*, e, para se construir essa competência, será necessário o domínio de conjunto de habilidades. No âmbito do ensino de leitura, tal como bem define Carvalho (2018, p.20),

Ao desempenhar uma função, a pessoa mobiliza habilidades e, nesse aspecto, elas correspondem a operações mentais, tais como identificar, relacionar, reconhecer etc. Para desempenhar com êxito uma função específica, uma pessoa mobiliza conjuntos de habilidades – que podem ser traduzidas em verbos de ação: correr, juntar, analisar, inferir, identificar etc. – adquiridas, desenvolvidas e consolidadas. Analogamente, a competência leitora se constitui da mobilização de diversas habilidades, esquemas, conhecimentos que podem, inclusive, ser separadamente sistematizados, tal como vêm descritos nas matrizes de referência, mas que no ato de ler, serão “orquestrados” conjuntamente.

Abaixo, vejamos a tabela da Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Saeb que apresenta tópicos e seus respectivos descritores de habilidades.

Figura 7 – Tópicos e descritores de habilidades de Língua Portuguesa do 9º ano do ensino Fundamental.

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.

³³ Condições necessárias para um adequado processamento da leitura pelo indivíduo.

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.

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.

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.

D7 – Identificar a tese de um texto.

D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.

D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.

D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.

D11 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.

D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

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.

VI. Variação Linguística

D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: <https://www.escolaweb.educacao.al.gov.br/.../oficinas-de-lingua-portuguesa-e-matema>

Em síntese, o conjunto de habilidades de leitura proposto pela Matriz de Referência presente nas avaliações externas sistêmicas correspondem aos três níveis de trabalho com o texto em Língua Portuguesa que em conformidade com Marcuschi (2008, 76), são “ (a) *coesão superficial* (níveis de constituintes linguísticos); (b) *coerência conceitual* (nível semântico, cognitivo, intersubjetivo e funcional); *sistema de pressuposições* (implicações no nível pragmático da produção de sentido no plano das ações e intenções) ”.

Diante da apresentação, nesta seção, das informações referentes ao caráter ideológico-político do Sistema de Avaliação da Educação Básica e à organização/elaboração e abrangência dos TCQME, vale considerar que sejam realmente proporcionadas condições efetivas de leitura aos estudantes e assim permitir a eles que se envolvam em práticas de leitura de textos de gêneros diversos, aumentando a importância do que é lido, por iniciativa própria em relação tanto às leituras indicadas pela escola quanto pelas leituras dos textos presentes nas avaliações em larga escala. E aos professores, convém que se informem sobre como

a avaliação do Saeb funciona e o que pode ser feito com seus resultados, para que a avaliação oficial cumpra seus propósitos que é melhorar a qualidade educacional do país.

4. METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesta seção, apresentamos o estudo, explicitando as bases metodológicas que deram suporte a nossa pesquisa com o intuito de situar o leitor no contexto desta, bem como de fazer a descrição do corpus e de todos os processos que envolvem este trabalho. Inicialmente, caracterizamos a pesquisa, apresentando uma fundamentação teórico-metodológica a seu respeito.

A pesquisa aplicada na escola onde leciono visou fazer com que os educandos se reconhecessem como estando na etapa em que estavam, ou seja, que eles

tivessem desenvolvidas as competências próprias em leitura adequadas ao 9º ano. Assim sendo, nosso objetivo foi favorecer, por meio de atividades significativas de leitura, o domínio, a percepção de informações explícitas e implícitas nos textos. Noutras palavras, que se transformassem em leitores criadores de sentido; que entendessem que tudo o que é dito é fruto de uma seleção prévia do autor produtor.

Esta pesquisa de intervenção é de base qualitativa, pois se insere num quadro de pesquisa social que busca obter resultados e melhorias por meio dos estudos propostos, uma vez que se preocupa com a análise de práticas de aprendizagem realizadas pelos educandos, sendo que o próprio pesquisador faz parte do ambiente de pesquisa e conhece a realidade dos discentes por pertencer ao quadro de docentes da turma.

A respeito da abordagem qualitativa, Neves (1996, p. 01) ressalta que:

[...] em sua maioria os estudos qualitativos são feitos no local de origem dos dados; não impedem o pesquisador de empregar a lógica do empirismo científico (adequada para fenômenos claramente definidos), mas partem da suposição de que seja mais apropriado empregar a perspectiva da análise fenomenológica, quando se trata de fenômenos singulares e dotados de certo grau de ambiguidade. O desenvolvimento de um estudo de pesquisa qualitativa supõe um corte temporal-espacial de determinado fenômeno por parte do pesquisador. Esse corte define o campo e a dimensão em que o trabalho desenvolver-se-á, isto é, o território a ser mapeado (...). Em certa medida, os métodos qualitativos se assemelham a procedimentos de interpretação dos fenômenos que empregamos no dia a dia, que tem a mesma natureza dos dados que o pesquisador qualitativo emprega em sua pesquisa.

Com base no exposto e por se tratar de uma pesquisa que se centra na análise da leitura realizada pelos educandos, fundamentados pelas discussões expostas até então, este trabalho insere-se num quadro particular da pesquisa de intervenção que faz parte da pesquisa-ação. Franco (2008, p.123) afirma que falar em processo de pesquisa-ação é falar de uma atividade que deve produzir transformações de sentido, ressignificação do que se faz ou do que se pensa. Logo, consiste numa intervenção direta do pesquisador na realidade na qual está inserido, já que foi realizada com seus próprios educandos, objetivando auxiliá-los em virtude de eles não corresponderem às expectativas de leitura esperadas para a série em que estavam – o nono ano. A propósito disso, Thiollent (1986, p. 15) nos informa que

Os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeada em função dos problemas. Sem dúvida, a pesquisa-ação

exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja de tipo participativo.

Na perspectiva apontada pelo citado autor, observamos a interação entre os sujeitos da pesquisa (pesquisador e alunos participantes) com o intuito de contribuir para uma melhora significativa no quadro da aprendizagem dos alunos da escola que serve como cenário para o trabalho. Assim, para averiguar as habilidades de leitura dos aprendizes foram selecionadas as turmas do 9º ano A e 9º ano B, totalizando 65 educandos, nessa escola da zona rural de Arapiraca. Para aplicação dos testes, as atividades foram divididas em onze etapas de aulas (ver apêndices de F até o Apêndice L), que perfizeram o total de 15 h/a. num período letivo compreendido entre abril³⁴ e agosto de 2019. No entanto, o estudo teria realmente início em maio de 2019 durante as aulas de língua portuguesa, em dias fixos (toda às segundas e quintas-feiras). Evidentemente, as atividades da pesquisa não comprometeram o desenrolar das atividades letivas da escola nem, impediram o andamento das outras atividades da disciplina.

No início da pesquisa, convidamos os estudantes a participar da experiência didática, informando que a pesquisa se destinava a investigar seus desempenhos em compreensão leitora e, a partir dos primeiros resultados, trazer para sala de aula atividades significativas de leitura, por meio de textos interessantes e testes de múltipla escolha, visando também trabalhar as dificuldades nos processos de leitura diagnosticados. Dissemos que a pesquisa ocorreria, em grande parte, durante o ano letivo; os nomes deles não seriam expostos e sempre seriam informados sobre cada etapa da pesquisa.

Vale salientar que o processo de estruturação das atividades propostas foi elaborado sob a perspectiva sociocognitivista, com foco específico num componente do sistema cognitivo, a metacognição³⁵. Para Cavalcante e Ribeiro (2017, p.103), “as

³⁴Em abril, os aspectos do estudo “A compreensão leitora entre alunos de 9º ano de uma escola pública da zona rural de Arapiraca: um trabalho sistemático enfatizando descritores de leitura do Saeb” foram apresentados tanto aos responsáveis dos alunos e à direção da escola quanto aos próprios alunos. Todos foram informados de que se destinava a pesquisa, da importância do estudo, dos resultados que se destinava alcançar e de como seria realizado o estudo e também da necessidade do preenchimento de autorizações se assim concordassem os alunos de serem voluntários (as) do estudo que seria executado na escola. Os termos apresentados foram: Termo de consentimento livre e esclarecimento (aos responsáveis) e Termo de assentimento livre esclarecimento (aos alunos). Vide anexos A e B. Neste mesmo mês, foi solicitada autorização do desenvolvimento da pesquisa na escola à direção. Vide anexo C.

³⁵ Metacognição é o conhecimento e o controle que a pessoa tem sobre sua própria cognição e atividades de aprendizagem” (MARINI, 2006, p.323).

práticas de ensino de leitura pautadas no uso de estratégias metacognitivas são ferramentas efetivas para a compreensão e aprendizagem”. Na nossa experiência didática, essas ações estratégicas supostamente aconteciam durante a leitura dos textos concomitantemente à aplicação dos testes, fazendo os alunos utilizarem estratégias que facilitam a compreensão do texto pelo educando. Cosson (2014, p. 48) alerta para o fato de existirem inúmeras “possibilidades de combinações [de ações] que se multiplicam de acordo com os interesses, textos e contextos da comunidade de leitores”.

Considerando os resultados obtidos, os referenciais teóricos citados neste trabalho são utilizados como base para a proposta de desenvolver nos estudantes as habilidades exigidas de leitores proficientes, reforçando e aperfeiçoando o trabalho de aplicação dos testes com frequentes revisões. Abordaremos, na sequência, os procedimentos adotados para a construção da pesquisa e para a análise dos dados colhidos, o cenário, no qual mostraremos os envolvidos e a caracterização do contexto da pesquisa.

4.1 O cenário da intervenção – a escola campo da pesquisa

A escola campo da pesquisa fica na zona rural do município de Arapiraca, Mesorregião do Agreste Alagoano. A instituição de ensino foi inaugurada em 23 de dezembro de 1972, e sua construção foi motivada pela reivindicação da comunidade, que se ressentia da falta de escola na localidade. Mas o primeiro passo se deu com a doação do terreno por um antigo morador do povoado.

Segundo dados cedidos pela direção do estabelecimento a escola apresenta um quadro de 11 professores, 3 cuidadores, sendo o corpo docente composto por mais profissionais efetivos do que monitores. Além da diretora, há também uma vice-diretora e um coordenador. A escola conta também com 6 auxiliares de serviços gerais e dois secretários. Vale falar também que o Projeto Político Pedagógico da escola, de acordo com a direção, foi construído coletivamente, sendo revisado anualmente. A quantidade de educandos está dentro da legalidade, segundo o que regulamenta o Conselho Estadual de Alagoas³⁶.

³⁶Resolução Nº 055/2002 - CEE/AL

Apesar de não dispor de um número maior de salas de aula, a escola atende, no ano de 2019, a 343 estudantes, distribuídos em 5 turmas do ensino fundamental do 6º a 9º ano, nos períodos matutinos e vespertinos, além de turmas de EJA que funcionam no horário da noite. Dessas turmas, serviram para objeto de estudo as duas turmas de 9º ano que funcionam nesta instituição.

Quanto à estrutura física, a escola conta com 7 salas, dentre elas 6 são reservadas para aulas e 1 (uma) para assistência a alunos portadores de necessidades especiais – a chamada sala de recursos. Existem 2 baterias de banheiros para os alunos (uma para meninas e uma para os meninos)³⁷ e 1 banheiro para os professores. Há também uma cantina, onde os alunos pegam a merenda escolar. Mas quase não há espaço para recreação e também não há biblioteca, nem sequer uma sala de leitura.

A execução de projetos e gincanas com o envolvimento de todos, e cumprimento do calendário letivo são pontos fortes da instituição – interrompido somente por motivo de greve. Mas quando isso ocorre, as aulas são normalmente repostas, acarretando um calendário escolar que geralmente se estende até o mês de fevereiro.

A escola tem conseguido alcançar os índices projetados para cada “ano de Ideb”³⁸, que passou a vigir a partir de 2005. Mas somente a partir de 2009 a escola começou a fazer parte da pesquisa do IDEB, muito embora não tenha sido divulgada a meta do Ideb neste mesmo ano pelo site Qedu³⁹. No quadro abaixo, está a evolução das notas da Prova Brasil, hoje Prova Saeb.

Ementa - Estabelece o limite máximo de vagas por turmas na Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino de Alagoas. O Conselho Estadual de Educação de Alagoas, no uso de suas atribuições, considerando o que determina o Art. 25 da Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996 - LDB e a necessidade de estabelecer parâmetros mínimos que assegurem qualidade à prática pedagógica no Sistema Estadual de Ensino de Alagoas, e ainda, o Parecer nº 327/2002-CEE/AL, resolve:

Art 1º - As instituições de Educação Básica integrantes do Sistema Estadual de Ensino de Alagoas deverão observar os seguintes limites máximos de vagas por turma:

II - Ensino Fundamental Regular:

(...)

c) 5º e 6º anos - máximo de 40 (quarenta) alunos/as por turma;

d) 7º e 8º anos - máximo de 45 (quarenta e cinco) alunos/as por turma.

Em 2017, a proporção de alunos que demonstraram aprendizado adequado na competência de leitura e interpretação de texto foi de 14 dos 39 estudantes do 9º ano.

³⁷ Em cada bateria, há 4 banheiros.

³⁸ O “ano de Ideb” acontece nos anos ímpares, quando ocorre a aplicação das provas do Saeb.

³⁹ O Qedu Redes: É um portal aberto e gratuito, onde você irá encontrar informações sobre a qualidade do aprendizado em cada escola, município e estado do Brasil. Um projeto idealizado pela Meritt - na

Quadro 2 – Média e escala de proficiência alcançada pela instituição e meta do Ideb

ANO IDEB PROJETADO	META DO IDEB	META DA ESCOLA	ESCALA DE PROFICIÊNCIA
2005	-	-	-
2007	-	-	-
2009	-	2,7	209,86 - nível 1
2011	2,9	3,2	230,05 - nível 2
2013	3.1	3.1	215,26 - nível 1
2015	3.4	4,0	237,87 - nível 2
2017	3.7	4,0	258,46 - nível 3
2019⁴⁰	4,0	4,5	-
2021	4,2	-	-

Fonte: www.qedu.org.br.dadosdoldeb/Inep -2017

A escolha da referida instituição para ser campo de pesquisa se deu pelo fato de que nessa escola a pesquisadora é funcionária efetiva do quadro de professores da rede municipal de Arapiraca, há quatro anos, onde é lotada em dois períodos distintos, e, por esse motivo, conhece razoavelmente seu público discente e as dificuldades destes em compreensão leitora.

Os alunos que foram ouvidos durante a pesquisa tanto habitam os bairros próximos à escola, todos situados na região rural de Arapiraca, como moram na localidade em que a escola está situada. De acordo com os números cedidos pela Secretaria Municipal de Educação no ano de 2019, o perfil socioeconômico dos habitantes do povoado é, em sua maioria, de classe social baixa, dado semelhante a muitas comunidades da zona rural da região.

A economia desses povoados é uma economia de subsistência (criação de ovinos, aves, agricultura familiar, plantação de fumo). A maioria da população economicamente ativa é composta por pessoas mais antigas que trabalham como agricultores. A comunidade só dispõe de um pequeno comércio, que não é o suficiente para empregar muitos dos jovens. Algumas das famílias recebem ajuda

peessoa dos Srs. Ricardo Fritsche e Alexandre Oliveira - e pela Fundação Lemann em 2012. Fonte: <https://www.qedu.org.br>

⁴⁰ O boletim com os resultados da proficiência da Prova do Saeb de cada escola encontra-se disponível em [https:// sistemasprovabrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/](https://sistemasprovabrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/). Entretanto, os resultados das provas do Saeb aplicadas em 2019 somente serão divulgados no segundo semestre de 2020.

governamental (bolsa-família) para o auxílio na renda dos lares que são, em grande parte, de baixa renda. Os habitantes mais novos já buscam emprego na cidade mais próxima: Arapiraca. Essas pessoas têm de se deslocar para o centro da cidade para trabalhar em empresas do comércio varejista de mercadorias em geral, com predominância de produtos alimentícios – mercados, empórios; na prestação de serviços e na construção civil.

Muitos de seus moradores não possuem escolaridade ou estudaram somente até o 6º ano do Ensino Fundamental - antiga 5ª série, sendo que poucos chegaram a concluir o Ensino Fundamental –EJAII- e em menor número o Ensino Médio e Superior. O bairro sofre com problemas de infraestrutura, tais como: a falta de segurança pública adequada; de atendimento médico e não há opções de lazer, exceto o campo de futebol, espaço criado pelos moradores.

Considerando esse cenário, este é o desafio: reverter os resultados negativos que essa situação faz refletir na leitura dos nossos alunos, ao desenvolver atividades que propiciem que os estudantes progridam em relação ao desenvolvimento de habilidades leitoras, mesmo fazendo parte de um contexto tão adverso.

4.2 Perfil dos sujeitos participantes

Foi organizado inicialmente um questionário (vide Apêndice A), como instrumento de coleta de dados para levantar o perfil do aluno. Desse modo, buscou-se levantar dados para uma análise quantitativa, mas, antes de iniciarmos os trabalhos com a utilização do Questionário Perfil do aluno, foi apresentado aos estudantes o projeto de pesquisa do trabalho em sala de aula com os descritores de leitura da Matriz de Referência de Língua Portuguesa, em forma de testes como os do Saeb, cujos descritores são semelhantes aos da prova Alagoas. Foi lembrado a eles que estávamos em ano de aplicação dessas avaliações e falamos dos objetivos e finalidades das ações que estavam sendo propostas. Em seguida, houve a aplicação do questionário com alunos participantes, objetivando fazer um levantamento de aspectos relacionados à vida pessoal, sociocultural e escolar. E, para que todos se posicionassem da maneira mais sincera possível, pela importância da resposta dada à pesquisa, informamos-lhes que não era preciso se identificar no questionário.

A aplicação do questionário ocorreu no dia 11/04/2019, nos períodos da manhã e da tarde. Os educandos foram convidados a respondê-lo com a educadora em sala

de aula. O universo pesquisado neste momento totalizava 58 estudantes dos 65 registrados nas cadernetas, pois faltaram 6 alunos do 9º ano B e apenas 1 (um) do 9º ano A.

Alguns aspectos foram considerados na sua elaboração do questionário. No primeiro momento, fizemos o levantamento de dados pessoais: idade, sexo, com quem mora, se trabalha no contra turno; em seguida, apareciam os itens relacionados ao perfil sociocultural dos participantes, que tratam de informações sobre o grau de instrução dos pais, o que fazem no tempo livre – fora da escola –, leituras nas horas vagas. Dando sequência, aparecem os itens sobre escolarização com questões que tratam do gosto ou não de estudar, se já foi reprovado, disciplinas de que mais gostavam ou não gostavam, as percepções sobre o que falta na escola para melhorar a prática e o desenvolvimento em leitura, se ouviam historinhas, quando criança, e leituras que já realizaram. Por fim, pergunta-se sobre a leitura na sala de aula, as atividades nos momentos de leitura nas aulas de Língua portuguesa, e as preferências no que diz respeito aos gêneros estudados.

A figura, mostrada a seguir, ilustra o momento em que os educandos respondiam ao questionário.

Figura 8 – Educandos respondendo ao questionário perfil do aluno – Horário: manhã



Fonte: autora, 2019

Figura 9 – Educandos respondendo ao questionário perfil do aluno – Horário vespertino



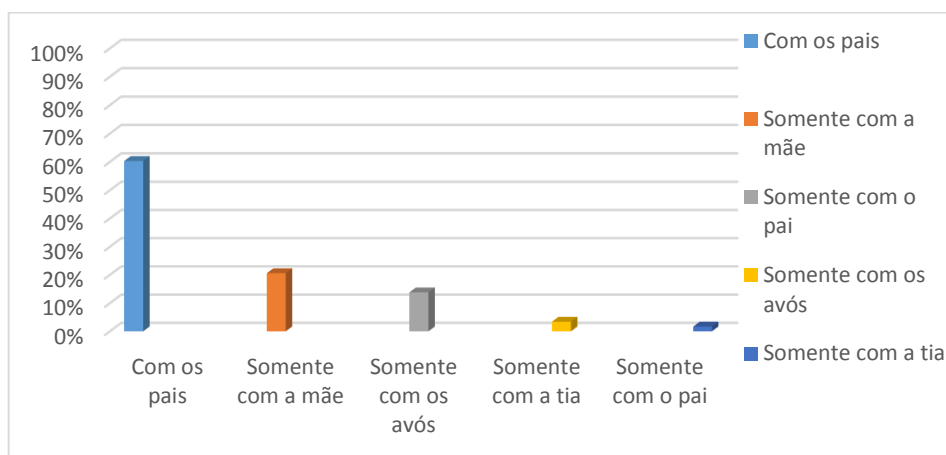
Fonte: autora, 2019

Foram aqui selecionadas algumas perguntas do questionário que estão apresentadas em forma de gráficos e quadros com análise e reflexões sobre esses resultados. As questões de número 1 a 5 correspondem ao quesito dados pessoais. Apurou-se que a faixa etária dos participantes, 85% dos alunos das turmas têm idade de 13 a 15 anos e os outros têm idades diferente dessas, sendo que, no 9º ano “A”, seis alunos estão com idade acima da idade ano-escolar: quatro com 16 anos, um com 17 anos e um com 19 anos; no 9º ano “B”, somente um tem 16 anos. O número de meninas é superior ao dos meninos: 55%.

No que diz respeito à pergunta: “Onde você mora? ”, a maioria é do próprio povoado onde está situada a escola (32,7%); a outra parte é oriunda de povoados do entorno escolar: 67,3% moram na Lagoa D’água; 22,4% provêm do Xexeu; 10,3% residem no povoado Tabela; 5,1% alunos moram no povoado Bom Nome; outros 5,1% no Agreste; 6,8% não responderam; 1,7% afirmou residir no Tigui, outro 1,7% em Barreiras. Já no questionamento “Com quem você mora?”, os dados do Gráfico 1 nos mostraram que mais da metade dos alunos, ou seja, 60,3%, vivem com pai e mãe na mesma casa. Um percentual pequeno deles (39,7%) é criado apenas por familiares ou só pela mãe. Nesse mesmo levantamento, doze disseram morar com a mãe; um aluno declarou morar com o pai; dois, com a tia e oito com os avós. Diante desses

dados, vê-se que boa parte dos alunos são oriundos de famílias dentro do padrão familiar tradicional. Sobre os resultados comentados, vejamos o gráfico abaixo

Gráfico 1 – Parentes com quem o educando mora



Fonte: Autora, 2019

Verificamos também que 87,9% afirmaram que não trabalha, apenas estuda e somente 12,1% trabalham: uma fazendo faxina e os outros, na roça. Em sequência ao questionário, as questões 6 a 8 referem-se ao perfil sociocultural. Foram 12% os que não souberam responder sobre a vida escolar do pai e da mãe. Todavia, dos que declararam conhecê-la 5,2%, apenas três afirmaram que o pai possui nível superior completo, sendo que apenas 3,2% dos educandos disse que a mãe possui escolaridade superior completa. Na modalidade Nível Médio, 6,9% das mães completaram esse grau de escolaridade, enquanto o número de pais foi de 1,7%. A maior recorrência está no Nível Fundamental incompleto, totalizando 56,8% do número de pais e concluída a referida etapa educacional apenas 5,2%. Já o número de mães desse mesmo nível de escolarização é de 55,2% incompleto e apenas 8,6% conseguiram concluir o ensino fundamental II. Alguns são filhos de pai analfabeto (8,6%) e de mãe (10,5%). Dos que têm pais que foram alfabetizados, muitos não têm em casa incentivos de leitura de textos. A escrita é utilizada apenas em sala de aula, e as atividades passadas para casa raramente são respondidas. Falta-lhes o acompanhamento dos pais nesses momentos.

Quanto às atividades de lazer preferidas pelos alunos, a intenção aqui era saber para quais atividades eles reservavam mais tempo diariamente. Foram-lhes dadas sete sugestões, dentre as quais eles poderiam escolher, no máximo, três. O quadro abaixo demonstra suas preferências:

Quadro 3 – Atividade de lazer dos educandos participantes

ATIVIDADE	FREQUÊNCIA	%
TELEVISÃO	50	86,2
CELULAR	49	84,5
OUVIR MÚSICA	35	60,3
PRÁTICA DE ESPORTE	18	31,0
LEITURA	5	8,6
COMPUTADOR	3	5,1
CINEMA	2	3,5

Fonte: Autora

Notamos a ênfase dada pelos alunos à televisão (86,2%). A televisão tem sido a mais importante forma de entretenimento das famílias de classe baixa, conforme Silva (1992 p.36), “numa época em que o olho eletrônico da televisão está aí no mundo ao redor, padronizando o conteúdo das informações, barrando as possibilidades de escolha do receptor, homogeneizando consciências e massificando a população”, diz o autor que “seria importante algumas funções de leitura dentro de um contexto educacional mais abrangente”. Em seguida, aparece a opção “celular” e em terceiro “ouvir música”. Nesta ordem, o celular aparece com visível destaque na preferência dos discentes, mostrando que 84,5% dispõe do referido aparelho. E 60,3%, declararam passar grande parte de seu dia ouvindo música. Isso é devido à contribuição do aparelho de telefone celular, uma vez que passam boa parte de seu tempo fazendo uso do referido componente eletrônico. Somente 31% ainda praticam esporte.

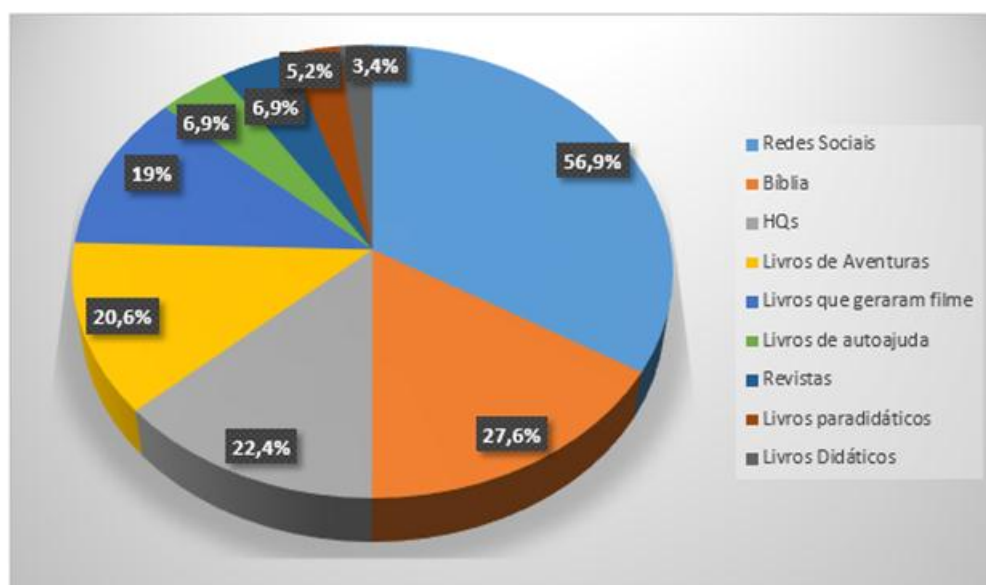
Diante desse resultado, é preciso lembrar que as preferências dos alunos estão relacionadas às atividades que estão ao seu alcance. A opção “computador” não aparece com tanta evidência, com apenas 5,1%, uma vez que nem todos os estudantes da turma o possuem. Descobrimos, em entrevistas informais, que quando precisam pesquisar ou assistir a vídeos, jogos eletrônicos utilizam o celular. Não dispõem de computador de mesa nem de notebook.

Como se vê no Quadro 4, a leitura como forma de lazer não está no gosto dos alunos, uma vez que ela aparece numa proporção muito baixa: 8,6% das preferências. Vale salientar que muitos dos educandos envolvidos na pesquisa não demonstram interesse em realizar leituras extras, executando apenas as propostas pelo educador

nas aulas de leitura e de língua ou para a realização de alguma atividade complementar, sempre à custa de muitos pedidos e estímulos por parte do educador. Ir ao cinema é preferência de somente 3,5% dos educandos.

Procuramos saber o que eles costumavam ler nas horas de folga. Para essa pergunta, foram-lhes apresentadas algumas sugestões, conforme os dados apontados no gráfico abaixo:

Gráfico 2 – O que os educandos costumam ler nas horas de folga



Fonte: Autora

Como se pode ver no gráfico acima, os educandos passam boa parte de seu tempo nas redes sociais, 56,9% deles. A literatura digital ganhou espaço ao utilizar recursos multimídia de criação oferecidos pela tecnologia, como, por exemplo, áudio, recursos interativos, quebra da linearidade dos textos canônicos, o que tem tornado os textos muito atrativos, fazendo com que a leitura realizada por muitos dos jovens se resume somente a textos curtos e com muitas imagens. O comentário aqui, não é tirar o mérito desses textos, não é incorrer no erro do preconceito, mesmo porque os romances, segundo Abreu (2006, p.106)⁴¹, “livros que todo professor de literatura gostaria que seu aluno lesse não eram sequer considerados literatura e, portanto,

⁴¹ No século XVIII, o gênero era novo, não fazia parte da tradição clássica, era lido por gente sem muita instrução. No texto de Márcia Abreu Letras, belas-letas, boas-letra, publicado no livro organizado por Carmen Zink Bolognini, História da Literatura: o discurso fundador é apresentado o processo de definição do conceito de literatura e o papel que o surgimento de obras destinadas a amplos públicos leitores tiveram nesse processo.

tentava-se, de todo jeito, tirá-los das mãos dos leitores”. Veremos, em análise ainda, de Abreu

A avaliação estética e o gosto literário variam conforme a época, o grupo social, a formação cultural, fazendo que diferentes pessoas apreciem de modo distinto os romances, as poesias, as peças teatrais, os filmes. Muitos, entretanto, tomam algumas produções e algumas formas de lidar com elas como as únicas válidas. E aí reclamam porque o brasileiro não lê e não tem interesse pela cultura. (ABREU, 2006, p.59)

Mas o dado preocupante, na educação pública, é que o celular – meio eletrônico muito utilizado na atualidade - deveria também estar sendo usado para assistir a vídeo aulas, para fazer pesquisas extraclasse, ler livros em pdf, como os dos clássicos da literatura, definidos por Santos (2008, p. 79) como sendo este tipo de leitura “o movimento de pensar o mundo e pensar-se a si no mundo”. E ser ela “bem inalienável e humanizador” para os seres humanos (CANDIDO, 1988). Vale dizer que o fato de grandes escritores terem tido contato com textos, orais ou escritos, poéticos ou de outros gêneros permitiu que refletissem sobre os assuntos de seu tempo. O contato com a leitura e com pessoas que leem, para muitos deles, contribuiu para que desenvolvessem também a habilidade de escrever.

Percebe-se, então, que o contato com leituras de outros tipos de textos que também são significativos para a formação intelectual dos adolescentes da classe baixa quase não está acontecendo, ficando, mais uma vez na história, restrita aos das classes média e alta. Muito embora, a História da Leitura assinala que a questão fundamental não é o que é a leitura, mas onde e em que condições ela é realizada. Mais uma vez recorro a Santos (2008, p.133), “Pois não se vê como ignorar o que a atualidade fez com a literatura. Nada ou ninguém escapa a contemporaneidade. Dela não podemos nos arrepender; podemos apenas denegá-la. Vem daí a dificuldade em dizer, indiscutivelmente, o que é literatura no tempo da internet. Mais fácil é dizer onde há literatura”.

Mas há que se dizer que os educandos de muitas das escolas públicas leriam diferente textos com imagens em movimento ou não, *hiperlinks*, textos curtos, longos, enfim, se, nas suas experiências de leitura, estivessem implicadas outras condições sócio históricas de produção de leitura. E, assim, conseguiriam, sobre o que determina a existência da leitura, ver que “Ler é muito mais que decodificar uma escrita, ou mesmo, é mais que descobrir e reconstruir o sistema de representação da linguagem,

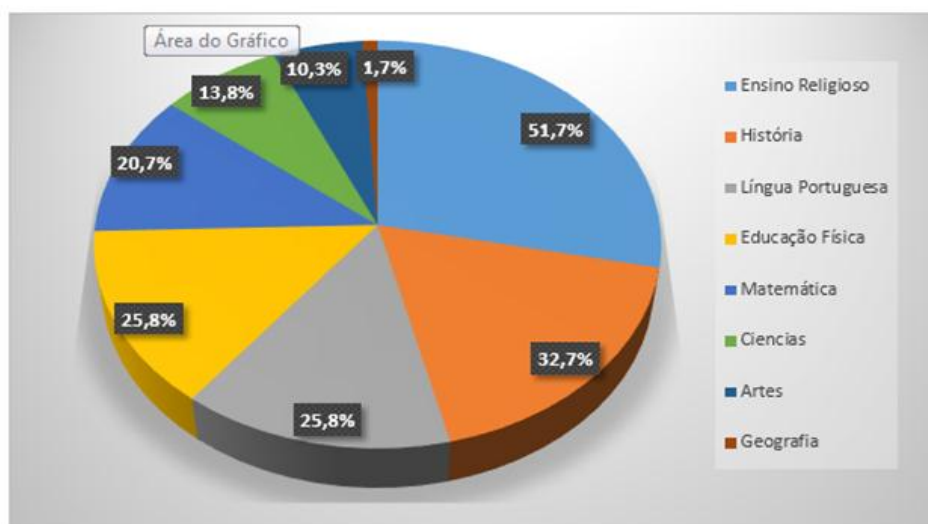
ler é criar sentido, ler não é produzir specularmente um texto, mas produzir a partir da letra do texto um discurso do texto”. (BARONE apud Carvalho 2018, p.27)

Já as questões de número 9 a 21 dizem respeito aos dados de escolarização dos participantes da pesquisa. Sendo indagados se gostavam de estudar, 48 alunos responderam “sim”. 06 (seis) dentre eles afirmaram não gostar de estudar e quatro disseram que mais ou menos. Essa mesma pergunta solicitava ainda que, em caso de resposta, os estudantes apontassem justificativas para as respostas. Dos que disseram gostar de estudar, 41,3% justificaram que é para ter um bom futuro; gostam de aprender 15,5%; um disse que estudar ajuda a esquecer os seus problemas; dois alegaram que gosta porque os professores são legais; onze não justificaram; um só quando tenho vontade e, por fim, dois deles disseram porque devemos aprender. Como se observa, a maioria sabe que o estudo é possibilidade de uma melhor condição de vida. Já os que se posicionaram negativamente 6,8%(quatro) afirmam que não se identificam, é chato ou que têm dificuldades em tudo.

A pergunta seguinte era se eles estavam cursando o nono ano pela primeira vez. Dos 58 educandos que responderam ao questionário, 44 estavam cursando o 9º Ano pela primeira vez. Entretanto, catorze já tinham sido reprovados, observei que as repetências ocorreram no 6º ano, um; no 7º ano, dois; no 8º ano, quatro e no 9º ano, três. Dentre estes um educando é repetente por duas vezes em anos diferentes: no 6º e no 9º ano. Em séries iniciais como o 3º ano um; 4º ano um e no 5ºano também um.

Em seguida, é solicitado que digam qual disciplina mais gostavam de estudar e o porquê dessa preferência. Mesmo sendo orientados a apontar apenas uma disciplina, alguns alunos apresentaram mais de uma delas. Os resultados se verificam no gráfico abaixo:

Gráfico 3 – Disciplinas preferidas pelos educandos



Fonte: Autora

O gráfico nos mostra que a maioria dos alunos gosta da disciplina de Ensino Religioso. Das preferências o que aparece em segundo é História⁴², e em terceiro lugar ficam Português e Educação Física. Solicitadas as justificativas, quase todos os alunos que apontaram as escolhas de que mais gostavam, atribuíram ao fato de as aulas serem legais 25,8%, porque se identificam 22,4%. Muito embora 22,4% não se posicionaram para justificar suas escolhas. As outras justificativas falam de temas atrativos, ou por terem facilidade de entender o assunto. Gosto de ler e interpretar, aprendo rápido e escrevo menos demonstraram a menor porcentagem, como consta no quadro seguinte

Quadro 4 – Justificativas pelas quais os educandos preferem determinadas disciplinas

Justificativas	Recorrência	%
É importante e legal.	15	25,8
Não justificou.	13	22,4
Porque me identifico.	13	22,4
Gosto de saber da história/ passado	04	6,8
Fala da igualdade/ origem	03	5,2
Porque gosto do professor.	02	3,4
Porque é fácil.	02	3,4

⁴² O professor de **Ensino religioso** e História é o mesmo: Wellington Albuquerque. Embora seja católico, a metodologia adotada por este professor é focada em reflexões sobre fundamentos, costumes e valores das religiões existentes na sociedade. Como estratégia didática de ensino e aprendizagem dessa disciplina, explora temas de interesse nessa área de maneira interdisciplinar, por meio de atividades que estimulam, sobretudo, o diálogo e o respeito entre religiões. Ou seja, uma maneira de ministrar o ensino religioso de forma **plurirreligiosa** ou **interconfessional**.

Gosto de ler /interpretar texto.	01	1,7
Porque aprendo rápido.	01	1,7
Escrevo menos.	01	1,7
Fala sobre o corpo/ é bom praticar esportes/ Melhora as minhas habilidades no esporte.	05	8,6

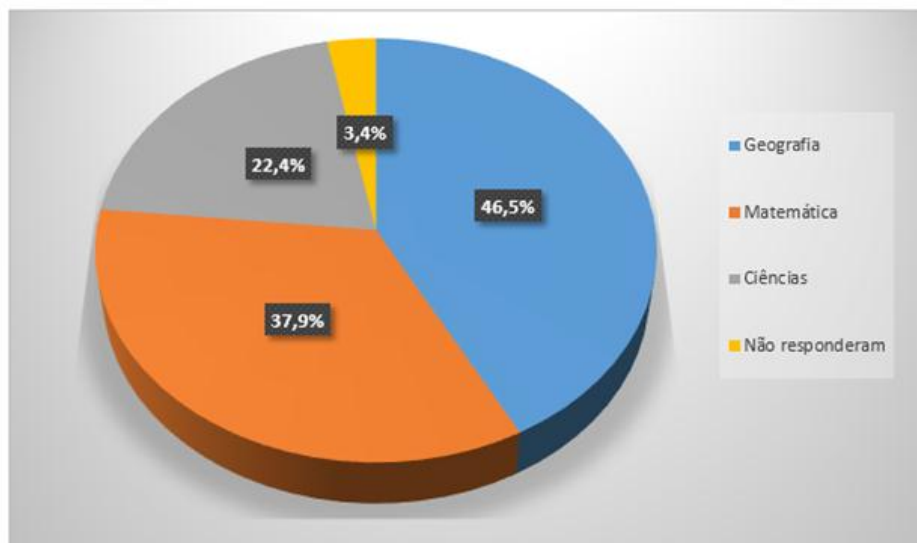
Fonte: autora

Quando foram indagados sobre a disciplina de que eles menos gostavam, um número de 02 (disciplinas) disciplinas se destacou: geografia 46,5% e matemática 37,9%, como o gráfico a seguir demonstrará. Essa pergunta também propunha justificativa. Dentre os que disseram não gostar de uma disciplina ou outra, 27 argumentaram por não entender o assunto; nove não se posicionaram; dez disseram ser chatas as aulas e questionaram também a metodologia do educador. As outras justificativas, embora escritas de formas diferentes pertencem ao mesmo campo semântico: metodologia e aula chata. E dois educandos não quiseram apontar nenhuma disciplina, dizendo não haver disciplina de que não gostassem. Franco (2008) aponta

Se não houver o exercício da práxis que renove e rearticule a teoria e a prática, não haverá espaço para a construção dos saberes. Neste caso, tempo de serviço não se transforma em saber da experiência, pois esse reproduzir mecânico é anistórico e não sede espaço para a articulação dialética do novo e do necessário. Nessa situação, teoria e prática distanciam-se, assim como sujeito e ações não dialogam entre si. (FRANCO, 2008, p.119)

Para que isso tudo seja trabalhado em sala de aula, tem de ser imbuído de sentido para o aluno, seja nos gêneros tradicionais ou nos novos gêneros. Considero como Silva (1992, p.77) “ É por isto mesmo que educação é projeto (mais do que processo), pois recuperando os significados em circulação no contexto social, pode propor outros, abrindo perspectivas para novas formas de existência”.

Gráfico 4 – Disciplinas das quais os educandos menos gostam



Fonte: Autora

Os dados a seguir referem-se à pergunta: “O que está faltando em sua escola para melhorar a prática e o desenvolvimento da leitura?”. 67,2% alegaram que o que falta é a construção de uma biblioteca. A maioria das instituições públicas de ensino, hoje, não conta com a presença de biblioteca em escolas municipais de Ensino Fundamental II. Salas de leituras até são percebidas em creches e pré-escolas. Já nas instituições onde funcionam as turmas do 6º ao 9º ano, a ausência de uma biblioteca e de profissionais deste setor quase não é sentida por educandos e gestores. Espaço esse que era o local de pesquisas no contraturno, de leituras em momentos de aulas vagas, espaço também usado para práticas de incentivo a leituras propostas na escola.

Hoje, o que se vê no cotidiano escolar é que reservar um espaço para a construção de uma biblioteca, espaço de formação do sujeito leitor, rica fonte para sugestões de atividades nos mais variados gêneros textuais, não é prioridade. Campello (2010), traz meticolosas considerações seja das características físicas desse local, seja de quadros que orientam o trabalho de pesquisa nesse espaço. Conforme Campello (2010, p. 129), “O estudante pode não só aprender na biblioteca, mas com a biblioteca que, ao cumprir seu papel efetivo nas práticas pedagógicas, deixa de ser ‘pertencimento precário’”. Ainda em relação ao assunto, diz a autora que

Ao reunir livros e outros recursos informacionais, a biblioteca reproduz, de certa maneira, o ambiente informacional da sociedade contemporânea, que alguns denominam sociedade da informação, caracterizada por abundância e variedade de materiais informativos. Ali, os estudantes podem se

familiarizar com o aparato informacional atualmente disponível. (CAMPELLO, 2010, p. 131).

O livre acesso aos livros é estímulo essencial para leitores escolares, caracterizando a biblioteca⁴³, como espaço fundamental para a fruição de leitura. Nesse sentido, Pennac (2008, p.72) afirma que “Ler é algo que se aprende na escola. Gostar de ler”.

A relação dos educandos com os textos influencia a maneira como eles percebem ou perceberão o mundo. Passando a se posicionarem diante das injustiças desde que começa a tomar conhecimento do mundo. Daí ser importante reservar um espaço para leitura e livros na escola. Segundo, Calvino (2007, p. 10) afirma,

[...] as leituras da juventude podem ser pouco profícuas pela impaciência, distração, inexperiência das instruções para o uso, inexperiência da vida. Podem ser (talvez ao mesmo tempo) formativas no sentido de que dão uma forma às experiências futuras, fornecendo modelos, recipientes, termos de comparação, esquemas de classificação, escalas de valores, paradigmas de beleza.

No quadro abaixo estão descritos os argumentos gerados pela pergunta “O que está faltando em sua escola para melhorar a prática e o desenvolvimento da leitura?”.

Quadro 5 – Justificativa para melhorar a prática e o desenvolvimento da leitura

O QUE FALTA	OCORRÊNCIA	%
BIBLIOTECA	39	67,2
COMPUTADOR	17	29,3
LIVROS PARADIDÁTICOS	12	20,7
AR CONDICIONADO	5	8,6
NÃO JUSTIFICOU	3	5,2
INCENTIVOS PARA A LEITURA	2	3,4
MAIS ATENÇÃO DOS ALUNOS	1	1,7
PROFISSIONAIS QUALIFICADOS	1	1,7
REFORÇO	1	1,7
PROFESSORES LEGAIS	1	1,7
QUADRO LIMPO	1	1,7

Fonte: Autora

⁴³A implantação de bibliotecas escolares é regida por lei - Decreto Estadual nº 32.056, de 30/04/1958.

Dando continuidade ao tópico “dados de escolarização” quanto à pergunta que trata dos momentos nas aulas de Língua Portuguesa, foi preciso explicar-lhes o que seria cada elemento desses: momentos de leitura, momentos de produção de texto e momentos de aula de gramática, os quais correspondiam ao nosso critério de divisão de aulas da disciplina, para que opinassem conscientemente.

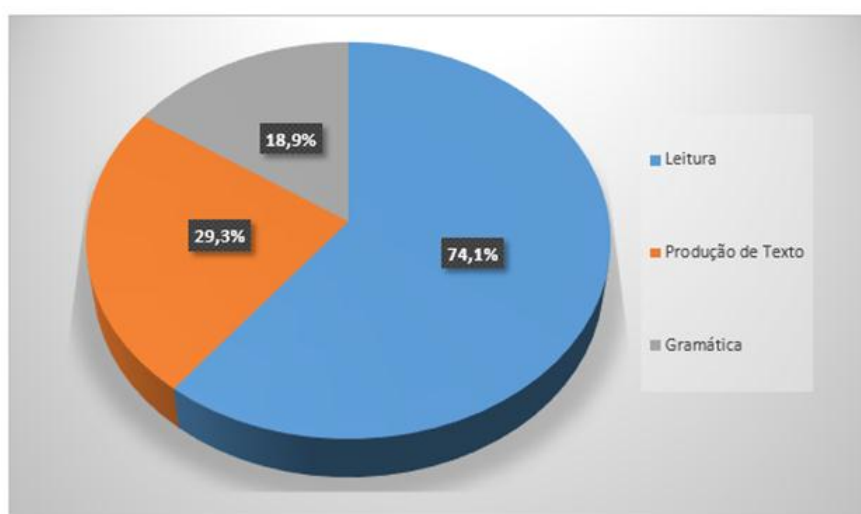
Sendo questionados a respeito do que eles mais apreciavam nas aulas de Língua Portuguesa, a maioria dos discentes mostrou preferência pelos momentos de leitura 74,1% e a opção “gramática” configurou-se como sendo algo de interesse somente para 18,9%. Mas as aulas de gramática contribuem para desenvolver a reflexão no que diz respeito a inferências a partir da estrutura e funcionamento da língua. Embora, aparentemente, apresentem características diferentes, as ações de leitura, produção de texto e aulas de gramática para o educando, podem ser analisadas, ao mesmo tempo, do ponto de vista semântico, morfossintático e não só dos conhecimentos temáticos.

Percebe-se, no gráfico acima, que a opção “gramática” não se configurou em algum interesse pelos discentes. Ler exige que levemos em conta os conhecimentos sobre as características gramaticais que estão em jogo, quando o texto é tecido, a relação entre as palavras, os recursos anafóricos, catafóricos, lexicais, entre outros para que as articulações das ideias possam ser feitas. Convém que tudo isso deva ser salientado no momento de leitura para que haja proficiência e, assim, na leitura do texto os alunos tomem consciência dessas condições. cremos, com Antunes (2003, p.30), que a compreensão deturpada que se tem da gramática da língua e de seu estudo tem funcionado como um imenso entrave à ampliação da competência dos alunos para a fala, a escuta, a leitura e a escrita de textos adequados e relevantes. Ainda conforme Kleiman e Sepulveda (2014, p.37), é necessário acreditar que a gramática tem alguma utilidade na formação do aluno para poder ensiná-la:

para o próprio professor, o conhecimento gramatical é essencial para fazer intervenções didático-pedagógicas relevantes. Para conduzir a reflexão linguística em sala de aula, o domínio de gramática – enquanto corpo de conhecimentos sistema da língua – é indispensável. O conhecimento do funcionamento das regras da língua faz parte, ou deve fazer parte, do conhecimento de saberes específicos do Professor de Língua Portuguesa sobre o conteúdo de sua matéria. Trata-se de conhecimento especializado – diferente do saber científico e do saber leigo, ou do senso comum – que é fundamental para explorar as relações entre forma e significação, e que lhe fornecerá uma ferramenta imprescindível para levar o aluno a refletir sobre sua língua e a usá-la com eficiência, segundo suas intenções e seus objetivos, e as exigências das situações comunicativas.

No Ensino Fundamental II de escolas públicas parece que paramos no tempo. As leituras limitam-se a práticas que reiteram o dever e a tarefa, a memorização de regras gramaticais e ortográficas depreendidas do estudo do texto. O resultado exposto no gráfico abaixo acaba sendo uma crítica intensa ao que na escola tem sido trabalhado nos momentos das aulas de gramática:

Gráfico 5 – Momentos dos quais os educandos mais gostam nas aulas de Língua Portuguesa

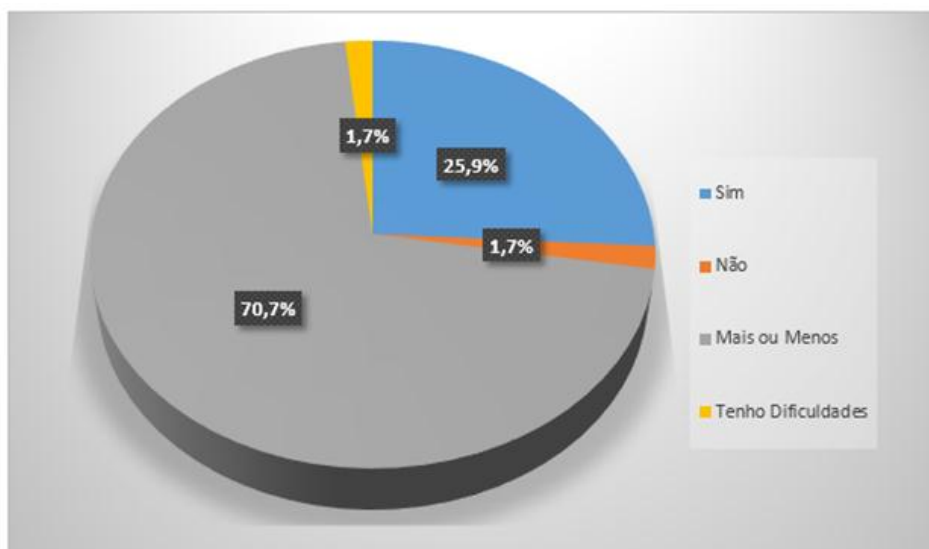


Fonte: Autora

Dando sequência ao questionário, foi perguntado aos educandos se alguém na casa deles (pais ou responsáveis) recebia jornal ou revista diariamente. 93,1% – cinquenta e quatro – estudantes disseram “não”, e apenas 6,9% – quatro – confirmaram a pergunta. Pennac (2008) trata do papel desempenhado pelos pais que, durante a infância, são os construtores da identidade de leitor de seus filhos, contribuem para despertar a imaginação infantil, e fazem com que eles – filhos – construam um mundo fantástico. Os pais que pertencem à primeira esfera social da criança são os outros que compõem o eu-leitor numa relação dialógica para a construção de sentidos. A família é a primeira responsável pela inclusão do ser na leitura de mundo e de textos. Estudos tratam disso: de que não apenas a escola exerce a função, mas de que existem várias outras agências, como a família. É percebido, de acordo com os dados obtidos, que o único espaço onde esses educandos podem ter acesso a algum tipo de leitura de textos é na escola. Quando foram indagados se gostavam de ler, os alunos dispunham de quatro opções de

resposta: sim, não, mais ou menos, tenho dificuldade. O gráfico abaixo demonstra o percentual do gosto dos discentes no quesito leitura:

Gráfico 6 – Frequência das respostas dos educandos quanto ao gosto de ler



Fonte: Autora

Como se pode ver 70,7% gostam mais ou menos. Observamos que somente um dos discentes alegaram não gostar de ler, a alternativa “tenho dificuldade” aparece na resposta citado por apenas um educando. Nas dificuldades no trabalho com a leitura na sala de aula, o problema principal apresentado pelos sujeitos-participantes é relativo aos que têm fluência mínima em leitura.

Noutro questionamento sobre o quesito que tratava se eles liam todo o livro indicado pela professora, dos 58 participantes, somente onze responderam “sim”. 58,6% dos discentes declararam mais ou menos. 22,4% disseram “não”. Essa mesma pergunta solicitava que justificassem. Dos que disseram que “não” ou que “mais ou menos”, a justificativa de esquecimento foi a que prevaleceu com 25,8%. Dentre os participantes 12 % não se posicionaram. O quadro seguinte mostra as razões do posicionamento dos discentes:

Quadro 6 – Razões pelas quais os educandos costumam ler o livro indicado pela professora

Razões por que lê	Recorrência	%
Para o próprio desenvolvimento	4	6,9
Porque tenho que apresentar	3	5,2
O livro é interessante	2	3,4
Porque gosto de ler	2	3,4

Respostas incoerentes: não encontro/esqueço	2	3,4
Porque é bom	1	1,7
Quando estou sem nada para fazer	1	1,7
Não Justificou	1	1,7
Razões por que não lê	Recorrência	%
Porque não	3	5,2
Preguiça	2	3,4
Esqueço	2	3,4
Não citou	2	3,4
Tem livro que é chato	1	1,7
Tenho falta de vontade	1	1,7
Só quando me interessa	1	1,7
Não indicam leituras	1	1,7
Razões por que não lê completamente	Recorrência	%
Esqueço	11	19,0
Não justificou	4	6,9
Preguiça	4	6,9
Alguns livros não são interessantes	3	5,2
Não gosto muito de ler	2	3,4
Porque não tenho tempo	1	1,7
Resposta incoerente: muito caro	1	1,7
Gosto de livros diferentes dos que indicam	1	1,7
Depende da história	1	1,7
De vez em quando	1	1,7
Total	58	100

Fonte: Autora

Essa mesma pergunta solicitava ainda que, em caso de resposta positiva, os estudantes apontassem os livros de que mais gostavam de ler. Interessante é que mesmo sendo avisados disso, os que declararam não gostar de ler também citaram algumas leituras. Os momentos de leitura são garantidos em grande parte pelo hábito de ler HQs: *Turma da Mônica*⁴⁴, ficando em primeiro lugar com 25,9% e Batman e Robin, Garfield, O pato Donald juntos somaram 6,9%. Essa regularidade da leitura em quadrinhos foi revelada por 32,7%, em comparação às outras obras citadas por eles.

⁴⁴Turma da Mônica indicada como o sétimo livro mais marcante levantamento de pesquisa pela “Retratos da Literatura no Brasil” como na pesquisa à indicação do escritor brasileiro mais admirado no Brasil divulgado em 2016. Ficando atrás somente de (1º) Monteiro Lobato, (2º) Machado de Assis e (4º) Paulo Coelho. Fonte: <https://www.google.com/search?q=Retratos+da+Literatura+no+Brasil>.

Pesquisa divulgada em “Retratos da Leitura no Brasil” surge somente para confirmar o que já é sabido por todos: que as histórias em quadrinhos compõem uma das formas de leitura mais difundidas no país, bem como a aceitação nas faixas etárias correspondentes ao ensino básico. Ou seja, como solicita o PNLD, são formas de expressão vinculadas à cultura jovem. O resultado dessa escolha pode ser visto no gráfico a seguir:

Quadro 7 – Títulos dos livros dos quais os alunos gostaram mais

Título dos livros	Recorrência	%
HQs	19	32,7
Não citou	12	20,7
O Pequeno Príncipe	5	8,6
A Cabana	5	8,6
Chapeuzinho Vermelho	2	3,4
Não lembra	2	3,4
Com a Boca na Botija	2	3,4
A Bela e a Fera	2	3,4
Branca de Neve	2	3,4
Janela para a Vida	2	3,4
Cinderela	2	3,4
Matilda	2	3,4
O Vampiro que Descobriu o Brasil	1	1,7
Pra que serve?	1	1,7
Crepúsculo	1	1,7
Parafuso o Gato Telepata	1	1,7
João e Maria	1	1,7
O Livro do Rock	1	1,7
Vidas Secas	1	1,7
Procura-se uma Bicicleta	1	1,7
Livro Didático	1	1,7
Como Treinar seu Cérebro	1	1,7
As mãos de Eurídice	1	1,7
Era uma Vez um Conto	1	1,7
A Dama e o Vagabundo	1	1,7
Nanatsu no Taizai	1	1,7
A Festa	1	1,7
A História de Moisés	1	1,7
A Piedosa Armadilha	1	1,7
A bolsa Amarela	1	1,7
Harry Potter 1,2 e 3	1	1,7
Não Importa a Minha Morte	1	1,7

Pinóquio	1	1,7
Sonhos D'ouro	1	1,7
Percy Jackson	1	1,7
Os três Porquinhos	1	1,7
Um Anjo Chamado Alegria	1	1,7
A Bela Adormecida	1	1,7
O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá	1	1,7

Fonte: Autora

A aquisição de livros por parte dos educandos, quase não acontece. Muitos dos livros que têm nas estantes de casa são os livros didáticos de sala de aula que, quando encerrado o ano letivo, alguns não os devolvem ao colégio. As práticas de leitura, de acordo com a realidade de muitos dos estudantes de escolas públicas, são limitadas. Então só cabe a escola elaborar experiências de leitura para que esta se desenvolva no educando. Como em outras palavras, sugere Silveira (2015, p.25), “uma prática constante de leitura significativa, demandando um volume de leitura razoável, para que o leitor se familiarize com a língua escrita e com os vários gêneros de texto e possa, dessa forma, automatizar boa parte do processo”.

Um das últimas questões, as de número 22 e 23 dizem respeito à leitura na sala de aula. Aqui, os educandos foram questionados a respeito do que eles mais apreciavam nas aulas de leitura, a maioria dos discentes mostrou preferência pela leitura silenciosa 60,3%. É importante ressaltar que os estudantes dispunham de quatro opções: Leitura silenciosa, em voz alta, leitura para responder a questionário e discussão das ideias do texto.

Quanto à forma como a leitura foi trabalhada em sala de aula, pude observar que muitos gostavam de realizar a leitura silenciosa e uma queda bem maior da leitura compartilhada e expressiva 12%. Cremos que é por se tratar de haver um público de ouvintes - o leitor precisa avançar na leitura e se preocupar com a entonação. Assim como afirma Kleiman (2008, p. 153) “A leitura silenciosa, no entanto, excluindo a preocupação com a pronúncia e entonação, permite à criança envolver-se totalmente na busca de significados, utilizando para isso seu próprio ritmo de leitura e as regressões ou releituras que se fizerem necessárias”. Na leitura silenciosa, a metacognição é aprimorada, pois esse tipo de leitura permite idas e vindas do leitor ao texto para compreendê-lo.

Nos momentos de leituras em voz alta, em sala de aula, alguns malmente leem os textos postos no material didático e, quando isso ocorre, leem silabando e por isso

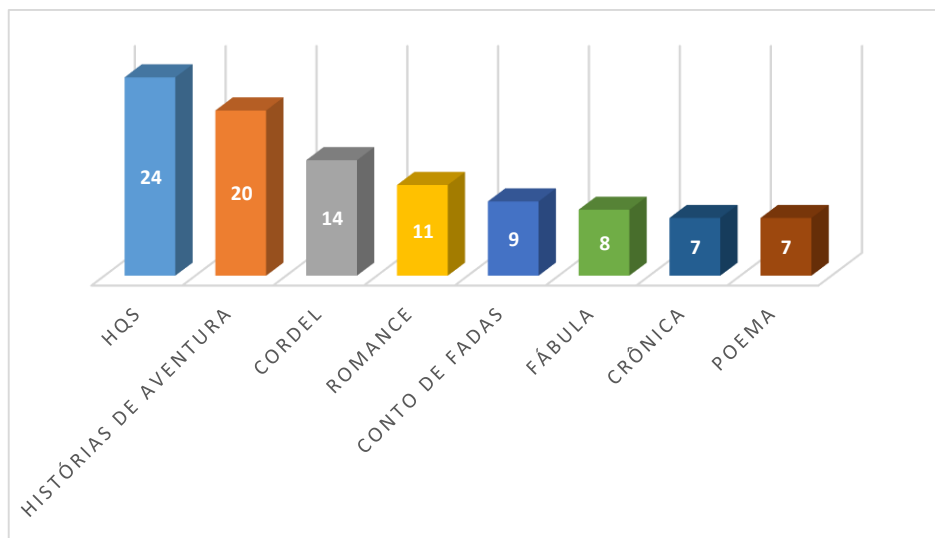
ficam tímidos nos momentos de leitura, há muitas reclamações. Fato que se tornou preocupante, quando expuseram essas informações verbalmente. Mas que denunciavam algo mais além do exposto por eles, que as leituras até então não tinham sido mediadas de forma correta.

No que diz respeito ao modo como a leitura em voz alta tem sido trabalhada ao longo dos anos, se resumiu a “Abram a página ‘x’ do livro didático, leiam o texto ‘y’. Fulano, leia o texto em voz alta! Sicrano que está conversando, dê continuidade à leitura!”, como assevera Oliveira (2014, p.115). As leituras não foram submetidas a um trabalho sistemático de ler para, ler como, ler junto, e sim um ritual escolar cheio de falhas, mais próximo de um adestramento. Conforme Silveira (2015, p. 10),

A leitura é uma habilidade que se desenvolve com a prática, pois o domínio dessa habilidade passa pelo domínio de procedimentos sucessivos (ou processamentos) que se iniciam com o conhecimento do código linguístico escrito e de certas convenções relativas à língua escrita.

Na sequência às perguntas do questionário, indaga-se quanto aos gêneros textuais preferidos. Na didática da leitura, em abordagem que visa ao desenvolvimento progressivo, os alunos têm de ter contato com diversos gêneros textuais. Essas práticas estão no centro dos planos de estudo de avaliações externas e internas em rede nacional. O gráfico 7 possibilita uma visão das preferências dos educandos:

Gráfico 7 – Gêneros textuais que os educandos costumam ler



Fonte: Autora

Logo após terem sido submetidos à aplicação do questionário, em conversas informais, os educandos se colocam compartilhando suas opiniões sobre o porquê de escolherem determinadas leituras como a melhor, afirmaram ser devido aos conteúdos e aos temas. Decidi perguntar sobre o que sentiram: uma educanda respondeu, que a atividade, a princípio, parecia chata, mas mudou logo de pensamento. Outros afirmaram que nunca tinham respondido a questionários referentes ao gosto e hábitos de leitura deles, muito menos a perguntas que tratassem de suas vidas, rotinas ou algo parecido com o que seria cobrado nas atividades seguintes.

Percebemos, então, pela análise dos dados apresentados na pesquisa realizada, que os desafios se apresentam para todos nós educadores, comprometidos com a formação de leitores eficientes: promover o acesso a textos diversos, que embora tratem de assuntos tão diferentes, há uma inter-relação entre eles. Porque só resta ao educando esse contato, no contexto escolar, como também o estímulo à reflexão crítica acerca de personagens e temas abordados nesses universos da leitura que é diferente, muitas das vezes, do cotidiano deles. Fundamentada nesse entendimento, foram elaboradas sequências didáticas que oportunizam experiências com a leitura.

4.3 Instrumentos e procedimentos metodológicos da pesquisa na coleta de dados

Como a implantação desse projeto de leitura, fruto do trabalho desenvolvido a partir do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, pautado inicialmente em uma pesquisa que consiste em, uma proposta de intervenção pedagógica, por meio de atividades que fomentem a leitura de textos, análises, sendo constituída de uma sequência didática fundamentada na perspectiva sociocognitiva, com foco específico em um componente do sistema cognitivo, a metacognição, num trabalho que envolve os processamentos da leitura, executado nas aulas de Língua Portuguesa, objetivando a promoção de leitores eficiente, tendo os textos-base a respeito do domínio de habilidades de leitura, como nos casos de realizar inferências, localizar informações, sintetizar ideias, identificar intenções do autor, dentre outras para análise do processo de ensino na coleta de dados interpretáveis de forma quantitativa e qualitativamente, de procedimentos e técnicas para avaliação dos resultados.

Para a realização da experiência didática, destacamos os instrumentos que foram utilizados para a obtenção dos dados, quais sejam: questionários para identificação do perfil do aluno: a princípio, houve a aplicação de questionário – descritas na Seção 4.3 – com o objetivo de ter uma visão dos gêneros preferidos por eles, nos momentos de leitura. Outra etapa da nossa pesquisa consistia no trabalho com a turma com a aplicação do teste de compreensão de múltipla escolha (TCQME), interação e mediação pedagógica por meio das entrevistas orais com os discentes antes e depois da aplicação dos testes – após devolução dos testes aos educandos, o educador conduz as atividades, ensinando-lhes as melhores estratégias para alcançar a compreensão. Os planejamentos das intervenções didáticas estão expostos do Apêndice F até o Apêndice L. E registro no diário de bordo do que foi relevante para a pesquisa (falas, ocorrências, opiniões etc.). Foram também usados gráficos e quadros, levantamento de dados estatísticos sobre as etapas que estão descritos na seção 5.

Nesse sentido, buscamos criar contextos precisos de ensino-aprendizagem a fim de ajudar o educando a entender melhor os gêneros em estudo, para tanto, lançamos mão de uma fundamentação teórica baseada nos descritores da prova Saeb, quando desenvolvemos o projeto didático intitulado “A compreensão leitora entre alunos de 9º ano de uma escola pública da zona rural de Arapiraca: um trabalho sistemático enfatizando descritores de leitura do Saeb”. Como elemento das atividades da intervenção, veja-se abaixo o cronograma dos testes:

Quadro 8 – Cronograma de aplicação dos testes e atividades correlatas

Datas	Atividades
25/04/2019	Etapa 1(1h/a) – Preenchimento do Termo de Assentimento Livre e Esclarecimento (T.A.L.E.) com alunos
06/05/2019	Etapa 2 (1h/a) – Aplicação do questionário para levantamento do perfil do aluno. Registro no diário de bordo.
03/06/2019	Etapa 3 (1h/a) – Aplicação do 1º teste de compreensão com questões de múltipla escolha (TQME): “Por que alguns animais comem pedras? ”.
06/06/2019	Etapa 4 (2h/a) – Entrega dos testes corrigidos. Comentários do professor sobre as respostas dos alunos. Interação com os alunos.
17/06/2019	Etapa 5 (1h/a) – Aplicação do 2º TQME: “As lágrimas de Potira”.
20/06/2019	Etapa 6 (2h/a) – Entrega e comentário do teste.
01/07/2019	Etapa 7 (1h/a) – Aplicação do 3º TCQME: “O avestruz”.
04/07/2019	Etapa 8 (2h/a) – Entrega e comentário do TCQME.
15/07/2019	Etapa 9 (1h/a) – Aplicação do 4º TCQME -Três textos: “Coelhos, Golfinhos e Boitatá”.
18/07/2019	Etapa 10 (2h/a) – Entrega e comentário do TCQME.
26/08/2019	Etapa 11 (1h/a) – Pesquisa de satisfação com alunos.

Fonte: autora

A aplicação dos instrumentos – questionário e testes – seguiu uma rigorosa marcação do tempo para realização dos testes, foi possível executá-los nos dias determinados para o desenvolvimento da pesquisa nas segundas-feiras, aplicação dos testes de compreensão com questões de múltipla escolha, e nas quintas-feiras, entrega dos testes corrigidos, comentários do educador-mediador sobre as respostas registradas no teste e interação com os educandos. Entretanto, o número de participantes variou na aplicação de um estudo para outro, alguns educandos, por motivos diversos, necessitaram faltar, ou seja, não foi possível manter o mesmo número de participantes em todos os momentos. Não foi possível também haver rigor no tempo de resolução pelos educandos nos testes aplicados nas segundas-feiras.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DOS RESULTADOS DOS TESTES

Nesta seção, apresentamos os resultados da pesquisa relativa aos testes com questões de múltipla escolha, as quais contêm itens selecionados, compondo alguns testes aplicados que permitem medir as competências e habilidades leitoras e os níveis de aprendizagem estabelecidos em comparações entre o desempenho em leitura das turmas em anos finais do Ensino Fundamental II ao longo da pesquisa. As aplicações dos testes (APÊNDICES B a E) e as intervenções ocorreram de forma alternada, cumpridas em dois blocos, desenvolvidas em duas aulas, em virtude de as ações serem seguidas de outras atividades letivas da escola. Foram considerados também, neste trabalho, os comportamentos leitores. Todas as atividades convergem para um produto final, que envolvem praticamente todos os educandos: a competência leitora dos educandos do 9º.

Os dados obtidos estão apresentados em gráficos e quadros seguidos de análises, comentários, resultados, aos quais atribuímos notas e conceitos. Para compreendê-los melhor, nos resultados da experiência didática, utilizamos as informações do diário de bordo paralelamente à análise dos dados.

Considerando questionamentos, como por exemplo: O que os alunos aprenderam ou não? Por que não aprenderam? Quais ações precisam ser efetivadas pela equipe escolar e pelos professores de cada turma? O que está funcionando e o que deve ser mudado? E se estava sendo implementado, por que não surtiram efeito? Articulados às necessidades de ensino da contemporaneidade, em que se deseja o melhoramento do nível dos educandos, estabelecemos como objetivo desse conjunto de aulas despertar aspectos metacognitivos ainda adormecidos.

Optamos por focalizar a visão na intenção de que os educandos entendam como o ato de ler se processa em um trabalho constante de significado do texto, a partir de seu objetivo, do conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que se sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de estudo... constante de leitura de textos de fato – BRASIL, 1998. Assim tomamos quatro textos para realizar a proposta. Serão abordados, na sequência, os procedimentos adotados para a construção da pesquisa e para a análise dos dados colhidos.

5.1 Resultados dos TCQME aplicados – Apresentação e análise dos dados

Na sequência de atividades aqui desenvolvidas, os registros aconteceram duas vezes por semana, todas às segunda-feira (aplicação dos testes), e em outro

momento as ações aconteceram nas quintas-feiras (trabalho pedagógico), de acordo com a carga horária semanal destinada à língua portuguesa foram reservadas 15 h/a distribuídas em 11 etapas de aulas. Aplicadas a 62 educandos, a partir de textos-base que davam suporte aos itens, limitamo-nos a analisá-los por descritores. Para os TCQME foram atribuídos notas e conceitos. São duas as etapas do processo avaliativo: atestar e intervir. As proposições lançadas e executadas durante o processo constituíram-se colaboradoras na promoção de atividades que contribuem para ajudá-los a desenvolver habilidades que os direcionem para a competência leitora.

Para que a avaliação diagnóstica de habilidade de leitura funcione plenamente, o professor deverá agir como um pesquisador que investiga um determinado objeto. Esse professor terá de instruir o aluno, por meio de avaliações, a tomar consciência de sua própria aprendizagem. Deverá considerar que sempre pode haver aprendizagem e desenvolvimento, o que exigirá dele planejar esse ensino. Finalmente, alerta para a necessidade de o professor manter em sua prática avaliativa o acompanhamento – foco no processo- e também a possibilidade de o educando testemunhar, ao final, a sua própria evolução. (CARVALHO, 2018, p. 166).

A seguir serão descritas as atividades em sequência vinculada aos objetivos e questões da pesquisa, geradas a partir das interpretações atuais que os textos possam fornecer: a formação de educandos leitores. Os dados permitem visualizar o que os educandos sabem em relação ao que vem sendo incorporado às habilidades avaliadas nos descritores, de acordo com a Matriz de Referência para Avaliação do Saeb. As atividades de leitura vão sendo mais complexas, exigindo graus diferentes de habilidades. Faremos aqui explanações com base nos resultados de desempenho dos educandos nos testes e sobre como aconteceram as leituras.

5.1.1 Análise dos resultados do primeiro TCQME aplicado

A primeira avaliação foi aplicada no dia 11 de julho de 2019. O texto de que tratamos é da tipologia expositiva, do gênero tipo vulgarização científica cujo título é: “Por que alguns animais comem pedra? Retirado de uma revista de ciências destinada ao público infantil, com linguagem de fácil compreensão, como se pode comprovar na Figura 6.

Figura 10 – Texto do primeiro TCQME aplicado

Por que alguns animais comem pedra?

Alguns animais têm hábitos que podemos considerar curiosos. Os gatos, por exemplo, se lambem para limpar o pelo. Já os cachorros instintivamente procuram comer certas ervas quando estão sentindo algum mal-estar. Mas tem bicho com hábitos ainda mais intrigantes, como comer pedras! É isso aí! E olha que, em vez de fazê-los passar mal, as pedras exercem funções úteis dentro do organismo.

As pedras engolidas por certos animais são chamadas gastrólitos, que quer dizer “pedra do estômago”. É dentro deste órgão que elas ficam armazenadas e ajudam a triturar os alimentos e a limpar as paredes estomacais dos parasitos que a infestam. Além disso, as pedras aliviam a sensação de fome durante longos períodos em que os bichos precisam ficar sem comer, já que ocupam um bom lugar em seu organismo.

Crocodilos, pinguins, focas e leões-marinhos, entre outros animais aquáticos estão na lista dos engolidores de pedra. Eles têm em comum o fato de serem excelentes mergulhadores. E as pedras ingeridas funcionam como lastro, isto é: os ajudam a afundar, da mesma forma que, os cintos de chumbo servem aos mergulhadores profissionais.

É preciso dizer que as pedras não ficam no organismo desses animais para sempre. Eles é que determinam quanto tempo devem ficar controlando a quantidade delas em seu estômago. Claro que isso não é algo pensado pelo bicho. O corpo dele é que dá sinais de desconforto. Então, o animal provoca vômito, botando algumas pedras para fora até se sentir bem.

Mas não pensem que os bichos engolem qualquer pedra que veem pela frente. Eles escolhem com muito cuidado as que vão para sua barriga. Valem as mais lisinhas e bem arredondadas. Desta forma, ao serem engolidas, elas não machucam o animal por dentro. Mais do que uma mania, engolir pedras é uma maneira natural que os animais encontraram para garantir o seu bem-estar!

Salvatore Siliciano

Fonte: Revista *Ciência Hoje das Crianças - CHC*, nº 141, nov. 2003, p.28.

Utilizamos também como instrumento de pesquisa o uso de verbalizações retrospectivas, após a aplicação dos testes. Aqui somente registrado alguns comentários dos educandos; os outros, em diário de bordo. A avaliação contém oito questões de múltipla escolha, com alternativas de A a D. Para avaliar o desempenho do aluno, atribuímos um valor máximo de 10,0 para o teste como um todo, o que corresponde a 1,25 para cada questão. A fim de estabelecer mais um critério de avaliação para facilitar a apreciação do desempenho da turma, utilizamos também um sistema de conceitos baseados nas notas obtidas.

O texto “Por que alguns animais comem pedra?”, é um teste de compreensão de múltipla escolha explorado no projeto. Na elaboração foram dadas preferências a itens de inferências lexicais simples e de base parafrástica, informações explícitas e implícitas. Conduziu-se a investigação registrada nesta seção da seguinte maneira: os educandos foram orientados a marcar apenas uma alternativa, uma vez que somente uma delas era a correta, também foram instruídos a lerem as perguntas antes de ler o texto para já saberem de que se tratava cada item e o que deveriam buscar

no texto, que deveriam localizar as informações solicitadas seguindo as pistas fornecidas pelo próprio texto.

As condições estavam ideais para aplicação do teste nas duas turmas do 9º ano e durou em torno de 15 minutos, embora tenham sido informados que poderiam dispor do tempo que quisessem - não houve um rigor quanto à duração de tempo. A devolução do 1º teste se deu em menos de dez minutos de seu início, em ambas as turmas. Vale dizer que se trata de estudantes com desempenho muito bom.

A aula seguinte, em 15 de julho de 2019, ficou reservada para a entrega das notas e discussão sobre os seus resultados. Analisei as suas respostas que deveriam envolver percepções a partir das informações explícitas à luz do texto lido, mas que complexa por envolver vários aspectos que se articulam e se relacionam.

Antes de mostrar o desempenho de cada um, quando devolvidos os testes aos educandos, foram demonstrados de que maneira a leitura pode ser aplicada de acordo com os princípios que a norteiam. Fizemos uso dos questionamentos postos a seguir, cujo objetivo foi o de motivar o leitor a perceber o texto, levando-o a fazer inferências. Nesse texto, algum aspecto chama a atenção de vocês? Por quê? Tendo como título “Por que alguns animais comem pedra?”, o que se pode imaginar sobre o que vão ler? É possível perceber qual vai ser a história narrada lendo somente o título? Neste momento, lembramos a eles a necessidade de fazer a leitura de um texto, lendo período por período, dando paradas para refletir o que acabaram de ler – foi possível inserir assuntos como pontuação: as que indicam início e término de período - e que o retorno ao texto pode, sim, ocorrer mais de uma vez para nos inteiramos mais do assunto, para percebermos as ideias tanto superficiais do texto quanto as mais complexas que necessitam de inferências.

Dando continuidade aos questionamentos, perguntei-lhes: O que podem significar quando os animais engolem pedra? Quais as sensações transmitidas por essas atitudes? Se foi relevante o tema de que trata o texto? Surgiram comentário do tipo: “ Nunca imaginei que peixe comesse pedra”, “Aprendemos um pouco mais”, “ A natureza é perfeita, e os homens deveriam observá-la mais para que pudessem entender melhor o meio ambiente”. Trouxeram à tona até lembranças de seus pais e avós que sabem o horário do dia ao observar o sol... Foram pertinentes os comentários.

Foi falado a eles também da importância de conhecer a estrutura do texto, de que gênero e tipologia faz parte - com a exposição do gênero em estudo -, dando um

foco maior à percepção de que o leitor, diante do texto a ser lido interage com o texto, percorrendo as trilhas montadas pelo autor. Ora, como afirmam Cavalcante e Ribeiro (2017, p.23), é preciso considerar que

a leitura pode ser estabelecida como um jogo de probabilidade a partir de uma participação ativa e consciente do leitor na produção de inferências, cujos propósitos envolvem abstrair sentidos explícitos e implícitos, buscando e resgatando informações que orientem a compreensão.

O quadro a seguir reúne o conceito dos discentes e o número de ocorrência de cada nota obtida.

Quadro 9 – Frequência de conceitos e notas obtidos no primeiro TCQME “Por que alguns animais comem pedra?”

CONCEITOS / NOTAS		TURMAS	
		9º ANO “A”	9 ANO “B”
		FREQUÊNCIA	FREQUÊNCIA
Excelente	10,0	08	12
Muito Bom	8,1 – 9,9	10	04
Bom	7,1 – 8,0	04	04
Regular	5,1 – 7,0	02	01
Fraco	3,1 – 5,0	05	03
Insuficiente	Abaixo de 3,0	-	02
Total de estudantes / participantes		29	26

Fonte: Autora

Diante desses resultados, verificamos que a experiência foi satisfatória quanto aos descritores do tópico I – Procedimentos de leitura, constantes na *Matriz de Referência em Língua Portuguesa*. Neste tópico estão relacionadas duas expectativas de aprendizagem, como é possível verificar na figura 7 descrita na seção 3.2 (D1 – Localizar informações explícitas em um texto; D3 - inferir o sentido de uma palavra ou expressão).

As turmas são bem regulares, haja vista a mobilização de estratégias de leitura que se fez presente, de modo que dos educandos 75,8% da turma “A” e 76,9% da turma “B” demonstraram resultado positivo – alto grau de compreensão – nessas habilidades. São leitores que apresentam habilidades de leitura consideradas básicas. Um fato intrigante foi a turma B, considerada mais fraca, ter tido uma frequência maior do que a turma “A” no conceito Excelente.

Muito embora ainda haja, em ambas as turmas, alguns alunos em situação insatisfatória: dos educandos 24,1% da turma “A” e 23,1% da turma “B”. Com efeito, essa questão é esperada para estudantes que estão ingressando na escola pela primeira vez, mas não devia acontecer com os que estão no ensino fundamental II, pois, ao concluírem as fases de alfabetização e letramento anteriores, deveriam, no mínimo, dominar a tecnologia da leitura, isto é, codificar e decodificar automaticamente a língua escrita. Nesse sentido, a compreensão textual fica comprometida, resultando em notas baixas em atividades avaliativas que envolvem textos simples. Vale salientar que os dois educandos do 9º ano “B” que ficaram com conceito insuficiente têm deficiência mental, informação atestada por médicos e a direção, mas que participam das aulas, interagem com os colegas.

Os quadros apresentados abaixo descrevem as habilidades de cada um dos itens e as porcentagens de acertos e erros cometidos pelos educandos.

Quadro 10 – Acertos, erros e aproveitamento percentual do primeiro TCME aplicado - 9º “A”

TESTE DE MÚLTIPLA ESCOLHA- <i>“Por que alguns animais comem pedra”</i>					Habilidades e Conhecimentos Exigidos (Descritores)
QUESTÕES	9º ANO “A”				
	ACERTOS	%	ERROS	%	
1	28	96,5	01	3,5	Realizar Inferência lexical simples.
2	19	65,5	10	34,5	Localizar informação explícita no texto.
3	23	79,3	06	20,7	Realizar inferência simples de base parafrástica.
4	28	96,5	01	3,5	Localizar informação explícita no texto.
5	21	72,4	08	27,6	Realizar Inferência lexical simples.
6	19	65,5	10	34,5	Localizar e discriminar informação explícita no texto.
7	24	82,7	05	17,3	Localizar informação explícita no texto.
8	25	89,2	04	10,8	Localizar informação explícita no texto.

Fonte: Autora

Quadro 11 – Acertos, erros e aproveitamento percentual do primeiro TCME aplicado - 9º “B”

TESTE DE MÚLTIPLA ESCOLHA- <i>“Por que alguns animais comem pedra”</i>					Habilidades e Conhecimentos Exigidos (Descritores)
QUESTÕES	9º ANO “B”				
	ACERTOS	%	ERROS	%	
1	21	80,8	5	19,2	Realizar Inferência lexical simples.

2	19	73,1	7	26,9	Localizar informação explícita no texto.
3	21	80,8	5	19,2	Realizar inferência simples de base parafrástica.
4	24	92,3	2	7,7	Localizar informação explícita no texto.
5	19	73,1	7	26,9	Realizar Inferência lexical simples.
6	16	61,5	10	38,5	Localizar e discriminar informação explícita no texto.
7	22	84,6	4	15,4	Localizar informação explícita no texto.
8	23	88,5	3	11,5	Localizar informação explícita no texto.

Fonte: Autora

Percebemos, por meio dos quadros acima, que os maiores números de acertos da turma “A e B” ocorreram na primeira e quarta questões, cujos descritores solicitam a localização de uma informação explícita, que pode ser feita de forma literal no texto. De forma intrigante, observamos que os maiores números de erros foram apontados na segunda e sexta questões em ambas as turmas, que exigiam, também, localizar e discriminar informação explícitas no texto. Já na informação em forma parafrástica – com maior grau de dificuldade, em que, para responder corretamente ao que foi solicitado, o estudante precisa encontrar no texto uma passagem que diga a mesma coisa de outra forma, todas as turmas tiveram acertos relevantes.

Convém ponderar, nesse caso, que a recorrência dos erros básicos, normalmente se dá, por falta de concentração na leitura, já que desde o início do primeiro semestre estamos trabalhando com questões de múltipla escolha para prova do Saeb. Logo, não há pouca familiarização com o tipo de teste, mas há de se considerar as dificuldades na leitura, que podem se situar na falta do domínio da decodificação.

O resultado permite visualizar que, numa análise individual, ainda há os que não desenvolveram a competência leitora básica, que é a decodificação. Esse perfil de estudantes de escola pública ainda persiste. O que requer atenção especial, pois esses alunos ainda não demonstram habilidades muito elementares que deveriam apresentar nessa etapa escolar.

5.1.2 Análise dos resultados do segundo TCQME aplicado

O segundo teste foi aplicado no dia 18 de julho de 2019, nas duas turmas do 9º ano em momentos distintos como já explicitado em outros momentos. Dos 34 educandos, da Turma “A” um não compareceu; dos 30 da Turma “B” cinco deixaram de comparecer. Os itens do teste foram elaborados a partir do texto “As lágrimas de Potira” de tipologia narrativa, representando o gênero lenda indígena. O teste também contém oito questões de múltipla escolha e a apuração dos dados se deu da mesma forma do primeiro TCQME.

Fazem parte dos conteúdos avaliados neste teste os efeitos decorrentes de determinadas expressões como produtoras de sentidos no texto necessitando da inferência de seus possíveis significados. Veja-se abaixo o texto utilizado neste segundo teste.

Figura 11 – Texto do segundo TCQME aplicado

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.

Fonte: Contos e Lendas de Amor. São Paulo, Ática, 1986 – Adaptação

As turmas reagiram bem à aplicação do teste, cuja duração, desta vez, se estendeu a aproximadamente 35 minutos de teste. Por se tratar de um segundo TCQME, orientei-os que prestassem mais atenção para que não cometessem erros semelhantes aos cometidos na primeira experiência, quando foi aplicado o primeiro teste, e fizessem uso das dicas lembradas em aula passada. Ressalto que os primeiros educandos entregaram os testes por volta de dez minutos, após seu início, ainda que lhes fosse dito sobre a necessidade das idas e vindas do leitor ao texto, para chegar à resposta correta; que deveriam ser capazes de retomar o texto, localizando dentre outras informações, aquela que lhe foi solicitada. Enfim, que a leitura teria de ser bem mais cuidadosa, uma vez que havia questões de inferência.

Houve quem quisesse saber o significado do nome da índia – *Potira* – e o que era Itagibá; também houve quem perguntasse se se tratava de uma lenda. Foi esclarecido que o nome tem origem na língua Tupi. O nome *Potyravem* depo'türa, que quer dizer literalmente “flor”. Itagibá era o seu companheiro – isto poderia ser percebido na superfície do texto –, e confirmei que se tratava do gênero textual lenda. As notas adquiridas neste teste podem ser vistas no quadro 12.

Quadro 12 – Frequência de conceitos e notas obtidos no segundo TCQME “Lágrimas de Potira”

CONCEITOS / NOTAS	TURMAS	
	9º ANO “A”	9 ANO “B”
	FREQUÊNCIA	FREQUÊNCIA

Excelente	10,0	04	01
Muito Bom	8,1 – 9,9	13	12
Bom	7,1 – 8,0	06	05
Regular	5,1 – 7,0	03	04
Fraco	3,1 – 5,0	05	03
Insuficiente	Abaixo de 3,0	02	-
Total de estudantes / participantes		33	25

Fonte: Autora

Notamos, em relação ao Quadro 13, que os resultados em ambas as turmas não tiveram, desta vez, representatividade no conceito *excelente* - somente quatro alunos do 9º ano “A” e um do 9º ano “B” obtiveram a nota máxima. Em relação ao conceito *muito bom*, os da turma B melhoraram muito o seu resultado, obtendo uma frequência de 12 notas, o que no primeiro teste se limitou a apenas 4 notas. No conceito bom e no regular os resultados em ambas as turmas foram aproximados.

Surpreendeu-nos o fato de, na turma “A”, haver dois alunos com desempenho dentro do conceito *insuficiente* – Essa turma é considerada de melhor desempenho, por todos os professores. Isso pode ser um indício de esses alunos estarem com dificuldade de leitura e, possivelmente, até mesmo na decodificação. Ou seja, ainda permanecem na primeira fase da aprendizagem da leitura por mais tempo do que deveriam, uma vez que não demonstram habilidades que deveriam apresentar no ano escolar em que estão, e isso requer atenção especial por parte da escola. Pois, como aponta Paiva (1992, p.64) “A leitura (ou o resultante do ato de se atribuir um significado ao discurso escrito) passa a ser, então, uma via de acesso à participação do homem nas sociedades letradas na medida em que permite a entrada e a participação no mundo da escrita”.

Os Quadros 13 e 14 apresentam os acertos e erros dos alunos nos itens do segundo TCQME aplicado.

Quadro 13 – Acertos, erros e aproveitamento percentual do segundo TCME aplicado - 9º “A”

TESTE DE MÚLTIPLA ESCOLHA- “Lágrimas de Potira”	Habilidades e Conhecimentos Exigidos (Descritores)
9º ANO “A”	

QUESTÕES	ACERTOS	%	ERROS	%	
1	33	100	-	0	Localização de informação explícita no texto.
2	23	69,7	10	30,3	Localização de informação explícita no texto.
3	29	87,9	04	12,1	Localização de informação explícita no texto.
4	28	84,8	05	18,2	Inferência simples, baseada em sinonímia lexical.
5	10	30,3	23	69,7	Inferência simples, de base parafrástica.
6	25	75,7	08	24,2	Inferência de base lexical.
7	24	72,7	09	27,3	Inferência baseada em linguagem figurada.
8	29	87,9	04	12,1	Inferência simples sintetizadora de uma passagem.

Fonte: Autora

Quadro 14 – Acertos, erros e aproveitamento percentual do segundo TCME aplicado - 9º “B”

TESTE DE MÚLTIPLA ESCOLHA- “Lágrimas de Potira”					Habilidades e Conhecimentos Exigidos (Descritores)
QUESTÕES	9º ANO “B”				
	ACERTOS	%	ERROS	%	
1	23	92	02	8	Localização de informação explícita no texto.
2	20	80	05	20	Localização de informação explícita no texto.
3	21	84	04	16	Localização de informação explícita no texto.
4	23	92	02	8	Inferência simples, baseada em sinonímia lexical.
5	04	16	21	84	Inferência simples, de base parafrástica.
6	22	88	03	12	Inferência de base lexical.
7	21	84	04	16	Inferência baseada em linguagem figurada.
8	20	80	05	20	Inferência simples sintetizadora de uma passagem.

Fonte: Autora

A gradação por nível de proficiência neste teste ainda é a básica. Nos itens 1, 2 e 3 trabalha-se a identificação de uma informação explícita do texto, o que está em sua superfície – D1(Localizar informações explícitas em um texto). Com essas atividades é possível identificar se conseguem perceber o que está explícito no texto, não requerendo nenhuma habilidade especial. Notamos que, nos quadros, um dos bons desempenhos dos participantes ocorreu com a questão de número 1 (100% de acerto no 9º ano “A” e 92% no 9º ano “B”).

Os itens seguintes requerem mais atenção e entendimento do que está nas entrelinhas, uma vez que buscam informações implícitas como nas atividades 4, 5, 6 e 7 que trabalham os sentidos pretendidos e alcançados pelo autor do texto com a escolha vocabular, cuidadosa – D3(Inferir o sentido de uma palavra ou expressão). Nesses casos, diante do quadro acima, os discentes, em grande parte dos itens se saíram bem, exceto no quinto item, visto que somente 30,3% da turma “A” acertaram esta questão e 16% da turma “B”. O item 8, uma outra forma de trabalhar a significação do texto pela sintetização de uma ideia, está relacionado ao descritor 4(Inferir uma informação implícita em um texto). Este último tipo de inferência não evidenciou um mau desempenho por parte dos participantes. Como afirmam Cavalcante e Ribeiro (2017, p.12),

A falta de embasamento teórico para se trabalhar com a instabilidade da produção de sentidos textuais pode fazer com que alguns professores prefiram abordar o previsível e o controlável, limitando-se a recuperar índices textuais explícitos, como indica o primeiro descritor da Prova Brasil do 9º ano, demandando às demais possibilidades de leitura foco e tempo insuficientes.

Com base na citação acima, compreendemos que era preciso organizar um trabalho metodológico voltado para o ensino de leitura, uma vez que o educador passaria a ensinar a seus educandos não somente decodificar, mas a usar estratégias ou métodos que pudessem auxiliá-los na busca pela compreensão dos textos.

Em mais outro contato com o texto, no dia 22 de julho de 2019, foi promovida a devolutiva dos testes e a interação com os educandos sobre os resultados por eles obtidos. Por meio de protocolos verbais informais⁴⁵, questionava-se sobre as ideias do texto. Sendo assim, foi perguntado do que tratava o texto. Respostas como “*Falava da índia e do marido dela. Ele foi pra guerra e não voltou mais*”. Disseram alguns deles. Outros faziam de tudo para ficar invisíveis nesses momentos de interação. Observa-se, assim, nas palavras dos participantes, certa facilidade em identificar o tema e o assunto em contos e lendas. O que indica que já estão no nível 2⁴⁶ da média

⁴⁵ Estamos denominando de “protocolos verbais informais” as interações mais próximas e mais individualizadas da professora pesquisadora com os alunos ao longo das discussões ocorridas na aula subsequente a da aplicação do teste.

⁴⁶Nível 2 (225-229) – Na prova Brasil, o resultado do aluno é apresentado em pontos numa escala SAEB que vão do nível 1(200-225) ao 8 nível (375 ou acima disso). No nível 2, os alunos são capazes de localizar informações explícitas, identificar tema e assunto em gêneros diversos, fazer inferências simples e inferências lexicais.

da escala de desempenho por nível de proficiência semelhante ao nível dos estudantes brasileiros de 9º ano que fizeram a Prova Brasil⁴⁷.

Já no item cinco percebemos a dificuldade por parte dos educandos de interpretar a ideia implícita na passagem textual descrita na alternativa A)⁴⁸. O que fez com que 75,9% de 58 discentes – turmas “A” e “B” – optassem por ela. Foi pedido a eles a definição do que é a palavra “ apenas”. Um deles respondeu: “*que não tem outro.*”; houve quem reiterasse: “*que só tinha pedra preciosa*”; já o terceiro, afirmou: “*esquecemos que tinham muitos animais*”. Não perceber a contribuição dos modalizadores do tipo delimitadores⁴⁹ fez com que tantos errassem esse item.

Após esse momento, aproveitamos para ler passo a passo trechos do texto, comentando-os, suscitando pequenos debates que abriram caminho para que ficasse claro para os educandos como são articulados os conhecimentos dos recursos discursivos e linguísticos, exigindo deles a inferência de sentidos literais e não literais para as palavras e expressões que apareceram no texto. Conforme registro no diário de bordo, os discentes alegaram nunca terem ouvido falar de tais processos de leitura.

Foi pedido a eles que levantassem hipóteses sobre o papel do pássaro araponga no texto e o que o seu canto representava para aquela comunidade. O descritor 3 requer que o estudante acione seu repertório linguístico para inferir o significado de termos, no contexto em que é usado: expressão em seu sentido figurado, que, no caso do texto, o canto significava a morte. Assim define Ferreira (2003, p.261), “Conhecer os aspectos principais relativos às figuras de linguagem ajuda-nos a compreender melhor os textos; leva-nos também a ser mais sensíveis à beleza da linguagem e ao significado simbólico das palavras”. Nesse sentido Oliveira (2014, p.117), traz, quanto as estratégias presentes na escrita literária, o jogo do texto

⁴⁷ Prova Brasil – Alunos brasileiros de 9º ano que fizeram a Prova Brasil apresentaram desenvolvimento de habilidade de leitura para o ano de escolarização em que se encontram no nível 225 de 21 % em 2005 e de 57 % em 2017. (Localizar informações explícitas em fragmentos; identificar tema e assunto, além das habilidades anteriormente citadas para os itens nos testes aqui aplicados; ...).

⁴⁸ Quinta questão – **O lugar onde vivia a tribo de Potira e Itagibá** –
 A() era rico apenas em pedras preciosas e outros minerais.
 B(x) havia muitos animais que eram a base de alimentação da tribo.
 C() se situava num Estado do Nordeste.
 D() era rico apenas em pesca.

⁴⁹ <https://brasilecola.uol.com.br> › O que é › O que é português?

Para jogar o jogo do texto, é preciso querer “viajar nos universos sonoros das palavras, na sua textura, no seu campo semântico, nas alusões possíveis, nas relações entre elas e as imagens [...]. É preciso haver espaço - e tempo - para o jogo. Quando o leitor pode jogar o jogo do texto, é permitido a ele construir mapas interpretativos, ou ainda compor com o texto. Entrar no jogo do texto é uma ação que convoca o leitor ao movimento, à criação de sentidos possíveis diante do que está dado pelo texto; se o leitor entra no jogo, ele participa do movimento da própria língua que a escritura literária parece muitas vezes querer gerar ao performatizar a vida ou cena da vida em palavras.

Comungamos também com Cosson (2014, p. 17), quando ressalta que é por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas imensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas. Após o momento de interação e mediação da leitura do texto *“Lágrimas de Potira”*, os educandos já sabiam falar do gênero e dizer o que conseguiram perceber da leitura realizada até então. As questões para debate proporcionaram a espontaneidade da leitura, estimularam a interação entre texto e leitor, promoveram a socialização de opiniões.

5.1.3 Análise dos resultados do terceiro TCQME aplicado

O terceiro teste aplicado foi o TCQME elaborado a partir do texto *“O avestruz”*. Trata-se de uma narrativa, do gênero lenda, de circulação voltada ao público infantil e juvenil. O teste foi aplicado no dia 25 de julho de 2019, a um universo de 54 alunos, sendo 32 da turma “A” e 22 da turma “B”. Vale ressaltar que, desta vez, na turma da tarde faltou um número considerado de 8 alunos.

O teste contém sete questões de múltipla escolha e o sistema de apuração dos dados foram os mesmos dos TCQME anteriores. Para avaliar o desempenho do aluno, atribuímos um valor máximo de 10,0 para o teste como um todo, o que corresponde a 1,42 para cada questão. Veja-se a seguir o texto utilizado neste terceiro teste.

Figura 12 – Texto do terceiro TCME aplicado

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, tocadador de viola, que tinha vindo de cima da serra. A festa se animou quando o tangará começou a trovar em desafio com o anu, 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, p.24

A essa altura, na aplicação do terceiro teste, percebemos que os educandos já estavam se familiarizando com uma prática de leitura que envolve as habilidades de compreensão e interpretação. Nas interações durante a mediação, ocorrida na devolutiva dos TCQME anteriores, os alunos perceberam que, embora tenham se esforçado mais, erraram algumas questões tidas para eles como bobas. Mais uma vez lembrei-lhes as dicas de como realizar uma leitura e da necessidade de se manter a atenção na atividade. Com essas intervenções, os educandos começaram a leitura silenciosa do texto do terceiro TCQME. As turmas levaram em média 20 minutos para a realização da atividade. Os resultados das notas obtidas estão discriminados abaixo no Quadro 15.

Quadro 15 – Frequência de conceitos e notas obtidos no terceiro TCQME “O avestruz”

CONCEITOS / NOTAS		TURMAS	
		9º ANO “A”	9 ANO “B”
		FREQUÊNCIA	FREQUÊNCIA
Excelente	10,0	12	11
Muito Bom	8,1 – 9,9	16	08

Bom	7,1 – 8,0	-	-
Regular	5,1 – 7,0	04	01
Fraco	3,1 – 5,0	-	02
Insuficiente	Abaixo de 3,0	-	-
Total de estudantes / participantes		32	22

Fonte: Autora

Como se vê no quadro acima, desta vez não houve uma muita aproximação nos dados, entre as turmas, no que concerne aos resultados deste teste, com algumas ressalvas: nesta etapa, as alunas que normalmente eram as últimas a entregar a prova, desta vez, já não foram as últimas.

Essa constatação nos leva a refletir que as experiências de leitura realizadas se adequaram bem à faixa etária dos estudantes participantes, bem como ao nosso contexto escolar, ou seja, à nossa realidade de escola situada numa zona rural. Convém ressaltar que os temas abordados nos textos se relacionam de alguma forma com as temáticas dos seus cotidianos. Assim, foi estimulada a ativação dos conhecimentos prévios, a localização de informações expressas literalmente no texto e avaliou-se a capacidade de perceber a intenção do texto do gênero lenda.

A seguir, apresentamos os quadros em que são dispostos os dados a respeito dos erros e acertos dos alunos no terceiro teste aplicado, relacionando-os aos descritores exigidos nas questões do teste.

Quadro 16 – Acertos, erros e aproveitamento percentual do terceiro TCQME aplicado - 9º “A”

TESTE DE MÚLTIPLA ESCOLHA- “O avestruz”				Habilidades e Conhecimentos Exigidos (Descritores)	
QUESTÕES	9º ANO “A”				
	ACERTOS	%	ERROS	%	

1	30	93,8	02	6,2	Inferência simples, exigindo conhecimento prévio sobre pássaros; outra pista é “cantador”.
2	28	87,5	04	12,5	Localização de informação explícita no texto.
3	21	65,6	11	34,4	Localização de informação explícita no texto.
4	31	96,9	01	3,1	Inferência simples, mais precisamente, inferência com pista lexical explícita.
5	NULA		NULA		Inferência pragmática; exige conhecimento pragmático do gênero conto popular.
6	31	96,9	01	3,1	Inferência lexical muito simples, baseada em sinonímia explícita.
7	26	81,2	06	18,8	Inferência, exigindo conhecimento prévio, conhecimento de mundo.

Fonte: Autora

Quadro 17 – Acertos, erros e aproveitamento percentual do terceiro TCQME aplicado - 9º “B”

TESTE DE MÚLTIPLA ESCOLHA- “ O avestruz”					Habilidades e Conhecimentos Exigidos (Descritores)
QUESTÕES	9º ANO “B”				
	ACERTOS	%	ERROS	%	
1	18	81,8	04	18,2	Inferência simples, exigindo conhecimento prévio sobre pássaros; outra pista é “cantador”.
2	20	90,9	02	9,1	Localização de informação explícita no texto.
3	16	72,7	06	27,3	Localização de informação explícita no texto.
4	22	100	00	0,0	Inferência simples, mais precisamente, inferência com pista lexical explícita.
5	NULA		NULA		Inferência pragmática; exige conhecimento pragmático do gênero conto popular.
6	20	90,9	02	9,1	Inferência lexical muito simples, baseada em sinonímia explícita.
7	18	81,8	04	18,2	Inferência, exigindo conhecimento prévio, conhecimento de mundo.

Fonte: Autora

Durante a devolutiva foi comentado como o texto apresenta as pistas para a sua compreensão, a partir do título que já anunciava o próprio tema. Também foram discutidas as informações explícitas, como, por exemplo, a inferência de que o Tangará se tratava de um pássaro. Somente um aluno não respondeu à primeira questão. Muitos disseram não saber o que era o tangará, mas por ter conhecimento de que era amigo do anu – parceiro de trova do tangará e que, quem canta, no mundo animal, são os pássaros –, isso direcionou muitos (48 discentes) à resposta correta. Mas houve cinco estudantes que responderam errado: um disse ser insetos, outros

três disseram se tratar de cobras e, por último, um disse lagartos. Isso evidencia que ainda há alunos falhando na leitura inferencial. Já a questão com maior porcentagem de acerto (92,3%) foi a de número 4 (D3– em que se exigia inferência com pista lexical explícita).

Dando sequência à análise, observamos que a questão que os educandos mais erraram foi a de número 3. Mas isso poderia ter sido evitado se tivesse havido uma leitura mais atenta do penúltimo parágrafo que dizia: “*Mas, quando chegou à casa, a mulher tinha morrido. Louco de remorso, o avestruz pôs-se sobre os ovos para terminar de chocá-los*”. Situação descrita no quadro abaixo:

Quadro 18 – Acertos e erros da questão III do texto “ O avestruz”

QUESTÃO III - A MULHER DO AVESTRUZ MORREU	9º ano “A”		9º ano “B”	
	Erros	Acertos	Erros	Acertos
De parto.	a) 3	-	a)-2	-
Depois que o filho nasceu.	b) 8	-	b)-4	-
Quando estava velhinha.	c) -	-	c)-	-
Antes de os filhos nascerem.	d) -	21	d)-	16
Total de erros e acertos	11	21	6	16

Fonte: autora

O que ficou claro é que a interpretação de muitos dos educandos que erraram limitou-se ao que foi posto no segundo parágrafo: “*Certa ocasião, a mulher do avestruz estava chocando ovos, dos quais nasceram uns avestruzinhos muito bonitinhos*”. No caso houve também problemas na narrativa que os conduziu a dúvida e ao erro, fazendo com que optassem por marcar a alternativa b) para a pergunta quanto ao momento da morte da mulher do avestruz.

Ressalte-se também que muitos da turma A e B apresentaram dificuldades em responder a quinta questão, esta foi responsável pelo primeiro lugar em “erros”, os alunos ficaram em dúvida entre as alternativas “b” e “c” alegando que ambas faziam sentido, embora uma delas fosse a mais correta, o que a tornava errada era o termo que dizia que os avestruzes “criam” os filhotes, quando no texto era dito que os avestruzes não criam, somente chocam. Outros argumentaram que a intenção da

lenda não era falar de um casal de avestruzes, e sim informar sobre um comportamento próprio dos avestruzes machos. Daí a dificuldade em encontrar a resposta. Na dúvida, “chutaram” numa das duas alternativas. A proficiência leitora cobrada nessa questão é a do D-12 (Identificar a finalidade de textos de gêneros diferentes).

Na aula do dia 29 de julho de 2019, os educandos foram convidados a realizar a leitura do texto “Avestruz”, mais uma vez, de forma compartilhada e em voz alta. Diante da dubiedade surgida no item 5, foi sugerida uma discussão para se chegar a um consenso sobre a polêmica entre “chocar” e “criar”⁵⁰, houve consulta ao dicionário e verificou-se que ambas não têm o mesmo sentido. Diante disso ficou resolvido que a questão deveria ser anulada. A propósito disso, convém trazer uma ponderação de Silva (1992, p. 71), segundo a qual “a interpretação é sempre idiossincrática depende do repertório experiencial do leitor”. Como a 5ª questão foi anulada, foi feito um recálculo do valor de cada questão e procedeu-se a uma nova atribuição de notas – cada item passou a corresponder a 1,66 – uma nova atribuição de notas aos testes.

Há de se ressaltar nesse contexto que “A mediação do professor, nesse sentido, cumpre o papel fundamental de organizar ações que possibilitem aos alunos o contato crítico e reflexivo com o diferente e o desvelamento dos implícitos das práticas de linguagem” Brasil (1998, p.48).

5.1.4 Análise dos resultados do quarto TCQME aplicado

O quarto teste aplicado para esta etapa envolve a leitura de três textos do gênero vulgarização científica do tipo expositivo cujos temas podem ser interessantes para os alunos participantes. O teste foi aplicado no dia 22 de agosto de 2019, o universo de participantes foi, desta vez, de apenas 53 dos 64 educandos do 9º ano, sendo 29 do 9º ano A e 24 do 9º ano B.

Desta vez foram selecionadas 7 questões de múltipla escolha sendo cinco itens de múltipla escolha - assinalar a resposta correta; um de numerar as duas colunas (Correspondência), apresenta palavras que têm o mesmo valor semântico e, por isso, podem ser associadas – acasalamento de colunas; e, por fim, uma outra de alternativas constantes - verdadeiro/falso- para avaliar um número significativo de

⁵⁰. Chocar: v. t.1. Cobrir o ovo até a ave nascer; criar v. t.1. dedicar-se; 2. Educar.

características, baseadas nos textos apresentados. O tempo de duração para resolução do teste, em ambas as turmas, foi de trinta e cinco minutos. Para avaliar o desempenho dos educandos, atribuímos um valor máximo de 10,0 para o teste como um todo, o que corresponde a 1,42 para cada questão. Vejam-se abaixo, os textos utilizados para o quarto TCQME aplicado.

Figura 13- Textos do quarto TCQME aplicado

<p>(TEXTO 1)</p> <p>Coelhos</p> <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> <p>Golfinhos</p> <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> <p>BOITATÁ</p> <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>
---	---

Fonte: Revistas infanto-juvenis

Embora o quarto teste diferisse do que comumente vinha sendo realizado, ao verificar se o educando infere o sentido contextual de três textos no mesmo teste, há que se considerar que não foi percebido dificuldades pelos educandos em responder às questões, uma vez que já haviam sido informados de que o nível de gradação, em relação aos anteriores, aumentaria passo a passo. Esta atividade de desvelamento de compreensão de texto é muito bem descrita por Oliveira e Silveira (2015, p.51), quando afirmam que o sentido é construído a cada leitura que se realiza mediante

gama de conhecimentos internos do leitor, compartilhados com os conhecimentos do autor do texto. Essa ideia também pode ser inferida a partir das seguintes palavras de Silva (1992, pp.43-44):

[...] o propósito básico de qualquer leitura é a apreensão dos significados mediatizados ou fixados pelo discurso escrito, ou seja, a compreensão dos horizontes inscritos por um determinado autor, numa determinada obra. “ O compreender” deve ser visto como uma forma de ser, emergindo através das atitudes do leitor diante do texto, assim como através do seu conteúdo, ou seja, o texto como uma perspectiva ou panorama dentro do qual os significados são atribuídos. Nesse sentido, não basta decodificar as representações indicadas por sinais e signos; o leitor- que assume o modo da compreensão- porta-se diante do texto, transformando-o e transformando-se.

Por sua natureza o processo de ensino e aprendizagem de leitura e interpretação dos textos deve privilegiar a leitura frequente de textos de gêneros variados. Os resultados obtidos estão expostos no quadro abaixo.

Quadro 19 – Frequência de conceitos e notas obtidos no quarto TCQME -Três textos: “Coelhos, Golfinhos e Boitatá “

CONCEITOS / NOTAS		TURMAS	
		9º ANO “A”	9 ANO “B”
		FREQUÊNCIA	FREQUÊNCIA
Excelente	10,0	8	4
Muito Bom	8,1 – 9,9	7	8
Bom	7,1 – 8,0	-	4
Regular	5,1 – 7,0	9	5
Fraco	3,1 – 5,0	5	3
Insuficiente	Abaixo de 3,0	-	-
Total de estudantes / participantes		29	24

Fonte: Autora

Diante do exposto acima, observamos que os resultados das duas turmas concentram-se nos conceitos excelente, muito bom e regular. Esses dados enfatizam a caracterização das turmas A e B, que novamente apresentaram um desempenho heterogêneo entre elas, considerado o número de participantes.

Notamos que no quadro acima, que da turma do 9º ano “A” 51,7% conseguiram conceitos entre muito bom e excelente; não houve quem adquirisse conceito bom; 31% ficou com o conceito regular; somente 17,2%, mesmo assim, ainda é

preocupante o número de discente que se enquadraram nos conceitos mais baixos – regular e fraco, ressalte-se que a porcentagem chegou a 48,2%, como é possível verificar nos quadros a seguir.

Quadro 20 – Acertos, erros e aproveitamento percentual do quarto TCQME aplicado - 9º “A”

TESTE DE MÚLTIPLA ESCOLHA- “Coelhos, Golfinhos e Boitatá “					Habilidades e Conhecimentos Exigidos (Descritores)
QUESTÕES	9º ANO “A”				
	ACERTOS	%	ERROS	%	
1	27	93,1	2	6,9	Localização de informações explícitas nos 3 textos apresentados por meio de pistas lexicais e semânticas.
2	27	93,1	2	6,9	Localização de informação explícita no texto 1.
3	23	79,3	6	20,7	Inferência simples, mais precisamente, inferência com pista lexical explícita no texto 1.
4	27	93,1	2	6,9	Inferência com pista explícita no texto 2.
5	14	48,3	15	51,7	Inferência pragmática; exige conhecimento pragmático do gênero lenda no texto 3.
6	18	62,0	11	38,0	Localização de informações explícitas nos 3 textos apresentando-se distinção das proposições falsas das verdadeiras.
7	15	51,7	14	48,3	Inferência lexical muito simples, baseada em sinonímia explícita.

Fonte: Autora

Quadro 21 – Acertos, erros e aproveitamento percentual do quarto TCQME aplicado - 9º “B”

TESTE DE MÚLTIPLA ESCOLHA- “Coelhos, Golfinhos e Boitatá “					Habilidades e Conhecimentos exigidos (Descritores)
QUESTÕES	9º ANO “B”				
	ACERTOS	%	ERROS	%	
1	21	87,5	3	12,5	Localização de informações explícitas nos 3 textos apresentados por meio de pistas lexicais e semânticas.
2	23	95,8	1	04,2	Localização de informação explícita no texto 1.

3	18	75,0	6	25,0	Inferência simples, mais precisamente, inferência com pista lexical explícita no texto 1.
4	22	91,6	2	08,4	Inferência com pista explícita no texto 2.
5	13	54,2	11	45,8	Inferência pragmática; exige conhecimento pragmático do gênero lenda no texto 3.
6	15	62,5	9	37,5	Localização de informações explícitas nos 3 textos apresentados e distinção das proposições falsas das verdadeiras.
7	11	45,8	13	54,2	Inferência lexical muito simples, baseada em sinonímia explícita.

Fonte: Autora

Como se percebe na coluna das habilidades e conhecimentos exigidos nos Quadros 22 e 23, quatro dentre os sete itens utilizam algum tipo de inferência e estão relacionados aos descritores 3(Inferir o sentido de uma palavra ou expressão); 4 (Inferir uma informação implícita em um texto) e 6(Identificar o tema de um texto); e os três itens restantes, ao 1(Localizar informação explícita em um texto). No que se referia ao item 5, questão que exigia maior capacidade dessas inferências, exigiu dos estudantes a ativação do seu conhecimento prévio. Isso evidencia o que já se vinha discutindo no decorrer deste trabalho: era preciso que os educandos estivessem mais atentos àquilo que eles escolheriam como resposta certa. “É preciso que o leitor se atenha para as partes e para o todo do texto, sabendo-se que a coerência é um dos principais elementos da textualidade e que ela constrói o sentido do texto do início ao fim”, como afirma Santos (2016b, p.95).

Dando sequência à análise, observamos que as questões com a maior recorrência de erros em ambas as turmas de 9º anos foram as questões de número 5 e 7. Na quinta questão, o descritor aponta para uma inferência pragmática, que exigia um conhecimento sobre o mito Boitatá, lenda popular. E, na sétima questão, esperava-se que, embora parecesse difícil, os estudantes seriam capazes de responder corretamente a este item, mesmo porque se tratava de relacionar palavras sinônimas, o que apresenta um nível básico de dificuldade. As questões com a menor porcentagem de acertos trouxeram pistas explícitas o suficiente para que respondessem a essas questões; mesmo assim, alguns estudantes não conseguiram respondê-las corretamente. Conforme Brasil (2019 p.32) a dificuldade em identificar uma informação explícita “pode indicar que o/a estudante não está adequadamente alfabetizado. Obviamente que outros fatores devem ser considerados. Mas, uma

primeira avaliação é a de o/a aluno (a) possui um nível de leitura muito aquém do que é esperado para um/uma estudante do 9º ano”.

Na aula do dia 26 de agosto de 2019, depois de mais uma vez realizar a leitura em voz alta e, reavaliar as respostas dadas pelos educandos aos itens propostos no quarto teste, houve o compartilhamento do que responderam. Nesta etapa, eles se mostraram curioso para já saber quais eram os gabaritos, principalmente, no que se referia ao item 7 (D3), capacidade de relacionar palavras, reconhecendo o valor semântico entre elas, ou seja, associar o sentido delas.

O item 5 exigia uma habilidade demandada pelo descritor 12, ou seja, o de identificar a finalidade de textos de gêneros diferentes. A porcentagem de acertos pode ser considerada mediana entre os alunos. Durante as interações na aula subsequente ao teste, os alunos foram informados de que o boitatá é provavelmente a lenda indígena mais antiga do Brasil, tendo inclusive sido descrita por José de Anchieta em 1560. A história do Boitatá conta sobre uma cobra de fogo que protege os animais e as florestas e mata quem os desrespeita. Apesar de ser feita de fogo, com grandes olhos, a tal cobra vive no fundo dos rios à espera de entrar em ação. A origem do Boitatá provavelmente está no fenômeno do fogo-fátuo, que ocorre em pântanos e brejos quando faíscas e lampejos emanam das águas por conta do metano dos leitões. Voltando à lenda, dizem que, caso o Boitatá “não te mate queimado, ele é capaz de te deixar louco ou cego caso olhe diretamente em seus olhos”.

5.1.5 Apreciação geral dos resultados dos testes de múltipla escolha aplicados

No encerramento das atividades desenvolvidas até então com as leituras, a análise restringiu-se aos níveis de proficiência dos aprendizes⁵¹, a partir dos resultados dos testes de múltipla escolha, cujos textos e itens estão citados na seção

⁵¹Infelizmente não foi possível avaliar o nível de aproveitamento de alguns dos aprendizes, em virtude de terem faltado a dois ou mais TCQME; daí, somente receberam o termo “Faltosos” – embora seja esse termo inapropriado para esse contexto. A porcentagem de alunos faltosos correspondeu a 12,9% (8 alunos ao todo) das duas turmas dos 9º anos.

5.1.1 até a 5.1.4. As notas obtidas nos 4 testes de múltipla escolha aplicados possibilitaram a elaboração de um quadro geral dessas notas, que permitiu fazer uma apreciação da evolução do desempenho de cada aluno, conforme se vê nas planilhas dispostas nos Apêndices M e N. Sendo assim, foram elaborados 8 níveis de aproveitamento, que estão dispostos no quadro abaixo, que foi adaptado a partir de Santos (2016b, p.85-86)

Quadro 22 – Descrição dos níveis de aproveitamento dos resultados dos testes de múltipla escolha aplicados

NÍVEIS DE APROVEITAMENTO	DESCRIÇÃO
ESTÁVEIS POSITIVOS	Alunos que mantiveram notas acima do conceito regular ao longo dos testes.
CRESCENTES	Alunos que obtiveram notas progressivamente crescentes ao longo dos testes.
OSCILANTES	Alunos que obtiveram notas ora acima do conceito regular, ora abaixo desse conceito.
DECRESCENTES	Alunos que obtiveram notas progressivamente decrescentes.
OSCILANTES NEGATIVOS	Aluno que se manteve mais com notas abaixo do regular do que acima.
ESTÁVEIS REGULARES	Alunos que se mantiveram com notas no conceito regular.
ESTÁVEIS NEGATIVOS	Alunos que mantiveram as notas abaixo do conceito regular.
FALTOSOS	Alunos que participaram da aplicação de apenas um ou dois testes.

Fonte: Santos (2016b, 85-86)

O quadro 23 apresenta os quantitativos relativos a cada um dos níveis acima descritos, nas duas turmas. Vale destacar que dos 65 alunos que constam no diário de classe (34 no 9º “A” e 31 no 9º “B”) 3 alunos foram: 1 transferido (turma “A”) e 2 desistentes (turma “B”). Assim, efetivamente, só 62 (33 da turma “A” e 29 da turma “B”) participaram da experiência didática, sendo considerado nesta soma os faltosos e os que compareceram a todos os testes.

Quadro 23 – Resultado de aproveitamento das turmas do 9º ano

NÍVEIS DE APROVEITAMENTO	9º ANO “A”	9º ANO “B”	%
ESTÁVEIS POSITIVOS	21	12	53,22
CRESCENTES	3	1	6,45
OSCILANTES	5	7	19,35

ESTÁVEIS REGULARES	2	1	4,84
DECRESCENTES	-	-	-
OSCILANTES NEGATIVOS	1	-	1,62
ESTÁVEIS NEGATIVOS	-	1	1,62
FALTOSOS	1	7	12,9
TOTAL	33	29	100

Fonte: autora

Diante do quadro acima, concluímos que do universo de 54 alunos que efetivamente participaram da pesquisa - comparecendo a todos os testes -, aproximadamente, 79,02% cresceram em relação ao desempenho nos testes de compreensão leitora. Há de se considerar que desses, 53,22 % já tinham uma proficiência melhor em leitura e mantiveram-se como *Estáveis positivos*. Em contrapartida, dos 8,06% dos alunos que já tinham desempenho deficitário em compreensão leitora continuaram como *Oscilantes negativos ou Estáveis negativos* 3,22%, muito embora 4,84% tivessem desempenho *Estáveis regulares*.

As razões pelas quais 1,62% dos alunos apresentaram *Desempenho estáveis negativo* estão possivelmente relacionadas à atraso na leitura, dificuldades específicas na aprendizagem da leitura ou, talvez, dislexia de desenvolvimento ou evolutiva, ou seja, apresentam dificuldades na aquisição inicial da leitura (CRUZ, 2007, p. 242).

Já os alunos que apresentaram *Desempenho oscilante*, ainda que tenham melhorado no que diz respeito à compreensão dos textos lidos e das atividades, os estímulos fornecidos pelo professor, em sala de aula, não foram suficientes para melhorar essa condição. Provavelmente, necessitariam receber mais estímulos no ambiente familiar⁵², ou seja, uma continuidade de incentivo à leitura, em casa. Podemos também conjecturar que, se o programa de leitura desenvolvido nesta pesquisa tivesse se alongado por mais tempo, possivelmente esses alunos viessem a apresentar um desempenho mais positivo e estável.

Nos casos dos *Oscilante negativo e Estável regular*, os alunos parecem ter sido bem alfabetizados e até apresentavam um nível de atenção seletiva, mas, o que percebemos, neste trabalho, é que o mau desempenho, na sua maioria, pode ter sido

⁵²Embora saibamos que esses alunos vivem em famílias de baixo letramento.

causado pela falta da prática constante de leitura intensa, em anos anteriores, com diferentes gêneros textuais e que contivessem testes do tipo TCQME, que parecem desafiá-los. O conjunto dos testes aplicados estão dispostos do Apêndice B até o Apêndice E.

Ainda outras questões podem ser esclarecidas quanto aos *faltosos*: na turma do 9º ano “B” existem 2 (dois) alunos comprovadamente portadores de dislexia adquirida ou traumática⁵³ que não desenvolveram a habilidade para ler em consequência de uma lesão cerebral. Mas, os outros 6 (seis) alunos disseram que faltaram por não estarem dispostos em ir à escola naqueles dias, ou não estavam presentes em virtude de terem que tomar conta dos irmãos para que os pais fossem trabalhar. Estes últimos apresentam dificuldades na compreensão leitora supostamente devido a fatores como escolaridade inadequada ou interrompida; precária condição socioeconômica e problemas emocionais.

Vale dizer que, nos momentos de interação, ou seja, por ocasião da entrega e discussão dos resultados dos testes, foi possível acompanhar as reações dos alunos, a cada passo dos textos lidos. Logo, procuramos favorecer aos educandos o domínio, a percepção do que é dito e não dito nos textos. Dessa forma, proporcionar aos alunos que eles se transformem em criadores de sentido; que entendam que tudo o que é dito é fruto de uma seleção prévia do autor-produtor; que, finalmente, desenvolvam o gosto pela leitura. E para que fique claro, como propõe Silva (1992, p.70), a necessidade de “ultrapassar os limites do *como* (facilmente conseguido em manuais de comunicação ou de leitura), para se chegar ao horizonte dos *porquês*”.

5.1.6 Apreciação dos resultados dos questionário de Satisfação relativo à experiência realizada

Nesta etapa final da pesquisa, procuramos saber, em um questionário usado como Pesquisa de Satisfação, a percepção dos educandos sobre o programa de leitura desenvolvido ao longo desta pesquisa interventiva. (Vide Roteiro no Apêndice O). Algumas dessas perguntas respondidas no questionário podem ser vistas do Apêndice P até o Apêndice U. Na aplicação desse questionário, em sala de aula, as

⁵³ Os laudos comprobatórios da citada anomalia me foram apresentados pela Sra. Diretora da escola.

questões foram abertas. Foram dirigidas perguntas como “*O que acharam da experiência?*”, “*Já tinha feito muitos TCQME antes?*”, “*Você pretende dar continuidade aos seus estudos?*”, “*Já pensou em alguma profissão? Qual?*”. Os alunos foram também questionados com perguntas como “*Os textos aplicados contribuíram para melhorar a compreensão de textos?*”, como também “*O que faltou para você tirar nota 10,0*” e “*A que se deve o seu sucesso nos TCQME?*”. Essas duas últimas perguntas foram dirigidas aos aprendizes que se enquadraram como bons ou muito bons). Já a pergunta “*O que faltou para você tirar notas melhores?*” foi dirigida aos aprendizes que se enquadraram como regulares ou fracos. Estes últimos, em grande parte de suas respostas para a pergunta que cobra deles a avaliação dos motivos da não compreensão, reduziram-se à explicação “Falta de atenção”.

Verificamos que esses alunos por terem dificuldades na decodificação não conseguiam perceber as suas próprias falhas na leitura dos textos-base do programa de leitura, que focava no que eles deveriam ser capazes de fazer com o texto, como reconhecer, identificar, estabelecer, diferenciar e interpretar⁵⁴os elementos do texto. Conjectura-se que provavelmente os alunos ainda não tenham a capacidade de estabelecer as relações mínimas exigidas no momento da leitura, ou que desiste do texto já no primeiro obstáculo encontrado. Na verdade, o que lhes faltou foi o domínio de estratégias metacognitivas que desencadeariam a apreensão dos sentidos do texto quando foram aplicados os TCQME. Mas, para aqueles – os que conseguiram evoluir –, não foi um problema avaliar a própria compreensão.

Em síntese, no presente trabalho, ao fazer uso desse questionário, ficou claro que vários aspectos estavam envolvidos nas respostas que foram dadas por todos os alunos. Nos momentos de intervenção, para que se apropriassem do processo de compreensão leitora com testes de múltipla escolha, a uns as condições foram suficientes; a outros não foram suficientes, mesmo porque se trata de seres que, por serem únicos, são diferentes na sua essência, na convivência, nas formas de monitorar os conhecimentos que conduzem à compreensão do texto. Em relação à aprendizagem com entendimento, Cavalcante e Ribeiro (2017, p.68), sustentam que

⁵⁴Verbos das competências em leitura da matrizes de referência do Saeb que concentram-se nas categorias conhecimento, compreensão e análise: *conhecimento* (reconhecer, identificar, distinguir e localizar): avaliar a capacidade dos alunos em lembrar informações e conteúdos obtidos; *compreensão* (reconhecer, interpretar, inferir, distinguir, identificar): avaliar o que o aluno entendeu dos conteúdos; *análise*: avaliar se os alunos possuem a habilidade de separar o que é ou não importante e relacionar a partes que fazem parte de certa estrutura. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb>.

O ensino de estratégias pode ter um grande impacto na competência leitora e na aprendizagem do estudante, no entanto, é preciso ter ciência de que essa incorporação não acontece da noite para o dia, sendo necessário, portanto, um longo tempo para que se possa ensiná-las, assegurando ainda, que os alunos possam praticá-las em um tempo suficiente para aprendê-las e assim, incorporar essa prática às suas atividades de leitura.

A partir das considerações feitas, a ênfase dessa reflexão sinalizou que, mesmo com as orientações de ensino que aconteceram nesta experiência de leitura, ainda seria necessário mais tempo de exercitação por meio de mais contato com textos, para permitir aos alunos estabelecer diretrizes para a escolha das estratégias de compreensão mediante a leitura. Logo, especulamos que as práticas de leitura do programa de leitura realizado precisam continuar, para que, assim, os aprendizes possam ser capazes de adquirir melhores níveis de compreensão leitora.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa realizada com os educandos dos 9º anos “A” e “B” de uma escola situada na zona rural de Arapiraca, cuja abordagem metodológica é baseada na pesquisa qualitativa, visou diagnosticar os problemas de compreensão de texto desses alunos e intervir de alguma forma para minimizar esses problemas. O trabalho foi iniciado a partir da aplicação de um questionário para levantar o perfil do aluno. A partir daí, foram aplicados 4 testes de compreensão com questões de múltipla escolha (TCQME), que fazem parte de um banco de testes com textos de gêneros

diversos⁵⁵, como já fora dito na introdução desta dissertação. Assim, aconteceram as intervenções, em que atuamos com práticas sistemáticas de leitura, conforme programa previamente planejado.

Todo o trabalho foi motivado a partir da constatação da presença de educandos que apresentavam problemas possivelmente advindos da alfabetização mal resolvida, quais sejam: falhas na decodificação, no reconhecimento rápido de palavras, dificuldades ortográficas, traçado irregular das letras (caligrafia), indisposição para ler textos mais longos, dentre outros. Assim, não podemos desconsiderar a relevância da alfabetização, pois temos consciência de que a percepção rápida das unidades menores da língua é imprescindível para a formação do leitor. Mas precisamos evoluir da prática de leitura enquanto decodificação e busca de informações explícitas para a leitura enquanto construção de sentidos: realizar inferências, por exemplo. Defendemos que o ideal seria o processo de alfabetizar e letrar, isto é, trabalhar tanto a aquisição da língua escrita (decodificação), como a compreensão de textos dentro do contexto das práticas sociais em que ocorrem.

Quanto aos alunos que demonstravam facilidade diante de questões que tratam do texto, e já podiam realizar inferências simples, eles estavam aquém do seu nível de escolarização devido à falta de familiarização com a diversidade de textos. Há que se reconhecer que as dificuldades se deram também pela falta ou pouca familiaridade do aluno com o instrumento avaliativo apresentado a eles – os testes com questões de múltipla escolha. Em plena época da tecnologia educacional, ainda não há conexão entre a forma proposta pelo governo para avaliar o nível de compreensão leitora dos alunos – Prova Alagoas, em nível estadual, Prova Saeb e Enem, em nível nacional – com a forma com que professores têm organizado suas atividades para aplicar aos alunos nos momentos de avaliá-los. Isso sem contar com a falta de cuidado dos professores ao elaborar as questões. Segundo o que temos observado, da forma como essas questões são feitas, muitas vezes, conduzem o educando a dúvidas e a não encontrar a resposta correta da questão.

Dentro da pesquisa-ação realizada, foi possível refletir acerca de como o trabalho com a leitura na sala de aula vinha sendo realizado nas séries anteriores,

⁵⁵ Convém informar que esses testes fazem parte de um banco de testes pertencentes ao Grupo de Estudos do Texto e da Leitura, liderado pela Profa. Maria Inez Matoso Silveira, orientadora da nossa pesquisa. Tais testes já foram utilizados noutras pesquisas sobre compreensão leitora em escolas da nossa região, a exemplos Santos (2016a, 2016b) e Silva (2016).

possivelmente sem qualquer sistematização. Ao contrário, na nossa pesquisa, recorreremos a métodos quantitativos e interpretativos que nos fizeram visualizar melhor os dados coletados, como o controle e a evolução das notas. Por meio delas, pudemos elaborar uma planilha que nos permitiu observar a evolução dos desempenhos dos alunos participantes (Vide Apêndices M e N). Enfim, pudemos realizar práticas de leituras num trabalho sistemático no uso dos textos. Além disso, nos momentos de mediação, foram abertas discussões visando ao desenvolvimento de habilidades de leitura reflexiva inerentes a um leitor proativo, tão necessário numa sociedade em constante evolução.

Durante a realização das leituras, constatamos haver alunos que passaram a ampliar o seu leque de conhecimentos a partir dos gêneros textuais apresentados, reconhecendo seus usos sociais, além identificar as tipologias textuais nesses gêneros. Vislumbramos, nas aulas, o desenvolvimento da capacidade de inferências de informações implícitas, deduções de sentidos em textos verbais, não verbais e mistos. Conseguimos, ainda, detectar sensibilidades em alguns alunos para a percepção de ambiguidade nos textos trazidos à sala, e identificamos o entendimento de alguns desses estudantes com relação a operadores argumentativos que apresentamos sutilmente nas exposições das aulas e os enfatizamos nas nossas interações durante as aulas.

Vale também tratar das dificuldades para a coleta de dados, que foram muitas: primeiro, a falta de biblioteca na escola, ou seja, um espaço de leitura; segundo, a falta de paradidáticos, muito embora o PNBE tenha como objetivo principal a democratização do acesso às obras de literatura brasileiras e estrangeiras infantis e juvenis (poucos chegaram a nossa escola); e, por último, o nível de absenteísmo dos alunos. Muitos deles faltaram nos momentos de aplicação dos testes de compreensão que faziam parte do nosso programa de leitura. Mas, mesmo assim, esses fatores não conseguiram nos impedir de pôr em prática o que, a princípio, constituiu-se como nosso objetivo: desenvolver as habilidades necessárias ao incremento da compreensão leitora entre os referidos alunos.

De acordo com o que foi apresentado ao longo desta dissertação de mestrado, o tema da compreensão em leitura tem se constituído numa lacuna durante toda a escolarização; uma vez que os educandos concluem a educação básica sem o domínio dessa importante habilidade em decorrência de que, nas séries iniciais, não foram oferecidas a eles condições necessárias para o aprimoramento da

compreensão leitora. Nesse sentido, cabe ao professor do Ensino Fundamental II a grande responsabilidade de remediar os graves problemas deixados pelas falhas do ensino do Ensino Fundamental I, principalmente, no que diz respeito ao letramento e, em muitos casos, à alfabetização dos alunos.

É conhecida por todos os profissionais da educação e por brasileiros em geral a realidade educacional “comprovada” a partir das pesquisas nacionais realizadas com os educandos que é a falta de domínio de habilidades básicas de leitura esperadas para a série/ano em que estão. Embora os índices apresentados nas pesquisas sejam baixos, não correspondem à realidade, que é, ainda, mais preocupante. Somos, os educadores, obrigados todos os anos a aprovar alunos e maquiar resultados de notas de estudantes em nome de se fazer a chamada “correção de fluxo”⁵⁶ e de atender à melhoria de resultado para atender às metas do IDEB⁵⁷.

Um ponto significativo desta pesquisa foi a discussão sobre os aspectos cognitivos da leitura, na perspectiva de uma reflexão sobre a forma como a leitura acontece na nossa mente; enfatizando que precisamos trabalhar as habilidades de leitura na perspectiva da cognição e da metacognição. De fato, as leituras aplicadas durante esta pesquisa envolveram estratégias cognitivas e metacognitivas, em que o educando teve de considerar seus conhecimentos prévios e refletir sobre suas próprias ações e pensamentos. Isso foi oportunizado ao longo das aulas em que houve a devolutiva dos testes e as discussões em torno das respostas dos alunos e dos vários comentários que se fizeram sobre os textos e das questões.

Durante as atividades propostas, descritas no Cronograma de Aplicação dos Testes e no Planejamento da Pesquisa (Apêndices F ao L), pôde-se perceber uma melhora significativa dos alunos que tinham muitas dificuldades para ler os textos propostos, ou seja, tinham dificuldade até na própria decifração/decodificação. Entretanto, alguns desses alunos mantiveram-se no mesmo estágio em que se

⁵⁶O desafio é gigante! Como consta no último relatório do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), divulgado neste início de setembro pelo Ministério da Educação (MEC), a distorção idade-série é um dos maiores problemas da educação brasileira.
<https://www.institutonetclaroembratel.org.br>

⁵⁷Os resultados do Ideb mostram que, apesar de o país ter melhorado seu desempenho nos anos finais do ensino fundamental, alcançando, em 2017, um índice igual a 4,7, a meta proposta de 5,0 não foi atingida.

encontravam⁵⁸. Os outros, que já dominavam o código escrito, foi possível perceber um interesse muito grande por novas leituras.

Ao longo do desenvolvimento do projeto de pesquisa, tivemos consciência de que a experiência poderia ter tido uma maior amplitude, envolvendo um universo maior de participantes como a SEMED, o que não ocorreu. De fato, tivemos dificuldades em conseguir diminuição da carga horária de aulas para nos dedicarmos mais à pesquisa. Deveríamos todos ter a consciência de que esse tipo de pesquisa é extremamente complexo e exige tempo e condições favoráveis para a sua execução. Mas, mesmo diante de todas as adversidades, foi possível realizar tal empreitada, contando com a colaboração da diretoria da escola e dos alunos participantes. Aliás, vale dizer que meus maiores colaboradores foram os meus alunos das duas turmas sob minha regência. Eles foram os verdadeiros protagonistas dessa história.

É notório que não podemos perder de vista o alvo principal desse processo: o educando enquanto sujeito que lê, reflete, escreve, atribui significados troca informações e experiências. Logo, convém que seja na escola onde ele encontre a possibilidade de interagir com as diferentes mídias, impressas ou não, na busca de estabelecer uma relação integrada com o texto para poder atribuir-lhe significado. Mas isso somente será realizado se a escola priorizar a concepção sociocognitiva e interacional de leitura.

Retomando a análise dos resultados dos testes aplicados, verificamos, na aplicação do primeiro TCQME *“Por que alguns animais que comem pedra”*, quanto aos erros e acertos dos educandos, que os alunos foram capazes de reconhecer expressões características da linguagem do tipo vulgarização científica no texto expositivo. Dos 55 participantes do teste, apenas dez obtiveram notas menores que 5,0; logo, o resultado foi satisfatório.

No segundo TCQME aplicado, que apresentou o texto *“As Lágrimas de Potira”*, conjecturamos que a compreensão leitora de muitos discentes melhorou no quesito informações explícitas; mas, no caso das inferências, vimos que ainda havia muito o que fazer para o desenvolvimento dessa habilidade, pois os maiores índices de erros foram percebidos nessas questões de inferência, tanto a do tipo sinonímia lexical, de

⁵⁸ Convém reconhecemos que, apesar dos nossos esforços, o programa de leitura levado a efeito não foi suficiente para sanar as dificuldades de todos os alunos. Obviamente, boa parte das causas dessas dificuldades extrapolam nossos poderes enquanto professora. Referimo-nos aos problemas socioeconômicos e culturais que prejudicam o desenvolvimento das habilidades básicas entre os alunos nos primeiros anos de escolarização.

base parafrástica, quanto da inferência com base em linguagem figurada e também a inferência simples sintetizadora de uma passagem. De fato, não houve ocorrência significativa de nota relativa ao conceito excelente.

Em sequência, no terceiro TCQME, que apresentou o texto “O avestruz”, as notas dos educandos melhoraram mais, em comparação às das notas dos dois primeiros testes. Os resultados em ambas as turmas foram de muito bom a excelente – melhora que pode estar relacionada aos momentos de interação. Ressalte-se também que das sete questões presentes nesse teste, cinco delas exigiam algum tipo de inferência. Os alunos questionaram a formulação da quinta questão e esta acabou sendo anulada, por ter sido constatado que foi mal elaborada e causava interpretação dúbia. Assim, o trabalho direcionado a leitores questionadores estava começando a surtir efeito.

Por fim, no quarto e último TCQME, percebemos, pela primeira vez, que nenhum aluno se enquadrou no conceito insuficiente. Das questões com maior recorrência de erros, em ambas as turmas de 9º anos, foram as questões de número 5 e 7. Na quinta questão, o descritor aponta para uma inferência pragmática, que exigiria um conhecimento de mundo, que somente seria conseguido com a prática de outras leituras, o que não tem sido possível em grande parte das escolas públicas, como já fora dito nesta dissertação, em virtude da falta de condições de trabalho, como a ausência de recursos didáticos importantíssimos na formação de leitores. Na sétima questão (do tipo “acasalamento”), esperávamos que os estudantes fossem capazes de responder corretamente a este item, mesmo porque se tratava de relacionar palavras sinônimas, com baixo nível de dificuldade. Foi percebido, entretanto, que os alunos não tinham familiaridade com esse tipo de questão.

Ficou claro que as práticas da escola podem fazer muita diferença no aprendizado dos estudantes. Nesse sentido, percebemos que há uma necessidade de se manterem os discentes sempre em contato com os TCQME, a fim de que adquiram uma certa autonomia de leitura no que diz respeito às suas atitudes diante dos testes, a capacidade de ler sozinho sem necessidade de um mediador, utilizando-se das estratégias de leitura exigidas pelos descritores desses instrumentos avaliativos.

Diante disso, quanto ao trabalho em sala de aula, concordamos com Cosson (2014), quando trata da importância de uma sequência básica para o trabalho com textos: motivação, introdução, leitura e interpretação, que são alternativas para o

efetivo trabalho em sala de aula. Nas circunstâncias apresentadas, ficou evidenciada a necessidade de definirmos novas ações e alternativas, que favoreçam a todos os profissionais da educação. Isso implica sua atualização e com isso a busca de metodologias educacionais compatíveis com as necessidades de cada ambiente escolar.

Apesar de todos os empecilhos, o trabalho desenvolvido atingiu o seu objetivo inicial com boa parte dos alunos, pois houve um aumento da capacidade de interpretação de textos e situações que, com um trabalho sistemático, possibilitou a muitos dos educandos o contato e o interesse pela leitura de alguns gêneros textuais, além da familiaridade com questões de múltipla escolha. Tendo em vista a pesquisa-ação, pôde-se concluir também que este estudo mudou o olhar da professora pesquisadora, abrindo novos horizontes e contribuindo para nossa prática pedagógica.

Assim, encerro estas considerações finais na expectativa de que as práticas de leitura orientadas na perspectiva das estratégias cognitivas e metacognitivas da leitura passem a ser cada vez mais utilizada pelos professores da educação básica, tanto os da disciplina de Língua Portuguesa quanto os de outras disciplinas do currículo escolar. Noutras palavras, esperamos que as estratégias de leitura façam, cada vez mais, parte do currículo das escolas em todas as áreas do conhecimento. Para isso, é preciso que surjam mais educadores pesquisadores que, ao primar pela formação de leitores, confirmem ou descubram outras estratégias de modo a conduzir os alunos à compreensão em leitura.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **Cultura letrada: literatura e leitura**. São Paulo: Editora da UNESP, 2006.

ALAGOAS. **Resolução nº 55 de 17 de dezembro de 2002**. Conselho Estadual de Educação de Alagoas. Maceió, 2002.

ALAGOAS, **Caderno de Atividades Língua Portuguesa e Matemática** – Anos finais do Ensino Fundamental. Maceió, 2019.

ANTUNES, Irlandé. **Aulas de português**: Encontro e interação, São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BOSO, Augiza Karla et al. Aspectos cognitivos da leitura: conhecimento prévio e teoria dos esquemas. **Revista ABC**: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis, v. 15, n.2, p. 24-39, julho/dez, 2010. Disponível em: <<https://revista.acbsc.org.br>>. Acesso em: 03 jan. 2020.

BRASIL. BNCC: **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. 2016.

BRASIL. **Caderno de Língua Portuguesa e Matemática - 9º ano -Escola 10 /2019 - vol. 1**. Disponível em: <<https://www.escolaweb.educacao.al.gov.br/.../oficinas-de-lingua-portuguesa-e-matema>> Acesso em: 10 de mai. 2019.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação**: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2009.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de ensino fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BRASIL. **Portal do MEC**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/8_portugues.pdf>. Acesso em: 10 de mai. 2019.

BRASIL. **Relatório Saeb 2017** – Língua Portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/INEP. Disponível em: <<portal.inep.gov.br/artigo/-/asset.../content/saeb-2017...lingua.../21206>>. Acesso em: 10 de mai. 2019.

CALVINO, Ítalo **Por que ler os clássicos**. Tradução Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras. 2007.

CAMPELLO, Bernadete. A biblioteca escolar como espaço de aprendizagem. – **Coleção Explorando o Ensino Literatura**. vol.20 - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 127-141.

CANDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. In: **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Duas Cidades, 1988. p.169-191.

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

CAVALCANTE, Vanuze Maria Pacheco; RIBEIRO, Montes Claros. **Leitura: um jogo de estratégias (meta)cognitivas**. – Montes Claros: Unimontes, 2017.

CRUZ, Vitor. **Abordagem cognitiva da leitura**. Lisboa: Lidel, 2007.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. 1. ed., 2ª reimpressão. –São Paulo: Contexto, 2018.

_____. Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed., 5ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2014.

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

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**. Dissertação de Mestrado. Maceió, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas. 2019

FERREIRA, Mauro. **Aprender e praticar gramática** - Ed. Renovada. – São Paulo: FTD, 2003.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 34, n. 1, jan. /abr. 2008. p. 109-126.

_____. Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Revista Faculdade de Educação da USP**, São Paulo, v. 31, n. 3, set. /dez. 2005. p. 483-502.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. – 51ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

FREITAS, Vera Aparecida de Lucas Mediação: estratégia facilitadora da compreensão leitora. p.65-85. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris (Orgs.). **Leitura e mediação pedagógica**, São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. A pedagogia da pesquisa-ação. – **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. – 2ª Ed.- São Paulo: Cortez, 2011. p. 211-248.

IZQUIERDO, Iván. **Questões sobre memória**. 5ª reimpressão. São Leopoldo, RS: Editora da UNISINOS, 2013.

KLEIMAN, Ângela B. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 15ª. ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2013.

_____. Ângela B.; SEPULVEDA, Cida. **Oficina de gramática** – metalinguagem para principiantes. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

_____. Ângela B. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, SP: Pontes, 2002.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARINI, Janete A. da Silva. **Metacognição e leitura**. In: Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), Vol.10, Nº2, Julho/Dezembro 2006, pp. 323-329.

NEVES, Dulce Amélia. Ciência da informação e cognição humana: uma abordagem do processamento da informação. **Ciência da Informação**, v. 35, nº 1, 2006. p. 39-44.

NEVES, José Luis. **Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades**. São Paulo: FEA-USP, 1996. <<http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/C03-art06.pdf>>. Acesso em: 27 de abr. de 2018.

OLIVEIRA, Eliana Kefalás. Letras vivas: Leitura literária e performance na formação do leitor. In: MORAES, Giselly Lima de; PEPE, Cristiane Marcela (orgs.): **Leitura literária e mediação**. Campinas, SP: Edições Leitura Críticas; ALB, 2014. p. 113-124.

OLIVEIRA, E. M. de; ALMEIDA, J.L.V. de; ARNONI, Maria E. B., **Mediação dialética na educação escolar: teoria e prática**. São Paulo: Loyola. 2007.

OLIVEIRA, Francisco J. 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.75-88.

OLIVEIRA, Francisco Jailson Dantas de. **A compreensão leitora e o processo inferencial em turmas do nono ano do ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado em Educação. Maceió, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas. 2013.

PAIVA, Aparecida. Catálogos de editoriais e escolas docentes no contexto da escola. – **Coleção Explorando o Ensino Literatura**. vol. 20 - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 127-141.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Tradução de Leny Werneck. Porto Alegre: L&PM;Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

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

RUMELHART, David E. Schemata: the building blocks of cognition. In: GUTHEIC, J.T. (Org.) **Comprehension and teaching research reviews**. Newark (DEL), International Reading (IRA), 1981. p. 03-26.

SANTOS. José Amaro dos. **A compreensão leitora entre alunos de 6º ano de uma escola pública municipal de Maceió: uma experiência didática numa abordagem sociocognitiva**. Maceió, Dissertação de Mestrado, Programa Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), 2016a.

SANTOS, Joel Rufino dos. **Quem ama literatura não estuda literatura: ensaios indisciplinados**. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

SANTOS. Kayllene Leite. **A compreensão leitora entre alunos de 7º ano do ensino fundamental de uma escola pública do interior de alagoas**. Maceió, Dissertação de Mestrado, Programa Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), 2016b.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura na Escola e na Biblioteca**– 2ª ed.– Campinas, SP: Papyrus, 1986.

_____. Ezequiel Theodoro da. **O Ato de Ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia de leitura**. 6. ed.– São Paulo: Cortez: Autores associados, 1992.

SILVA, Sérgio Rocha da. **Avaliação e mediação da compreensão leitora de alunos de 5º Ano de uma escola pública municipal de Maceió - AL**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2016.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. O processo de leitura e compreensão de texto. In: SILVEIRA, Maria Inez Matoso; OLIVEIRA, Francisco Jailson Dantas de. **Leitura: Abordagem cognitiva**. Maceió: EDUFAL, 2015.

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

SOARES, Chico. **Gestão escolar**. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/246/chico-soares-e-preciso-contextualizar-os-resultados-das-avaliacoes>. 2013>. Acesso em: 07 de jun. 2019.

SOUSA, Lucilene Bender de; GABRIEL, Rosângela. **Fundamentos cognitivos para o ensino da leitura**. Signo, Santa Cruz do Sul, v. 34, n.57, 2009. p.47-63. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/1201>>. Acesso em: 17 de jan. 2020.

SZYMANSKI, Heloisa et al (Org.) **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 3ª edição. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

APÊNDICES

APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO PARA LEVANTAMENTO DO PERFIL DOS ALUNOS DA ESCOLA CAMPO DA PESQUISA

Estimado(a) Aluno(a)

Você está participando de uma pesquisa de Mestrado sobre o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa, especificamente, sobre compreensão de leitura. Esta pesquisa tem como informantes alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de nossa escola. Assim sendo, peço sua colaboração no sentido de responder ao questionário abaixo.

Você não é obrigado (a) a assinar este questionário.

Fico-lhe, antecipadamente, agradecida pela sua valiosa colaboração.

Cordialmente,
 Profa. Maria José Batista

QUESTIONÁRIO - PERFIL DO ALUNO

I - DADOS PESSOAIS

1. Qual a sua idade?

- () de 10 a 12 anos.
 () de 13 a 15 anos.
 () outra idade. Qual? _____

2) Sexo?

- () Masculino.
 () Feminino.

3) Onde você mora?

4) Com quem você mora?

- () Com seus pais.
 () Só com a mãe.
 () Só com o pai.
 () Com seus avós.
 () Com outros. Cite. _____

5) Você trabalha?

- () Sim
 () Não

Se trabalha, diga onde e em quê: _____

II – DADOS SOCIOCULTURAIS

5 – Qual o nível de escolarização dos seus pais ou responsáveis?

MÃE

- () Ensino Fundamental () completo () incompleto
 () Ensino Médio () completo () incompleto
 () Superior (Universidade) () completo () incompleto
 () Minha mãe não sabe ler

PAI

- () Ensino Fundamental () completo () incompleto
 () Ensino Médio () completo () incompleto
 () Superior (Universidade) () completo () incompleto
 () Meu pai não sabe ler.

7) O que você faz no seu tempo livre? Quais são suas formas de lazer preferidas? Assinale até 3 opções

- Televisão.
- Cinema.
- Computador
- Prática de esporte.
- Ouvir música.
- Celular.
- Leitura

8) Assinale o que você costuma ler nas suas horas de folga (fora da escola)?

- Revistas.
- Histórias em quadrinho.
- Livros que geraram filme.
- Mensagens das redes sociais (facebook, instagram, whatsapp)
- Livro paradidático.
- Bíblia.
- Livro de autoajuda .
- Jornais impressos.
- Livros de Aventuras
- Somente os textos do livro didático.
- Outros? Cite. _____

III – DADOS DE ESCOLARIZAÇÃO

9) Você gosta de estudar?

- Sim
- Não

Justifique sua resposta? _____

10) Você está cursando o 9º ano pela primeira vez?

- Sim
- Não

11) Você já foi reprovado?

- Sim
- Não

Caso sua resposta seja sim, diga quantas vezes: _____

Em qual ou em quais anos? _____

12) Qual a disciplina que você gosta mais de estudar?

- Português
- Matemática
- Geografia
- História

- Ciências
- Ensino religioso
- Educação Física
- Artes

Por quê? _____

13) Qual a disciplina que você gosta menos de estudar?

- Português
- Matemática
- Geografia
- História
- Ciências
- Ensino religioso
- Educação Física
- Artes

Por quê? _____

14) O que está faltando em sua escola para melhorar a prática e o desenvolvimento da leitura dos educandos?

15) Quando criança, você ouvia histórias infantis?

- Sim
- Não

Se sim, de quem você ouvia essas histórias? _____

16) Você se identifica com qual(quais) momento(os) na(as) aula(as) de Língua Portuguesa?

- Nos momentos de leitura.
- Nos momentos de produção de texto.
- Nas aulas de gramática.

17) Na sua casa, alguém (pais ou parentes) é assinante de jornal ou revista, ou recebe material impresso?

- Sim
- Não

18) Você gosta de ler?

- Sim
- Não
- Mais ou menos
- Tenho dificuldades

19) Você costuma ler todo o livro que é indicado pela professora?

- Sim
- Não
- Mais ou menos

Por quê? _____

20) Cite o(os) livro(os) de que você mais gostou.

21) Em quais das atividades abaixo você passa mais tempo diariamente?

- Assistindo televisão.
- Usando o computador.
- Estudando.
- Na rua: comércio/shopping.
- Encontrando-se com os amigos.
- Usando o celular.
- Outros? Cite. _____

IV – LEITURA NA SALA DE AULA**22) Nas aulas de leitura em sala de aula, de que atividade você mais gosta?**

- Leitura silenciosa.
- Leitura em voz alta.
- Leitura para responder a questionário.
- Discussão das ideias do texto.

23) De que gênero textual você mais gosta?

- Crônica
- História em Quadrinhos
- Conto de fadas.
- Poema
- Fábula
- Cordel
- Parodidáticos.
- Romance

() Histórias de aventura.



Muito obrigada pela colaboração!!!!

APENDICE B – 1º TCQME

Por que alguns animais comem pedra?

Alguns animais têm hábitos que podemos considerar curiosos. Os gatos, por exemplo, se lambem para limpar o pelo. Já os cachorros instintivamente procuram comer certas ervas quando estão sentindo algum mal-estar. Mas tem bicho com hábitos ainda mais intrigantes, como comer pedras! É isso aí! E olha que, em vez de fazê-los passar mal, as pedras exercem funções úteis dentro do organismo.

As pedras engolidas por certos animais são chamadas gastrólitos, que quer dizer “pedra do estômago”. É dentro deste órgão que elas ficam armazenadas e ajudam a triturar os alimentos e a limpar as paredes estomacais dos parasitos que a infestam.

Além disso, as pedras aliviam a sensação de fome durante longos períodos em que os bichos precisam ficar sem comer, já que ocupam um bom lugar em seu organismo.

Crocodilos, pinguins, focas e leões-marinhos, entre outros animais aquáticos estão na lista dos engolidores de pedra. Eles têm em comum o fato de serem excelentes mergulhadores. E as pedras ingeridas funcionam como lastro, isto é: os ajudam a afundar, da mesma forma que, os cintos de chumbo servem aos mergulhadores profissionais.

É preciso dizer que as pedras não ficam no organismo desses animais para sempre. Eles é que determinam quanto tempo devem ficar controlando a quantidade delas em seu estômago. Claro que isso não é algo pensado pelo bicho. O corpo dele é que dá sinais de desconforto. Então, o animal provoca vômito, botando algumas pedras para fora até se sentir bem.

Mas não pensem que os bichos engolem qualquer pedra que veem pela frente. Eles escolhem com muito cuidado as que vão para sua barriga. Valem as mais lisinhas e bem arredondadas. Desta forma, ao serem engolidas, elas não machucam o animal por dentro. Mais do que uma mania, engolir pedras é uma maneira natural que os animais encontraram para garantir o seu bem-estar!

Autor: Salvatore Siliciano - Fonte: Revista *Ciência Hoje das Crianças* - *CHC*, nº 141, Nov. 2003, p.28.

TESTE DE COMPREENSÃO I

Assinale uma única alternativa de acordo com o texto, ou seja, só existe uma alternativa correta.

I - Os animais que costumam engolir pedras

- A() vivem nas árvores;
- B() vivem nos campos;
- C() vivem nas águas;
- D() vivem nos ares.

II - Para alguns animais, as pedras dão alívio para a sensação de

- A() frio e fome;
- B() fome;
- C() dor de barriga;
- D() dor de barriga e fome.

III- As pedras armazenadas no estômago dos animais aquáticos ajudam a

- A() Passar a sede;
- B() Apenas a triturar os alimentos;
- C() A triturar os alimentos e a sujar as paredes do estômago;
- D() A triturar o que comem e a limpar as paredes do estômago.

IV - São exemplos de animais aquáticos que comem pedra:

- A() pinguins, leões-marinhos, focas e crocodilos;
- B() Cachorros, gatos, cavalos, panteras e crocodilos;
- C() Passarinhos, galinhas, araras, papagaios e pinguins;

D() Crocodilos, cachorro, pinguins, focas e leões-marinhos.

V - As pedras engolidas pelos animais citados no texto também

A() ajudam o corpo do animal a sair da água;

B() ajudam o corpo do animal a descer para o fundo da água;

C() ajudam o corpo do animal a boiar;

D() ajudam o corpo do animal a se livrar dos parasitas da pele.

VI - As pedras não permanecem no corpo dos animais aquáticos para sempre. Quando elas causam desconforto os animais

A() vomitam todas as pedras;

B() vomitam tudo e logo comem mais pedras;

C() vomitam algumas pedras;

D() vomitam os alimentos com as pedras.

VII - Ao serem engolidas, as pedras não machucam o corpo do animal pois eles

A() Escolhem quaisquer pedras bem menores;

B() Escolhem as redondas e grosseiras;

C() Escolhem apenas as redondas;

D() Escolhem as redondas e lisinhas.

VIII - O que significa *gastrólito*?

A() pedras do estômago;

B() animais que comem pedra;

C() o hábito de comer pedra;

D() um tipo de erva.

APENDICE C – 2º TCQME

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)

TESTE DE COMPREENSÃO II

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 com o 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 Itagibá 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.

APENDICE D – 3º TCQME

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 anu, 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, p.24)

TESTE DE COMPREENSÃO III

Assinale uma única alternativa de acordo com o texto.

I - O tangará e o anu eram

- A() Cobras.
- B() Pássaros.
- C() Lagartos.
- D() Insetos.

II - 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.

III - A mulher do avestruz morreu

- A() De parto.
- B() Depois que o filho nasceu.
- C() Quando estava velhinha.
- D() Antes de os filhos nascerem.

IV - 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.

V - 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.

VI - 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.

VII - 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.

APÊNDICE E – 4º TCQME



(TEXTO 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.

(TEXTO 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.

(TEXTO 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.

Fonte:

TESTE DE COMPREENSÃO IV**1 - 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.

2 - 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.
 D() Seus dentes cresceriam e eles não teriam muita dificuldade para se alimentar.

3 - 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.

4 - 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 eles.

5 - 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.

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

- A() Os coelhos percebem o perigo ao seu redor por meio do seu olfato.
 B() Os coelhos só costumam comer apenas cenouras.
 C() Os golfinhos estão entre os animais mais inteligentes da natureza.
 D() O mito do Boitatá nos ensina que as matas e os animais não devem ser destruídos.

7 - 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 |

APÊNDICE F – PLANEJAMENTO DA INTERVENÇÃO DIDÁTICA

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Universidade Federal de Alagoas – UFAL Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS Professora-pesquisadora: Maria José Batista Orientadora: Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira
AULA Nº 1
Título: Gênero textual: Termo de Assentimento Livre e Esclarecimento (T.A.L.E.) Data: 25/04/2019 Ano: 9º Anos “A” e “B” Duração: 60min. 1h/a Período: Matutino/ Vespertino
OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar o projeto de intervenção, mobilizando os educandos a se engajarem na realização da pesquisa; • Motivar os educandos a se envolverem no projeto de avaliação e intervenção.
PROCEDIMENTOS
<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do projeto de intervenção; • Preenchimento do Termo de Assentimento Livre e Esclarecimento (T.A.L.E.) com alunos.
RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> • Folhas fotocopiadas, canetas.

APÊNDICE G – PLANEJAMENTO DA INTERVENÇÃO DIDÁTICA

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Universidade Federal de Alagoas – UFAL Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS Professora-pesquisadora: Maria José Batista Orientadora: Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira	
AULA Nº 2	
Título: Conhecendo o perfil do sujeito leitor Ano: 9º Anos “A” e “B” Período: Matutino/ Vespertino	Data: 06/05/2019 Duração: 60min. 1h/a
OBJETIVOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e caracterizar o repertório de leitura da turma; • Traçar o perfil dos educandos leitores. 	
PROCEDIMENTOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação de questionário escrito - perfil do aluno; 	
RECURSOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Folhas fotocopiadas, canetas, projetor. 	
BIBLIOGRAFIA	
<ul style="list-style-type: none"> • VERÍSSIMO, Fernando. –Ler–Vídeo • GRAMMONT Guiommar de. - Ler deveria ser proibido– Adaptação • Gabriel O Pensador.Estudo errado– Canção 	

APÊNDICE H – PLANEJAMENTO DA INTERVENÇÃO DIDÁTICA

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Universidade Federal de Alagoas – UFAL Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS Professora-pesquisadora: Maria José Batista Orientadora: Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira
AULAS Nº 3 e 4
Título: Avaliando o sujeito leitor e intervindo – 1º TCQME Data: 03 e 06 /06/2019 Ano: 9ºs ano “A” e “B” Duração: 180 min. 3h/a. Período: Matutino/ Vespertino
OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> • Conduzir os educandos a uma reflexão sobre o que é leitura, como ela se processa e qual a sua importância. • Testar a capacidade de usar estratégias a partir do TCQME. • Contato do educando com o gênero científico a ser explorado no primeiro teste. • Localizar informações explícitas em um texto.
PROCEDIMENTOS
<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação do teste 1; • Análise do texto lido no teste “Por que alguns animais comem pedra?” e dos itens referentes a ele; • Apreciação das respostas dadas pelos educandos;
RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> • Quadro, lápis para quadro branco, material xerocado.
METODOLOGIA
<ul style="list-style-type: none"> • Atividade avaliativa; • Discussão em grupo; • Aula expositiva.
BIBLIOGRAFIA
<ul style="list-style-type: none"> • SILICIANO, Salvatore - Fonte: Revista Ciência Hoje das Crianças - CHC, nº 141, Nov. 2003, p.28

APÊNDICE I – PLANEJAMENTO DA INTERVENÇÃO DIDÁTICA

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO
Universidade Federal de Alagoas – UFAL Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS Professora-pesquisadora: Maria José Batista Orientadora: Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira
AULAS Nº 5 e 6
Título: Avaliando o sujeito leitor e intervindo – 2ºTCQME Data: 17 e 20/06/2019 Anos: 9ºs ano “A” e “B” Duração: 180 min. 3h/a Períodos: Matutino/ Vespertino
OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> • Retomar as estratégias que foram ensinadas e utilizá-las ao responder aos itens propostos no teste; • Lançar mão das estratégias apresentadas por meio de um trabalho com o texto em estudo. • Testar a capacidade de usar as estratégias de leitura a partir do TCQME. • Localizar informações explícitas e realizar inferências simples.
PROCEDIMENTOS
<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação do teste 2; • Questionamento da forma como foram usadas as estratégias, avaliando a importância de cada uma; • Leitura do texto “As lágrimas de Potira”; • Modelagem de estratégias a partir do gênero lenda, em estudo; • Correção Das respostas do texto, conduzida com a ajuda da professora.
RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> • Quadro, lápis para quadro branco, material xerocado.
METODOLOGIA
<ul style="list-style-type: none"> • Atividade avaliativa; • Aula expositiva e dialogada.
BIBLIOGRAFIA
<ul style="list-style-type: none"> • Lenda retirada do livro Contos e Lendas de Amor. São Paulo, Ática, 1986 – Adaptação

APÊNDICE J – PLANEJAMENTO DA INTERVENÇÃO DIDÁTICA

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO
Universidade Federal de Alagoas – UFAL Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS Professora-pesquisadora: Maria José Batista Orientadora: Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira
AULA Nº 7 e 8
Título: Avaliando o sujeito leitor e intervindo – 3ºTCQME Data: 01 e 04/07/2019 Anos: 9ºs ano “A” e “B” Duração: 180 min. 3h/a. Períodos: Matutino/ Vespertino
OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> • Análise das respostas para favorecer reflexão; • Exercitar o uso de estratégias metacognitivas de leitura”; • Revisar as estratégias e as regras que guiam a leitura do gênero em estudo; • Localizar informações explícitas e realizar inferências.
PROCEDIMENTOS
<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação do teste 3; • Questionamento da forma como foram usadas as estratégias, avaliando a importância de cada uma; • Leitura do texto “O avestruz”; • Modelagem de todas as estratégias novamente; • Correção Das respostas do texto, conduzida com a ajuda da professora.
RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> • Quadro, lápis para quadro branco, material xerocado.
METODOLOGIA
<ul style="list-style-type: none"> • Atividade avaliativa; • Aula dialogada; • Aula expositiva.
BIBLIOGRAFIA
<ul style="list-style-type: none"> • LISBOA Henriqueta, Lenda retirada do livro Literatura Oral para a Infância e a Juventude. S. Paulo: Peirópolis, 2002, p.24

APÊNDICE K – PLANEJAMENTO DA INTERVENÇÃO DIDÁTICA

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO	
Universidade Federal de Alagoas – UFAL Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS Professora-pesquisadora: Maria José Batista Orientadora: Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira	
AULAS Nº 9 e 10	
Título: Avaliando o sujeito leitor e intervindo – 4º TCQME Ano: 9ºs ano “A” e “B” Período: Matutino/ Vespertino	Data: 15 e 18/07/2019 Duração: 180 min. 3h/a
OBJETIVOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Conduzir os educandos a uma reflexão sobre o que será lido, como ela se processa e qual a sua importância. • Testar a capacidade de usar estratégias a partir do TCQME. • Contato do educando com os gêneros explorados no quarto teste. • Localizar informações explícitas e implícitas nos textos em estudo. 	
PROCEDIMENTOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação do teste 4; • Análise dos textos lidos “Golfinho, Boitatá, Coelhos” e dos itens referentes a ele; • Apreciação das respostas dadas pelos educandos; • Modelagem de todas as estratégias novamente; • Correção das respostas do texto, conduzida com a ajuda da professora. 	
RECURSOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Quadro, lápis para quadro branco, material xerocado. 	
METODOLOGIA	
<ul style="list-style-type: none"> • Atividade avaliativa; • Discussão em grupo; • Aula expositiva. 	
BIBLIOGRAFIA	
<ul style="list-style-type: none"> • CRUZ, Vitor. Abordagem cognitiva da leitura. Lisboa: Editora Lidel, 2007. 	

APÊNDICE L – PLANEJAMENTO DA INTERVENÇÃO DIDÁTICA

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO	
Universidade Federal de Alagoas – UFAL Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS Professora-pesquisadora: Maria José Batista Orientadora: Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira	
AULA Nº 11	
Título: Pesquisa de satisfação com os alunos Ano: 9ºs ano “A” e “B” Período: Matutino/ Vespertino	Data: 26/08/2019 Duração: 60min. 1h/a
OBJETIVOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Conduzir os educandos a uma reflexão sobre as experiências de leitura realizadas a partir dos textos de gêneros diversos com questões de múltipla escolha. • Analisar as respostas para favorecer a reflexão de futuras ações e revisão de estratégias por parte do professor mediador; 	
PROCEDIMENTOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação de questionário com questões abertas; • Análise das respostas a partir das questões propostas no questionário; • Apreciação das respostas dadas pelos educandos. 	
RECURSOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Material xerocado. 	
METODOLOGIA	
<ul style="list-style-type: none"> • Discussão em grupo. 	
BIBLIOGRAFIA	
<ul style="list-style-type: none"> • SZYMANSKI, Heloisa et al (Org.) A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva. Brasília: Liber Livro Editora, 2004. 	

	ALUNOS	1º TCQME “POR QUE ALGUNS ANIMAIS COMEM PEDRA?”	2º TCQME “AS LÁGRIMAS DE POTIRA”	3º TCQME “O AVESTRUZ”	4º TCQME “TRÊS TEXTOS: Coelhos, golfinhos e boitatá”	CLASSIFICAÇÃO	
						POR NOTAS OBTIDAS	NÍVEL DE APROVEITAMENTO
1	A. A. S.	6,25	8,75	8,5	4,5	Regular	Oscilante
2	A. V. B. S.	8,75	10	8,5	5,5	Muito Bom	Estável Positivo
3	A. D. M.	8,75	8,75	8,5	10	Muito Bom	Estável Positivo
4	A. L. S.	7,5	8,75	8,5	10	Muito Bom	Estável Positivo
5	A. E. B.	10	7,5	8,5	8,5	Muito Bom	Estável Positivo
6	B. O. N.S.	8,75	7,5	10	-	Bom	Estável Positivo
7	C. D. F. S.	10	10	10	-	Bom	Estável Positivo
8	C. V. S. T.	3,75	-	8,5	4,5	Regular	Oscilante
9	D. R. L. S.	5	5	6,5	7	Regular	Crescente
10	D. M. S.	8,75	8,75	10	8,5	Muito Bom	Estável Positivo
11	E. B. L.	5	3,75	8,75	4,5	Regular	Oscilante Negativo
12	E. N. S.	8,75	8,75	10	7	Muito Bom	Estável Positivo
13	F. F. B.	10	8,75	8,5	5,5	Bom	Estável Positivo
14	I. K. S. D.	8,75	8,75	10	10	Muito Bom	Estável Positivo
15	J. V. M.S.	10	10	8,5	10	Muito Bom	Estável Positivo
16	J. E. S. F.	10	8,75	-	8,5	Bom	Estável Positivo
17	J. E. J. A.	7,5	7,5	6,5	4,5	Regular	Oscilante
18	J. B. O.	6,25	6,25	8,5	5,5	Regular	Estável Regular
19	L. F. S.	5	-	6,5	5,5	Regular	Estável Regular
20	L. A. S.	5	8,75	8,5	8,5	Bom	Crescente
21	L. K. F. L.	5	5	8,5	10	Bom	Crescente
22	L. M. S.	5	-	10	-		Faltoso
23	M. A. B.	7,5	10	10	10	Muito Bom	Estável Positivo
24	M. V. F.S.	8,75	7,5	10	8,5	Muito Bom	Estável Positivo
25	M. D.F.S.	10	7,5	8,5	10	Muito Bom	Estável Positivo
26	N. L. S.	8,75	-	8,5	7	Bom	Estável Positivo
27	R. L. S.	10	8,75	10	8,5	Muito Bom	Estável Positivo
28	R. D. S. S.	5	7,5	6,5	5,5	Regular	Oscilante
29	R. S. S.	8,75	8,75	8,5	7	Muito Bom	Estável Positivo
30	S. G. J.	10	8,75	10	-	Bom	Estável Positivo
31	S. G. S.	8,75	6,25	10	8,5	Muito Bom	Estável Positivo
32	V. A. S.	7,5	5	8,5	4,5	Regular	Oscilante
33	W. S. S.	8,75	6,25	10	10	Muito Bom	Estável Positivo

APÊNDICE N- PLANILHA DE NOTAS DO PROJETO DE INTERVENÇÃO- 9º ANO B

	ALUNOS	1º TCQME "POR QUE ALGUNS ANIMAIS COMEM PEDRA?"	2º TCQME "AS LÁGRIMAS DE POTIRA"	3º TCQME "O AVESTRUZ"	4º TCQME "TRÊS TEXTOS: Coelhos, golfinhos e boitatá"	CLASSIFICAÇÃO	
						POR NOTAS OBTIDAS	NÍVEL DE APROVEITAMENTO
1	A. F. S.	3,75	7,5	8,5	4,5	Regular	Oscilante
2	A. S. S. S.	3,75	8,75	3,5	5,5	Regular	Oscilante
3	A. K. S. P.	8,75	-	-	8,5		Faltoso
4	C. S.	3,75	6,25	6,5	5,5	Regular	Estável Regular
5	C. S. B.	8,75	5	8,5	5,5	Regular	Oscilante
6	D. A. S. F.	10	8,75	8,5	8,5	Muito Bom	Estável Positivo
7	E. R. S.	10	8,75	10	10	Muito Bom	Estável Positivo
8	G. A. R. S.	10	7,5	8,5	10	Muito Bom	Estável Positivo
9	G. A. S.	10	8,75	10	7	Muito Bom	Estável positivo
10	G. S. B.	-	6,25	3,5	4,5	Fraco	Estável negativo
11	G. F. P. S.	-	5	7	-		Faltoso
12	I. T. S.	7,5	-	-	7		Faltoso
13	J. M. S.	7,5	-	-	-		Faltoso
14	J. L. S. R.	10	6,25	10	8,5	Muito Bom	Oscilante
15	J. P. T. S.	6,25	5	10	5,5	Regular	Oscilante
16	J. S. O.	8,75	7,5	8,5	4,5	Bom	Oscilante
17	L. V. P. S.	10	7,5	10	8,5	Muito Bom	Estável Positivo
18	L. P. S.	2,5	-	-	7		Faltoso
19	L. K. S. D.	10	8,75	8,5	8,5	Muito Bom	Estável Positivo
20	M. C. S. S.	10	8,75	-	-		Faltoso
21	M. T. S.	8,75	8,75	-	8,5	Bom	Estável Positivo
22	M. L. B. S.	7,5	7,5	8,5	10	Muito Bom	Crescente
23	M. M. P. B.	10	10	8,75	10	Muito Bom	Estável Positivo
24	N. B. S.	1,25	-	-	-		Faltoso
25	N. S. S.	10	8,75	10	8,5	Muito Bom	Estável Positivo
26	R. S. S.	10	8,75	10	7	Bom	Estável Positivo
27	N. O. S. S.	10	10	10	-	Bom	Estável Positivo
28	P. L. S.	8,75	8,75	10	8,5	Muito Bom	Estável Positivo
29	P. A. S.	7,5	6,25	10	5,5	Bom	Oscilante

APÊNDICE O: ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO DE SATISFAÇÃO

1. Qual é seu nome?
2. Quantos anos você tem?
3. Neste ano de 2019, aplicamos um programa de leitura aqui na sala. O que você achou da experiência?
4. Você participou de todos, da maioria ou você fez poucos testes?
5. O que você achou da experiência? Já tinha feito muitos TCQME antes?
6. Você acha que os textos aplicados contribuíram para melhorar a sua compreensão de textos?
7. De quais testes você gostou mais ou que teve mais facilidade? Por quê?
8. De quais testes você gostou menos ou que teve mais dificuldade? Por quê?
9. A que se deve o seu sucesso nos TCQME? (Para os alunos que, por notas obtidas, enquadraram-se como muito bons)
10. Você acha que poderia se sair melhor nos testes? O que faltou para você tirar 10,0 (Para os alunos que, por notas obtidas, enquadraram-se como bons)?
11. Você acha que poderia se sair melhor nos testes? O que faltou para você tirar notas melhores? (Para os alunos que, por notas obtidas, enquadraram-se como regulares, fracos ou insuficientes)
12. Você gosta de ler? Você costuma ler fora da escola? O quê?
13. Você pretende dar continuidade aos seus estudos?
14. Já pensou em alguma profissão? Qual?

Data ___/___/___

APÊNDICE P1: QUESTIONÁRIO DE SATISFAÇÃO RELATIVO À EXPERIÊNCIA REALIZADA

Observação: Este aluno (da turma A) teve um desempenho entre regular e fraco

1. QUAL É O SEU NOME?

ALUNO 1 – D.R.L.S.

2. QUANTOS ANOS VOCÊ TEM?

16

3. NESTE ANO DE 2019, APLICAMOS UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA AQUI NA SALA. O QUE VOCÊ ACHOU DA EXPERIÊNCIA?

Muito legal e para melhorar e desenvolver melhor...
 e para ter mais experiência com a leitura e constante desenvolvimento.

3. NESTE ANO DE 2019, APLICAMOS UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA AQUI NA SALA. O QUE VOCÊ ACHOU DA EXPERIÊNCIA?

Muito legal e para melhorar e desenvolver melhor...
 e para ter mais experiência com a leitura e constante desenvolvimento.

4. VOCÊ PARTICIPOU DE TODAS, DA MAIORIA OU VOCÊ FEZ POUCOS TESTES?

participei de todas, da maioria.

5. O QUE VOCÊ ACHOU DA EXPERIÊNCIA? JÁ TINHA FEITO MUITOS TCME ANTES?

não tinha feito tanto testes antes, mais foi muito bom me desenvolver bastante.

6. VOCÊ ACHA QUE OS TEXTOS APLICADOS CONTRIBUÍRAM PARA MELHORAR A SUA COMPREENSÃO DE TEXTOS?

Sim.

7. DE QUAIS TESTES VOCÊ GOSTOU MAIS OU QUE TEVE MAIS FACILIDADE? POR QUÊ?

teve mais facilidade nos três testes.

8. DE QUAIS TESTES VOCÊ GOSTOU MENOS OU QUE TEVE MAIS DIFICULDADE? POR QUÊ?

minha menor nota foi, as lagoimas de pedra.

9. VOCÊ ACHA QUE PODERIA SE SAIR MELHOR NOS TESTES? O QUE FALTOU PARA VOCÊ TIRAR NOTAS MELHORES?

Sim era para ser melhor, o que faltou foi a falta de compreensão de fatos.

10. VOCÊ GOSTA DE LER? VOCÊ COSTUMA LER FORA DA ESCOLA? O QUÊ?

Sim, costumo ler livros de histórias contadas, Bíblia etc...

11. VOCÊ PRETENDE DAR CONTINUIDADE AOS SEUS ESTUDOS?

Sim.

12. JÁ PENSOU EM ALGUMA PROFISSÃO? QUAL?

psicóloga!

APÊNDICE P²: QUESTIONÁRIO DE SATISFAÇÃO RELATIVO À EXPERIÊNCIA REALIZADA

Observação: Este aluno (da turma A) teve um desempenho entre Regular e Fraco

1. QUAL É O SEU NOME?

ALUNO 2 – A.A.S

2. QUANTOS ANOS VOCÊ TEM?

14 anos

3. NESTE ANO DE 2019, APLICAMOS UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA AQUI NA SALA. O QUE VOCÊ ACHOU DA EXPERIÊNCIA?

eu achei muito maravilhoso e uma ótima ideia.

4. VOCÊ PARTICIPOU DE TODAS, DA MAIORIA OU VOCÊ FEZ POUCOS TESTES?

fiz todos testes

5. O QUE VOCÊ ACHOU DA EXPERIÊNCIA? JÁ TINHA FEITO MUITOS TCME ANTES?

uma boa experiência. Não.

6. VOCÊ ACHA QUE OS TEXTOS APLICADOS CONTRIBUÍRAM PARA MELHORAR A SUA COMPREENSÃO DE TEXTOS?

Sim

7. DE QUAIS TESTES VOCÊ GOSTOU MAIS OU QUE TEVE MAIS FACILIDADE? POR QUÊ?

eu gostei de todos mais que eu gostei mais por as lagrimas de potira.
No 8,5

8. DE QUAIS TESTES VOCÊ GOSTOU MENOS OU QUE TEVE MAIS DIFICULDADE?
POR QUÊ?

No 4 texto por que não entendi
O que menos gostei foi os três textos

minha nota mais baixa é a dos três
texto 4,5

9. VOCÊ ACHA QUE PODERIA SE SAIR MELHOR NOS TESTES? O QUE FALTOU
PARA VOCÊ TIRAR NOTAS MELHORES?

Sim eu poderia ter tirado notas
~~po~~ baas mais não prestei atenção e
tive dificuldade.

10. VOCÊ GOSTA DE LER? VOCÊ COSTUMA LER FORA DA ESCOLA? O QUÊ?

Sim! ao vezes

11. VOCÊ PRETENDE DAR CONTINUIDADE AOS SEUS ESTUDOS?

Sim

12. JÁ PENSOU EM ALGUMA PROFISSÃO? QUAL?

APÊNDICE P³: QUESTIONÁRIO DE SATISFAÇÃO RELATIVO À EXPERIÊNCIA REALIZADA**Observação: Este aluno (da turma A) teve um desempenho entre Regular e Fraco****1. QUAL É O SEU NOME?**

ALUNO 3 – S.G.J.

2. QUANTOS ANOS VOCÊ TEM?14 anos.**3. NESTE ANO DE 2019, APLICAMOS UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA AQUI NA SALA. O QUE VOCÊ ACHOU DA EXPERIÊNCIA?**Achei legal, ajudou mais na forma de leitura**4. VOCÊ PARTICIPOU DE TODAS, DA MAIORIA OU VOCÊ FEZ POUCOS TESTES?**Majoria**5. O QUE VOCÊ ACHOU DA EXPERIÊNCIA? JÁ TINHA FEITO MUITOS TCME ANTES?**Sim**6. VOCÊ ACHA QUE OS TEXTOS APLICADOS CONTRIBUÍRAM PARA MELHORAR A SUA COMPREENSÃO DE TEXTOS?**Sim**7. DE QUAIS TESTES VOCÊ GOSTOU MAIS OU QUE TEVE MAIS FACILIDADE? POR QUÊ?**Porque muitos animais comem pedra

8. DE QUAIS TESTES VOCÊ GOSTOU MENOS OU QUE TEVE MAIS DIFICULDADE?
POR QUÊ?

Obs: As lágrimas de potira.

9. VOCÊ ACHA QUE PODERIA SE SAIR MELHOR NOS TESTES? O QUE FALTOU
PARA VOCÊ TIRAR NOTAS MELHORES?

Sim, tenho que prestar mais atenção nas
perguntas

10. VOCÊ GOSTA DE LER? VOCÊ COSTUMA LER FORA DA ESCOLA? O QUÊ?

Sim.

11. VOCÊ PRETENDE DAR CONTINUIDADE AOS SEUS ESTUDOS?

Sim.

12. JÁ PENSOU EM ALGUMA PROFISSÃO? QUAL?

Sim, Policial.

APÊNDICE Q¹ - QUESTIONÁRIO DE SATISFAÇÃO RELATIVO À EXPERIÊNCIA REALIZADA**Observação: Este aluno (da turma A) teve um desempenho Bom****1. QUAL É O SEU NOME?**

ALUNO 1 – B.O.N.S.

2. QUANTOS ANOS VOCÊ TEM?

75

3. NESTE ANO DE 2019, APLICAMOS UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA AQUI NA SALA. O QUE VOCÊ ACHOU DA EXPERIÊNCIA?

Bom fez nós melhorar nossa experiência

4. VOCÊ PARTICIPOU DE TODAS, DA MAIORIA OU VOCÊ FEZ POUCOS TESTES?

Da maioria

5. O QUE VOCÊ ACHOU DA EXPERIÊNCIA? JÁ TINHA FEITO MUITOS TCME ANTES?

não

6. VOCÊ ACHA QUE OS TEXTOS APLICADOS CONTRIBUÍRAM PARA MELHORAR A SUA COMPREENSÃO DE TEXTOS?

Sim

7. DE QUAIS TESTES VOCÊ GOSTOU MAIS OU QUE TEVE MAIS FACILIDADE? POR QUÊ?

O primeiro teste falava sobre animais e era mais interessante.

8. DE QUAIS TESTES VOCÊ GOSTOU MENOS OU QUE TEVE MAIS DIFICULDADE? POR QUÊ?

O primeiro teste, gostei menos do primeiro porque é meio confuso

9. VOCÊ ACHA QUE PODERIA SE SAIR MELHOR NOS TESTES? O QUE FALTOU PARA VOCÊ TIRAR 10,0?

Saber um pouco mais.

10. VOCÊ GOSTA DE LER? VOCÊ COSTUMA LER FORA DA ESCOLA? O QUÊ?

Mais ou menos, sim títulos de vídeos entre outros.

11. VOCÊ PRETENDE DAR CONTINUIDADE AOS SEUS ESTUDOS?

Sim

12. JÁ PENSOU EM ALGUMA PROFISSÃO? QUAL?

Várias coisas mas ainda não sei.

APÊNDICE Q² - QUESTIONÁRIO DE SATISFAÇÃO RELATIVO À EXPERIÊNCIA REALIZADA**Observação: Este aluno (da turma A) teve um desempenho Bom****1. QUAL É O SEU NOME?**

ALUNO 2 – N.L.S.

2. QUANTOS ANOS VOCÊ TEM?

15

3. NESTE ANO DE 2019, APLICAMOS UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA AQUI NA SALA. O QUE VOCÊ ACHOU DA EXPERIÊNCIA?

~~foi~~ Boa. a leitura fortalece a mente e ajuda
de nosso vocabulário.

4. VOCÊ PARTICIPOU DE TODAS, DA MAIORIA OU VOCÊ FEZ POUCOS TESTES?

da maioria.

5. O QUE VOCÊ ACHOU DA EXPERIÊNCIA? JÁ TINHA FEITO MUITOS TCME ANTES?

não.

6. VOCÊ ACHA QUE OS TEXTOS APLICADOS CONTRIBUÍRAM PARA MELHORAR A SUA COMPREENSÃO DE TEXTOS?~~sim~~ ~~sim~~ sim.**7. DE QUAIS TESTES VOCÊ GOSTOU MAIS OU QUE TEVE MAIS FACILIDADE? POR QUÊ?**

todos mais eu gostei mais do texto as lágrimas
de pedra, eu fui melhor no texto ~~de~~ por que alguns
animais comem pedra.

8. DE QUAIS TESTES VOCÊ GOSTOU MENOS OU QUE TEVE MAIS DIFICULDADE? POR QUÊ?

teve mais dificuldade nos três testes, por que tive dificuldade em compreender o que estava pedindo.

9. VOCÊ ACHA QUE PODERIA SE SAIR MELHOR NOS TESTES? O QUE FALTOU PARA VOCÊ TIRAR 10,0?

~~talvez tenha sido mais fácil se~~ acho que eu podia ter prestado mais atenção.

10. VOCÊ GOSTA DE LER? VOCÊ COSTUMA LER FORA DA ESCOLA? O QUÊ?

não, não costumo ler fora da escola

11. VOCÊ PRETENDE DAR CONTINUIDADE AOS SEUS ESTUDOS?

Sim, ~~eu quero ser veterinária,~~

12. JÁ PENSOU EM ALGUMA PROFISSÃO? QUAL?

sim quero ser veterinária mais também pensei em direito e medicina.

APÊNDICE R¹ - QUESTIONÁRIO DE SATISFAÇÃO RELATIVO À EXPERIÊNCIA REALIZADA

Observação: Este aluno (da turma A) teve um desempenho Muito Bom

1. QUAL É O SEU NOME?

ALUNO 1 – J.V.M.S.

2. QUANTOS ANOS VOCÊ TEM?

15 anos

3. NESTE ANO DE 2019, APLICAMOS UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA AQUI NA SALA. O QUE VOCÊ ACHOU DA EXPERIÊNCIA?

Mamavilhosa, porque até então na modernidade de hoje em dia as juventudes estão se esquecendo e não sabendo o que é viajar no mundo dos livros.

4. VOCÊ PARTICIPOU DE TODAS, DA MAIORIA OU VOCÊ FEZ POUCOS TESTES?

Todas

5. O QUE VOCÊ ACHOU DA EXPERIÊNCIA? JÁ TINHA FEITO MUITOS TCME ANTES?

Experiência única. Não.

6. VOCÊ ACHA QUE OS TEXTOS APLICADOS CONTRIBUÍRAM PARA MELHORAR A SUA COMPREENSÃO DE TEXTOS?

Muito, até porque os livros e textos ajudam a conhecer novas palavras e a compreender facilmente.

7. DE QUAIS TESTES VOCÊ GOSTOU MAIS OU QUE TEVE MAIS FACILIDADE? POR QUÊ?

Todas, porque tive facilidade na compreensão, foi uma experiência mamavilhosa, única e que levei por toda a minha vida. Obrigada professora M^a Jose por ter contribuído com o meu aprendizado. Dêe algumas dúvidas no segundo teste, somente.

(As lágrimas de Potina)

8. DE QUAIS TESTES VOCÊ GOSTOU MENOS OU QUE TEVE MAIS DIFICULDADE? POR QUÊ?

Os Sigmans de Botira, porque tive dificuldades, Não consegui compreender bem mas consegui acertar todas as questões e no texto "19 questões houve questões que não compreendi.

9. A QUE SE DEVE O SEU SUCESSO NOS TCQMEs?

A professora que já vinha trabalhando a leitura em sala de aula e a minha vontade de aprender

10. VOCÊ GOSTA DE LER? VOCÊ COSTUMA LER FORA DA ESCOLA? O QUÊ?

Sim, sou apaixonada por livros. Sim, livros também.

11. VOCÊ PRETENDE DAR CONTINUIDADE AOS SEUS ESTUDOS?

Com total certeza.

12. JÁ PENSOU EM ALGUMA PROFISSÃO? QUAL?

Sim, a primeira, admira a profissão, mas tudo nela, pretendia ser nutricionista ou psicóloga mas não tenho condições financeiras para isso.

APÊNDICE R² - QUESTIONÁRIO DE SATISFAÇÃO RELATIVO À EXPERIÊNCIA REALIZADA**Observação: Este aluno (da turma A) teve um desempenho Muito Bom****1. QUAL É O SEU NOME?**

ALUNO 2 – A.E.B.S.

2. QUANTOS ANOS VOCÊ TEM?

24

3. NESTE ANO DE 2019, APLICAMOS UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA AQUI NA SALA. O QUE VOCÊ ACHOU DA EXPERIÊNCIA?

Boa, nos ajudou muito em interpretação de texto

4. VOCÊ PARTICIPOU DE TODAS, DA MAIORIA OU VOCÊ FEZ POUCOS TESTES?

Todos

5. O QUE VOCÊ ACHOU DA EXPERIÊNCIA? JÁ TINHA FEITO MUITOS TCME ANTES?

Interessante, não me lembro

6. VOCÊ ACHA QUE OS TEXTOS APLICADOS CONTRIBUÍRAM PARA MELHORAR A SUA COMPREENSÃO DE TEXTOS?

Sim

7. DE QUAIS TESTES VOCÊ GOSTOU MAIS OU QUE TEVE MAIS FACILIDADE? POR QUÊ?

Gostei de todos, mas o primeiro achei mais fácil (Por que alguns animais comem pedras)

8. DE QUAIS TESTES VOCÊ GOSTOU MENOS OU QUE TEVE MAIS DIFICULDADE? POR QUÊ?

Tive mais dificuldade no segundo teste (As Lágrimas de Petróleo), porque achei muito complicado, mas verdade não sei o porquê.

9. A QUE SE DEVE O SEU SUCESSO NOS TCQMEs?

Todas as aulas que tive anteriormente da professora me ajudou muito, e a minha inteligência

10. VOCÊ GOSTA DE LER? VOCÊ COSTUMA LER FORA DA ESCOLA? O QUÊ?

Sim, às vezes, auto ajuda e romance

11. VOCÊ PRETENDE DAR CONTINUIDADE AOS SEUS ESTUDOS?

Sim

12. JÁ PENSOU EM ALGUMA PROFISSÃO? QUAL?

Sim, advogada

APÊNDICE R³ - QUESTIONÁRIO DE SATISFAÇÃO RELATIVO À EXPERIÊNCIA REALIZADA

Observação: Este aluno (da turma A) teve um desempenho Muito Bom

1. QUAL É O SEU NOME?

ALUNO 3 – M.A.B.

2. QUANTOS ANOS VOCÊ TEM?

19

3. NESTE ANO DE 2019, APLICAMOS UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA AQUI NA SALA. O QUE VOCÊ ACHOU DA EXPERIÊNCIA?

Legal

4. VOCÊ PARTICIPOU DE TODAS, DA MAIORIA OU VOCÊ FEZ POUCOS TESTES?

Fiz todos

5. O QUE VOCÊ ACHOU DA EXPERIÊNCIA? JÁ TINHA FEITO MUITOS TCME ANTES?

Legal, não

6. VOCÊ ACHA QUE OS TEXTOS APLICADOS CONTRIBUÍRAM PARA MELHORAR A SUA COMPREENSÃO DE TEXTOS?

Sim

7. DE QUAIS TESTES VOCÊ GOSTOU MAIS OU QUE TEVE MAIS FACILIDADE? POR QUÊ?

Os saguimans de petera; O austeruz;
os três textos.

Porque consegui compreender melhor.

8. DE QUAIS TESTES VOCÊ GOSTOU MENOS OU QUE TEVE MAIS DIFICULDADE?
POR QUÊ?

Por que alguns onídeos comen
pedras.
Não compreendi muito bem.

9. A QUE SE DEVE O SEU SUCESSO NOS TCQMEs?

Li bem aos questionários e pu-
de compreender melhor.

10. VOCÊ GOSTA DE LER? VOCÊ COSTUMA LER FORA DA ESCOLA? O QUÊ?

Mais ou menos, não

11. VOCÊ PRETENDE DAR CONTINUIDADE AOS SEUS ESTUDOS?

Sim

12. JÁ PENSOU EM ALGUMA PROFISSÃO? QUAL?

Sim. Advocacia.

APÊNDICE S¹- QUESTIONÁRIO DE SATISFAÇÃO RELATIVO À EXPERIÊNCIA REALIZADA

Observação: Este aluno (da turma B) teve um desempenho entre Regular e Fraco.

1. QUAL É O SEU NOME?ALUNO 1 – L.P.S.⁵⁹**2. QUANTOS ANOS VOCÊ TEM?**

29 anos

3. NESTE ANO DE 2019, APLICAMOS UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA AQUI NA SALA. O QUE VOCÊ ACHOU DA EXPERIÊNCIA?

Regular

4. VOCÊ PARTICIPOU DE TODAS, DA MAIORIA OU VOCÊ FEZ POUCOS TESTES?

gostei de todos

5. O QUE VOCÊ ACHOU DA EXPERIÊNCIA? JÁ TINHA FEITO MUITOS TCME ANTES?

não

6. VOCÊ ACHA QUE OS TEXTOS APLICADOS CONTRIBUÍRAM PARA MELHORAR A SUA COMPREENSÃO DE TEXTOS?

sim muito

⁵⁹ O aluno apresenta atraso de desenvolvimento neuropsicomotor, retardo mental com alteração de comportamento, conforme laudo comprobatório da citada anomalia. Entretanto, mostrou-se como um aluno muito esforçado.

7. DE QUAIS TESTES VOCÊ GOSTOU MAIS OU QUE TEVE MAIS FACILIDADE? POR QUÊ?

Os testes para que tenhamos mais facilidade de entender.

8. DE QUAIS TESTES VOCÊ GOSTOU MENOS OU QUE TEVE MAIS DIFICULDADE? POR QUÊ?

Os exercícios que costumamos fazer. Para que tenhamos mais facilidade de ler o conteúdo e ser o conteúdo e ser o conteúdo.

9. VOCÊ ACHA QUE PODERIA SE SAIR MELHOR NOS TESTES? O QUE FALTOU PARA VOCÊ TIRAR NOTAS MELHORES?

Para que eu não tenha de estudar muito. Para que eu não tenha de estudar muito. Para que eu não tenha de estudar muito. Para que eu não tenha de estudar muito.

10. VOCÊ GOSTA DE LER? VOCÊ COSTUMA LER FORA DA ESCOLA? O QUÊ?

Sim, gosto de ler em qualquer lugar.

11. VOCÊ PRETENDE DAR CONTINUIDADE AOS SEUS ESTUDOS?

Sim

12. JÁ PENSOU EM ALGUMA PROFISSÃO? QUAL?

Não

APÊNDICE S²- QUESTIONÁRIO DE SATISFAÇÃO RELATIVO À EXPERIÊNCIA REALIZADA

Observação: Este aluno (da turma B) teve um desempenho entre Regular e Fraco.

1. QUAL É O SEU NOME?

ALUNO 2 – I.T.S.

2. QUANTOS ANOS VOCÊ TEM?16**3. NESTE ANO DE 2019, APLICAMOS UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA AQUI NA SALA. O QUE VOCÊ ACHOU DA EXPERIÊNCIA?**Gostei**4. VOCÊ PARTICIPOU DE TODAS, DA MAIORIA OU VOCÊ FEZ POUCOS TESTES?**Poucos testes**5. O QUE VOCÊ ACHOU DA EXPERIÊNCIA? JÁ TINHA FEITO MUITOS TCME ANTES?**Gostei mais**6. VOCÊ ACHA QUE OS TEXTOS APLICADOS CONTRIBUÍRAM PARA MELHORAR A SUA COMPREENSÃO DE TEXTOS?**sim**7. DE QUAIS TESTES VOCÊ GOSTOU MAIS OU QUE TEVE MAIS FACILIDADE? POR QUÊ?**Por que alguns animais comem pedra / 3 textosteste mais fácil

8. DE QUAIS TESTES VOCÊ GOSTOU MENOS OU QUE TEVE MAIS DIFICULDADE? POR QUÊ?

lastrimas de patas

9. VOCÊ ACHA QUE PODERIA SE SAIR MELHOR NOS TESTES? O QUE FALTOU PARA VOCÊ TIRAR NOTAS MELHORES?

mais com preide a esse tipo de texto e tambem porque eu falei muito

10. VOCÊ GOSTA DE LER? VOCÊ COSTUMA LER FORA DA ESCOLA? O QUÊ?

quadrinhos

11. VOCÊ PRETENDE DAR CONTINUIDADE AOS SEUS ESTUDOS?

nao

12. JÁ PENSOU EM ALGUMA PROFISSÃO? QUAL?

Jogador de futebol

APÊNDICE S³- QUESTIONÁRIO DE SATISFAÇÃO RELATIVO À EXPERIÊNCIA REALIZADA

Observação: Este aluno (da turma B) teve um desempenho entre Regular e Fraco.

1. QUAL É O SEU NOME?

ALUNO 3 – J.M.S.

2. QUANTOS ANOS VOCÊ TEM?16 anos**3. NESTE ANO DE 2019, APLICAMOS UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA AQUI NA SALA. O QUE VOCÊ ACHOU DA EXPERIÊNCIA?**ótima**4. VOCÊ PARTICIPOU DE TODAS, DA MAIORIA OU VOCÊ FEZ POUCOS TESTES?**poucos testes**5. O QUE VOCÊ ACHOU DA EXPERIÊNCIA? JÁ TINHA FEITO MUITOS TCME ANTES?**~~ótima~~ não**6. VOCÊ ACHA QUE OS TEXTOS APLICADOS CONTRIBUÍRAM PARA MELHORAR A SUA COMPREENSÃO DE TEXTOS?**melhorei mais amemas**7. DE QUAIS TESTES VOCÊ GOSTOU MAIS OU QUE TEVE MAIS FACILIDADE? POR QUÊ?**porque alguns animais comem pedras
3 testes

8. DE QUAIS TESTES VOCÊ GOSTOU MENOS OU QUE TEVE MAIS DIFICULDADE? POR QUÊ?

3 testes não entendi algumas perguntas, e não prestei muita atenção

9. VOCÊ ACHA QUE PODERIA SE SAIR MELHOR NOS TESTES? O QUE FALTOU PARA VOCÊ TIRAR NOTAS MELHORES?

faltou mais leituras, não li direito os testes e não consegui compreender, e os vezes não tenho paciência para ler direito. tem vez que eu liu sem gaguejar, se gagueja quando estou nervosa, e os vezes estou tranquila e liu sem ninguém atrapalhar minha leitura.

10. VOCÊ GOSTA DE LER? VOCÊ COSTUMA LER FORA DA ESCOLA? O QUÊ?

Sim gosto mais amemas. Sim, quando vejo algumas coisas interessantes eu liu. Quando estou indo para o sentro leu as phras que tem la, e das livros

11. VOCÊ PRETENDE DAR CONTINUIDADE AOS SEUS ESTUDOS?

Sim mesmo que eu repita de ano mais não vou desistir de estudar

12. JÁ PENSOU EM ALGUMA PROFISSÃO? QUAL?

Sim ja. Advogada.

APÊNDICE T¹ - QUESTIONÁRIO DE SATISFAÇÃO RELATIVO À EXPERIÊNCIA REALIZADA

Observação: Este aluno (da turma B) teve um desempenho Bom.

1. QUAL É O SEU NOME?

ALUNO 1 – N.C.S.S.

2. QUANTOS ANOS VOCÊ TEM?

14 anos.

3. NESTE ANO DE 2019, APLICAMOS UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA AQUI NA SALA. O QUE VOCÊ ACHOU DA EXPERIÊNCIA?

Muito boa ajudou bastante no desenvolvimento.

4. VOCÊ PARTICIPOU DE TODAS, DA MAIORIA OU VOCÊ FEZ POUCOS TESTES?

Da Maioria

5. O QUE VOCÊ ACHOU DA EXPERIÊNCIA? JÁ TINHA FEITO MUITOS TCME ANTES?

Muito legal, não

6. VOCÊ ACHA QUE OS TEXTOS APLICADOS CONTRIBUÍRAM PARA MELHORAR A SUA COMPREENSÃO DE TEXTOS?

Sim.

7. DE QUAIS TESTES VOCÊ GOSTOU MAIS OU QUE TEVE MAIS FACILIDADE? POR QUÊ?

Porque alguns animais comem pedra.
Lágrimas de patina.
Quatroz porque os textos eram legais e interessantes de ler.

8. DE QUAIS TESTES VOCÊ GOSTOU MENOS OU QUE TEVE MAIS DIFICULDADE? POR QUÊ?

3 testes, porque faltou no dia do TCME.

9. VOCÊ ACHA QUE PODERIA SE SAIR MELHOR NOS TESTES? O QUE FALTOU PARA VOCÊ TIRAR 10,0?

porque faltou no último TCME.

10. VOCÊ GOSTA DE LER? VOCÊ COSTUMA LER FORA DA ESCOLA? O QUÊ?

Sim. Sim, gosto de ler poemas, História em quadrinhos entre outras.

11. VOCÊ PRETENDE DAR CONTINUIDADE AOS SEUS ESTUDOS?

Sim.

12. JÁ PENSOU EM ALGUMA PROFISSÃO? QUAL?

Sim, Nutricionista.

APÊNDICE T² - QUESTIONÁRIO DE SATISFAÇÃO RELATIVO À EXPERIÊNCIA REALIZADA

Observação: Este aluno (da turma B) teve um desempenho Bom.

1. QUAL É O SEU NOME?

ALUNO 2 – M.T.S.

2. QUANTOS ANOS VOCÊ TEM?

17 anos

3. NESTE ANO DE 2019, APLICAMOS UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA AQUI NA SALA. O QUE VOCÊ ACHOU DA EXPERIÊNCIA?

Achei legal de mais

4. VOCÊ PARTICIPOU DE TODAS, DA MAIORIA OU VOCÊ FEZ POUCOS TESTES?

participei da maioria

5. O QUE VOCÊ ACHOU DA EXPERIÊNCIA? JÁ TINHA FEITO MUITOS TCME ANTES?

achei legal de mais.
Não

6. VOCÊ ACHA QUE OS TEXTOS APLICADOS CONTRIBUÍRAM PARA MELHORAR A SUA COMPREENSÃO DE TEXTOS?

sim melhorei e muito compreendi textos e respondei questões de texto

7. DE QUAIS TESTES VOCÊ GOSTOU MAIS OU QUE TEVE MAIS FACILIDADE? POR QUÊ?

gostei mais do texto, porque alguns animais tem pedras

porque eu gostei da facilidade de compreender e responder

8. DE QUAIS TESTES VOCÊ GOSTOU MENOS OU QUE TEVE MAIS DIFICULDADE?
POR QUÊ?

3 texto tiveram menos inteligência e ^{nem} muito dificuldade mas ainda tiveram.

9. VOCÊ ACHA QUE PODERIA SE SAIR MELHOR NOS TESTES? O QUE FALTOU
PARA VOCÊ TIRAR 10,0?

faltou compreensão de alguns texto e não conseguiu responder de modo adequado algumas perguntas

10. VOCÊ GOSTA DE LER? VOCÊ COSTUMA LER FORA DA ESCOLA? O QUÊ?

sim Romance.

11. VOCÊ PRETENDE DAR CONTINUIDADE AOS SEUS ESTUDOS?

sim

12. JÁ PENSOU EM ALGUMA PROFISSÃO? QUAL?

sim pensei em ser médica para Enfermeira.

APÊNDICE U¹ - QUESTIONÁRIO DE SATISFAÇÃO RELATIVO À EXPERIÊNCIA REALIZADA**Observação: Este aluno (da turma B) teve um desempenho Muito Bom.****1. QUAL É O SEU NOME?**

ALUNO 1 – L.V.P.S.

2. QUANTOS ANOS VOCÊ TEM?

14 Anos.

3. NESTE ANO DE 2019, APLICAMOS UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA AQUI NA SALA. O QUE VOCÊ ACHOU DA EXPERIÊNCIA?

Top

4. VOCÊ PARTICIPOU DE TODAS, DA MAIORIA OU VOCÊ FEZ POUCOS TESTES?

Particpei de Todos

5. O QUE VOCÊ ACHOU DA EXPERIÊNCIA? JÁ TINHA FEITO MUITOS TCME ANTES?

Top, não

6. VOCÊ ACHA QUE OS TEXTOS APLICADOS CONTRIBUÍRAM PARA MELHORAR A SUA COMPREENSÃO DE TEXTOS?

Sim.

7. DE QUAIS TESTES VOCÊ GOSTOU MAIS OU QUE TEVE MAIS FACILIDADE? POR QUÊ?

Questão do texto por que alguns animais comem pedra, porque tinha mais facilidade de responder

8. DE QUAIS TESTES VOCÊ GOSTOU MENOS OU QUE TEVE MAIS DIFICULDADE?
POR QUÊ?

Leções de física, por que estava mais difícil.

9. A QUE SE DEVE O SEU SUCESSO NOS TCQMEs?

Achei fácil, e li várias vezes o texto

10. VOCÊ GOSTA DE LER? VOCÊ COSTUMA LER FORA DA ESCOLA? O QUÊ?

Sim, Bíblia e Notícias de Esportes

11. VOCÊ PRETENDE DAR CONTINUIDADE AOS SEUS ESTUDOS?

Sim

12. JÁ PENSOU EM ALGUMA PROFISSÃO? QUAL?

Sim, apresentador ou jornalista esportivo de futebol

APÊNDICE U² - QUESTIONÁRIO DE SATISFAÇÃO RELATIVO À EXPERIÊNCIA REALIZADA

Observação: Este aluno (da turma B) teve um desempenho Muito Bom.

1. QUAL É O SEU NOME?

ALUNO 2 – M.M.P.B.

2. QUANTOS ANOS VOCÊ TEM?

15 anos.

3. NESTE ANO DE 2019, APLICAMOS UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA AQUI NA SALA. O QUE VOCÊ ACHOU DA EXPERIÊNCIA?

Gostei, achei legal.

4. VOCÊ PARTICIPOU DE TODAS, DA MAIORIA OU VOCÊ FEZ POUCOS TESTES?

Participei de todos.

5. O QUE VOCÊ ACHOU DA EXPERIÊNCIA? JÁ TINHA FEITO MUITOS TCME ANTES?

Legal. Não.

6. VOCÊ ACHA QUE OS TEXTOS APLICADOS CONTRIBUÍRAM PARA MELHORAR A SUA COMPREENSÃO DE TEXTOS?

Sim.

7. DE QUAIS TESTES VOCÊ GOSTOU MAIS OU QUE TEVE MAIS FACILIDADE? POR QUÊ?

Por que alguns animais comem pedra, fragmentos de Potira e 3 textos. Porque achei mais fácil as perguntas mais fáceis de ser encontradas.

8. DE QUAIS TESTES VOCÊ GOSTOU MENOS OU QUE TEVE MAIS DIFICULDADE?
POR QUÊ?

Arrestos. Porque achei as perguntas mais
difíceis.

9. A QUE SE DEVE O SEU SUCESSO NOS TCQMEs?

Gostei dos textos, não achei difíceis.

10. VOCÊ GOSTA DE LER? VOCÊ COSTUMA LER FORA DA ESCOLA? O QUÊ?

Sim. Sim, romance.

11. VOCÊ PRETENDE DAR CONTINUIDADE AOS SEUS ESTUDOS?

Sim, claro.

12. JÁ PENSOU EM ALGUMA PROFISSÃO? QUAL?

Sim, advogada.

APÊNDICE U³ - QUESTIONÁRIO DE SATISFAÇÃO RELATIVO À EXPERIÊNCIA REALIZADA**Observação: Este aluno (da turma B) teve um desempenho Muito Bom.****1. QUAL É O SEU NOME?**

ALUNO 3 – N.S.S.

2. QUANTOS ANOS VOCÊ TEM?

14 anos

3. NESTE ANO DE 2019, APLICAMOS UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA AQUI NA SALA. O QUE VOCÊ ACHOU DA EXPERIÊNCIA?

gostei.

4. VOCÊ PARTICIPOU DE TODAS, DA MAIORIA OU VOCÊ FEZ POUCOS TESTES?

Participei de todos

5. O QUE VOCÊ ACHOU DA EXPERIÊNCIA? JÁ TINHA FEITO MUITOS TCME ANTES?

Gostei. Não.

6. VOCÊ ACHA QUE OS TEXTOS APLICADOS CONTRIBUÍRAM PARA MELHORAR A SUA COMPREENSÃO DE TEXTOS?

Não.

7. DE QUAIS TESTES VOCÊ GOSTOU MAIS OU QUE TEVE MAIS FACILIDADE? POR QUÊ?Por que alguns animais comem pedra e Arroz
Truz. Porque tive mais facilidade em compreender.
der.

8. DE QUAIS TESTES VOCÊ GOSTOU MENOS OU QUE TEVE MAIS DIFICULDADE? POR QUÊ?

Lágrimas de Petróleo e 3 textos. Porque não me identifiquei muito com os textos.

9. A QUE SE DEVE O SEU SUCESSO NOS TCQMEs?

Li a pergunta antes de ir para o texto.

10. VOCÊ GOSTA DE LER? VOCÊ COSTUMA LER FORA DA ESCOLA? O QUÊ?

Sim, Romance.

11. VOCÊ PRETENDE DAR CONTINUIDADE AOS SEUS ESTUDOS?

Sim.

12. JÁ PENSOU EM ALGUMA PROFISSÃO? QUAL?

Sim, psicologia ou Engenharia Civil.

ANEXOS

ANEXO A –TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.A.L.E.)

Eu, _____,

Estudante, _____ anos, matriculado (a) na Escola de Ensino Fundamental Tenente Coronel Laury Capistrano Da Silva, localizada na Vila São José, S/N, zona rural de Arapiraca-AL, _____ filho de _____ tendo sido

convidado (a) a participar como voluntário (a) do estudo “A compreensão leitora entre alunos de 9º ano de uma escola pública da zona rural de Arapiraca: um trabalho sistemático enfatizando descritores de leitura do Saeb”, sob orientação da Professora Drª Maria Inez Matoso Silveira, recebi de Maria José Batista de Andrade, professora de Língua Portuguesa, aluna do Mestrado Profissional em Letras e responsável pela execução dessa pesquisa, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

1. Que o estudo se destina a identificar os possíveis fatores responsáveis pelas dificuldades apresentadas pelos alunos nas atividades de compreensão leitora;

2. Que a importância deste estudo é verificar em que medida os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, matutino e vespertino, já tenham o processo de decodificação automatizado a ponto de poder se dedicar ao processo de compreensão dos textos que lê;

3. Que os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: espera-se, conseqüentemente, que, após a aplicação e discussão dos resultados dos vários testes aplicados, o aluno se familiarize mais com esses instrumentos e melhore seu desempenho na compreensão leitora, buscando atribuir sentido ao texto, com a ativação dos conhecimentos prévios e o domínio dos elementos de textualidade e das estratégias envolvidas nesse ato.

4. Que esse estudo começará em maio de 2019 e terminará em agosto de 2019;

5. Que o estudo será feito da seguinte maneira: (metodologia para gerar dados) aplicação de questionários e testes utilizando teste de compreensão de múltipla escolha; análise dos dados e dos resultados obtidos.

6. Que eu participarei das seguintes etapas: entrevistas por meio de questionário, aplicação dos testes;

7. Que os incômodos que poderei sentir com a minha participação são os seguintes: inibição e/ou constrangimento;

8. Que os possíveis riscos à minha saúde física e mental são: sentir-se constrangido, inibido e/ou perder o equilíbrio psicologicamente, entretanto por se tratar de uma pesquisa realizada dentro da sala de aula, ambiente habitual do aluno, durante o período de aulas normais, acredita-se que esses constrangimentos serão mínimos e contornados na própria sala de aula por meio da mediação da professora pesquisadora;

9. Que deverei contar com a seguinte assistência: o participante da pesquisa deverá ser encaminhado ao Instituto de Psicologia da UFAL;

10. Que os benefícios que deverei esperar com a minha participação, mesmo que não diretamente são: melhorar o nível de compreensão leitora e familiarizar-me com testes de avaliação dessa habilidade por meio da aplicação da experiência didática;
11. Que a minha participação será acompanhada do seguinte modo: presença frequente da pesquisadora em todas as etapas da pesquisa;
12. Que, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo;
13. Que, a qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo;
14. Que as informações conseguidas através da minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.
15. Que esta pesquisa não acarretará nenhuma despesa para mim;
16. Que eu serei indenizado por qualquer dano que venha a sofrer com a participação na pesquisa, podendo ser encaminhado para a UFAL – Faculdade de Letras.
17. Que eu receberei uma via do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.
18. Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu dou o meu consentimento sem que para isso eu tenha sido forçado ou obrigado.

Endereço do(a) participante-voluntário(a)

Domicílio: (rua, praça, conjunto):
Bloco: /Nº: /Complemento:
Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:
Ponto de referência:

Contato de urgência: Sr(a).

Domicílio: (rua, praça, conjunto)
Bloco: /Nº: /Complemento:
Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:
Ponto de referência:

Endereço dos (as) responsável (is) pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):

Mestranda: Maria José Batista de Andrade
 Instituição: Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), da Faculdade de Letras (FALE), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
 Endereço profissional: Vila São José S/N. Bairro: Zona rural CEP: 57600-00 Cidade: Arapiraca
 Telefones p/contato: 82 3529-4018 E-mail: *professorabatista10@gmail*

Professora-orientadora: Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira
 Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
 FACULDADE DE LETRAS- MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
 Endereço profissional: Campus A. C. Simões, Av. Lourival Melo Mota, s/n
 Bairro: Av. Lourival Melo Mota, s/n; Tabuleiro dos Martins, Maceió- Alagoas
 Telefone p/contato (82) 3214-1343 / E-mail: *mimatoso@uol.com.br*

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao: COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
 Prédio da Reitoria, 1º Andar, Campus A. C. Simões, Cidade Universitária
 Telefone: 3214-1041

Arapiraca, _____ de _____ de 2019

Assinatura ou impressão datiloscópica do/a responsável legal e rubricar as demais folhas	Maria José Batista de Andrade (Pesquisadora responsável pelo estudo)
	Maria Inez Matoso Silveira (Orientadora da pesquisa)

Eu, _____
portador do RG _____, sendo o responsável pelo
aluno(a) _____

_____ matriculado (a) na Escola de Ensino Fundamental Tenente Coronel Laury Capistrano da Silva, zona rural de Arapiraca-AL, Alagoas, que foi convidado (a) a participar como voluntário (a) do estudo “A compreensão leitora entre alunos de 9º ano de uma escola pública da zona rural de Arapiraca: um trabalho sistemático enfatizando descritores de leitura do Saeb”, sob orientação da Professora Drª Maria Inez Matoso Silveira, recebi de Maria José Batista de Andrade, professora de Língua Portuguesa, aluna do Mestrado Profissional em Letras e responsável pela execução dessa pesquisa, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

1. Que o estudo se destina a identificar os possíveis fatores responsáveis pelas dificuldades apresentadas pelos alunos nas atividades de compreensão leitora;
2. Que a importância deste estudo é verificar em que medida os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, matutino e vespertino, já tenham o processo de decodificação automatizado a ponto de poder se dedicar ao processo de compreensão dos textos que lê;
3. Que os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: espera-se, conseqüentemente, que, após a aplicação e discussão dos resultados dos vários testes aplicados, o aluno se familiarize mais com esses instrumentos e melhore seu desempenho na compreensão leitora, buscando atribuir sentido ao texto, com a ativação dos conhecimentos prévios e o domínio dos elementos de textualidade e das estratégias envolvidas nesse ato;
4. Que esse estudo começará em maio de 2019 e terminará em agosto de 2019;
5. Que o estudo será feito da seguinte maneira: (metodologia para gerar dados) aplicação de questionários e testes utilizando teste de compreensão de múltipla escolha; análise dos dados e dos resultados obtidos;
6. Que _____, meu/minha filho (a), participará das seguintes etapas: entrevistas por meio de questionário, aplicação da sequência didática;
7. Que os incômodos que esse (a) poderá sentir com a participação são os seguintes: inibição e/ou constrangimento e indisposição para expor seus hábitos de leitura, e/ou para realizar as atividades de leitura;
8. Que os possíveis riscos à saúde física e mental são: estresse, cansaço, constrangimento e/ ou inibição. Em raros casos pode ser desencadeado um desequilíbrio mental, apesar de se tratar de uma pesquisa realizada dentro da sala de aula, ambiente habitual do aluno, durante o período de aulas normais. Acredita-se que esses constrangimentos serão mínimos e contornados na própria sala de aula por meio da mediação da professora pesquisadora;
9. Que meu filho (a) deverá contar com a seguinte assistência: o participante voluntário da pesquisa deverá ser encaminhado ao Instituto de Psicologia da UFAL;
10. Que os benefícios que deverei esperar com a participação do meu filho (a), mesmo que não diretamente são: melhorar seu nível de compreensão leitora por meio da aplicação da experiência didática;

11. Que a participação do meu/minha filho (a) será acompanhada do seguinte modo: presença frequente da pesquisadora em todas as etapas da pesquisa observando e auxiliando na realização das atividades propostas;

12. Que, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo;

13. Que, a qualquer momento, meu/minha filho (a) poderá recusar-se a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo, inclusive porque a professora pesquisadora é a docente responsável pelo ensino de Língua Portuguesa na turma a qual esse (a) é integrante na Escola. A avaliação da disciplina Língua Portuguesa não estará vinculada à realização da pesquisa;

14. Que as informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto;

15. Que o estudo não acarretará nenhuma despesa para meu/minha filho (a), como participante da pesquisa;

16. Que meu/minha filho (a) será indenizado (a) por qualquer dano que venha a sofrer com a participação na pesquisa, podendo ser encaminhado (a) para a Universidade Federal de Alagoas- UFAL – Faculdade de Letras-FALE;

17. Que eu receberei uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;

18. Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a participação do (a) meu/minha filho (a) no mencionado estudo e estando consciente dos seus direitos, das suas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a sua participação implicam, concordo que ele (a) participe e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço do(a) participante-voluntário(a)

Domicílio: (rua, praça, conjunto):

Bloco: /Nº: /Complemento:

Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:

Ponto de referência:

Contato de urgência: Sr(a).

Domicílio: (rua, praça, conjunto)

Bloco: /Nº: /Complemento:

Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:

Ponto de referência:

Endereço dos (as) responsável (is) pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):

Mestranda: Maria José Batista de Andrade

Instituição: Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), da Faculdade de Letras (FALE), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

Endereço profissional: Vila São José S/N. Bairro: Zona rural CEP: 57600-00 Cidade: Arapiraca

Telefones p/contato: 82 3529-4018

E-mail: *professorabatista10@gmail*

Professora-orientadora: Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira
 Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
 FACULDADE DE LETRAS- MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
 Endereço profissional: Campus A. C. Simões, Av. Lourival Melo Mota, s/n
 Bairro: Av. Lourival Melo Mota, s/n; Tabuleiro dos Martins, Maceió- Alagoas
 Telefone p/contato (82) 3214-1343 / E-mail: mimatoso@uol.com.br

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao: COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
 Prédio da Reitoria, 1º Andar , Campus A. C. Simões, Cidade Universitária
 Telefone: 3214-1041

Arapiraca, _____ de _____ de 2020

<p>Assinatura ou impressão datiloscópica do/a responsável legal e rubricar as demais folhas</p>	<p>Maria José Batista de Andrade (Pesquisadora responsável pelo estudo)</p> <p>Maria Inez Matoso Silveira (Orientadora da pesquisa)</p>
---	---

ANEXO C – SOLICITAÇÃO PARA AUTORIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA NA ESCOLA

Arapiraca, 11 de abril de 2019

À Diretora da Escola Municipal Tenente Coronel Laury Capistrano da Silva
Sra. Solândia Oliveira da Silva

Prezada Diretora

Vimos, por meio desta, solicitar a V. Sa. a autorização para desenvolver uma proposta de intervenção pedagógica com atividades integrantes do Projeto de Pesquisa de Mestrado Profissional (ProfLetras) intitulado “A compreensão leitora entre alunos de 9º ano de uma escola pública da zona rural de Arapiraca: um trabalho sistemático enfatizando descritores de leitura do SAEB”, da Faculdade de Letras (FALE), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

A nossa proposta será desenvolvida a partir da aplicação de um Programa de Leitura nas duas turmas (Turmas A e B) de 9º ano em que a professora pesquisadora leciona. Nesse sentido, pretendo realizar atividades de intervenção com o objetivo de desenvolver as habilidades necessárias ao incremento da compreensão leitora.

Agradecemos antecipadamente a disponibilidade e a atenção de V. Sa. e de toda comunidade escolar ao receber esta pesquisa, possibilitando que os conhecimentos adquiridos na Academia se integrem aos outros conhecimentos num diálogo permanente com os sujeitos sociais participantes.

Atenciosamente,

Maria José Batista de Andrade
Mestranda do PROFLETRAS-UFAL

Maria Inez Matoso Silveira
Professora e Pesquisadora do PPGLL e do PROFLETRAS-UFAL
Orientadora da Pesquisa

ANEXO D – DECLARAÇÃO DE CUMPRIMENTO DAS NORMAS DA RESOLUÇÃO Nº 466/12

Eu, Maria José Batista de Andrade, mestranda do PROFLETRAS/UFAL, e Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira, orientadora, somos pesquisadoras do projeto de pesquisa de mestrado, intitulado “A compreensão leitora entre alunos de 9º ano de uma escola pública da zona rural de Arapiraca: um trabalho sistemático enfatizando descritores de leitura do SAEB” desenvolvido a partir da aplicação de uma sequência didática nas turmas dos 9º anos com o objetivo de desenvolver as habilidades necessárias ao incremento da compreensão leitora.

Declaramos que nos comprometemos em seguir fielmente os dispositivos da Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Maceió, ____ de _____ de 2020.

Maria José Batista de Andrade
Mestranda do PROFLETRAS-UFAL

Maria Inez Matoso Silveira
Professora e Pesquisadora do PPGLL e do PROFLETRAS-UFAL
Orientadora da Pesquisa