



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL



FACULDADE DE LETRAS - FALE

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

SAMUEL DE LIMA MACÊDO

**A AVALIAÇÃO DA COMPETÊNCIA LEITORA ENTRE ALUNOS DO QUINTO
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL POR MEIO DE PROTOCOLOS VERBAIS
DE LEITURA**

MACEIÓ/AL

2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL

FACULDADE DE LETRAS - FALE

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

**A AVALIAÇÃO DA COMPETÊNCIA LEITORA ENTRE ALUNOS DO QUINTO
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL POR MEIO DE PROTOCOLOS VERBAIS
DE LEITURA**

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

Orientadora: Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira

MACEIÓ/AL

2024

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

Bibliotecária: Maria Helena Mendes Lessa – CRB-4 – 1616

M141a Macêdo, Samuel de Lima.

A avaliação da competência leitora entre alunos do quinto ano do ensino fundamental por meio de protocolos verbais de leitura / Samuel de Lima Macêdo. – 2024.

132 f. il. : figs. ; tabs. color.

Orientadora: Maria Inez Matoso Silveira.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. PROFLETRAS. Maceió, 2024.

Bibliografia: f. 101-105.

Apêndices: f. 106-130.

Anexos: f. 131-132.

1. Ensino fundamental – Município São Caetano (PE). 2. Leitura na escola.
3. competência leitora. 4. Protocolos verbais de leitura. I. Título.

CDU: 80(813.4)



TERMO DE APROVAÇÃO

SAMUEL DE LIMA MACÊDO

Título do trabalho: "A AVALIAÇÃO DA COMPETÊNCIA LEITORA ENTRE ALUNOS DO QUINTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL POR MEIO DE PROTOCOLOS VERBAIS DE LEITURA"

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRE em Letras, área de concentração Linguagens e Letramentos, em 28 de agosto de 2024, pelo Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:

 Documento assinado digitalmente
MARIA INEZ MATOSO SILVEIRA
Data: 26/09/2024 00:48:55-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

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

Examinadoras:

 Documento assinado digitalmente
ADRIANA CAVALCANTI DOS SANTOS
Data: 26/09/2024 10:23:07-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Adriana Cavalcanti dos Santos (UFAL)

 Documento assinado digitalmente
ADNA DE ALMEIDA LOPES
Data: 30/09/2024 10:42:18-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Adna de Almeida Lopes (PROFLETRAS/UFAL)

Maceió, 28 de agosto de 2024.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha esposa, Lidiane, e ao meu filho, Miguel, por todo o apoio e paciência durante essa jornada. Sua presença e incentivo foram fundamentais para a conclusão deste estudo.

AGRADECIMENTOS

Essencialmente a Deus, por restaurar o tempo todo a minha força, a fé e a disposição, além de me conceder o discernimento necessário ao longo dessa jornada.

Ao Miguel, meu filho, uma das razões da minha existência e a alegria dos meus dias, pelas horas que subtraí do seu convívio para me dedicar aos estudos.

Agradeço também à minha esposa, Lidiane Almeida, companheira incansável, por seu carinho, apoio e incentivo que têm sido fundamentais para que eu ter a coragem de enfrentar os obstáculos de desafios que a vida nos impõe.

Aos meus pais Luís Antônio de Macêdo e Sandra Maria de Lima Macêdo, que de forma especial e afetuosa, me dão forças, coragem e incentivo. Muito obrigado por colaborarem com tantos princípios, tantos conhecimentos e tantas palavras de força e ajuda.

À minha orientadora, Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira, por me acolher dentre tantos outros alunos e pelos ensinamentos dados ao longo de todo o período em que convivemos. Grato pela confiança, pelo carinho, enfim, por compreender e incentivar a realização deste trabalho.

Às professoras doutoras Adna de Almeida Lopes e Adriana Cavalcante dos Santos, que compuseram a banca do meu Exame de Qualificação, pelas orientações e recomendações para o aprimoramento do trabalho.

Ao Programa Mestrado Profissional em Letras da UFAL, ao seu corpo docente e todos os/as colegas que, direta ou indiretamente, fizeram parte da minha caminhada nesta importante etapa da minha formação acadêmica.

RESUMO

Na nossa região, mesmo preocupante, já está se tornando corriqueiro o fato de muitos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental chegarem neste ano com deficiência em leitura. Com efeito, há, nas nossas escolas públicas, um número preocupante de alunos que terminam o 4º ano do Ensino Fundamental sem a competência leitora esperada para esta etapa da escolarização, justificando-se, assim, ações de avaliação de competência leitora a serem realizadas pelos professores. Esta dissertação relata uma pesquisa realizada para verificar e avaliar a competência leitora de 10 alunos do 5º ano de uma escola pública no município de São Caetano, situado na região Agreste de Pernambuco. A pesquisa, de natureza interpretativa, utilizou a técnica do protocolo verbal de leitura para verificar algumas habilidades, tais como, o reconhecimento rápido de palavras, a decodificação, o domínio do vocabulário e a compreensão de um texto adequado ao nível e ao universo sociocultural dos alunos. O uso do procedimento de protocolo verbal de leitura serviu também para verificar em que medida alguma remediação deveria ser levada a efeito para ajudar essas crianças a sanar possíveis deficiências. De fato, com o uso dos protocolos verbais de leitura, foi possível identificar positivamente e dificuldades dos alunos no reconhecimento rápido de palavras e na decodificação, o que impactou diretamente na capacidade de compreenderem adequadamente o texto utilizado. Para fundamentar a pesquisa, utilizamos teorias e trabalhos de diversos autores, tais como Solé (1998) e Rocha et al. (2009), que enfatizam a prática das estratégias no ensino da leitura e Minguês (2007), que ressalta o papel da escola em ensinar o gosto pela leitura. Com Piovesan (2008) e Marcuschi (2004) abordamos a complexidade da compreensão leitora, enquanto Souza e Rodrigues (2008) e Leffa (1999) nos orientamos quanto aos métodos de avaliação, como os protocolos verbais e as tarefas de leituras significativas. Tomitch (2003, 2007) e outros autores destacam a importância do uso, da validade e da confiabilidade desses métodos para aprimorar as habilidades de leitura. Por fim, os resultados evidenciaram a necessidade de se implementarem ações de remediação centradas nas habilidades identificadas como problemáticas, com práticas de reconhecimento de palavras e de atividades específicas para melhorar a compreensão leitora dos alunos.

Palavras-chave: ensino fundamental; leitura na escola; competência leitora; protocolos verbais de leitura

ABSTRACT

In our region, although concerning, it has become common for many 5th-grade students in elementary school to reach this grade with reading deficiencies. In fact, in our public schools, there is a worrying number of students who complete the 4th grade without the expected reading proficiency for this stage of schooling, justifying the need for reading competence assessments to be conducted by teachers. This dissertation reports a study conducted to assess the reading competence of 10 5th-grade students in a public school in the municipality of São Caetano, located in the Agreste region of Pernambuco. The interpretative research used the verbal reading protocol technique to assess skills such as word recognition speed, decoding, vocabulary knowledge, and comprehension of a text appropriate to the students' level and sociocultural background. The use of the verbal reading protocol also served to determine the extent to which remediation efforts should be undertaken to help these children address possible deficiencies. In fact, through the use of the verbal reading protocols, it was possible to identify both strengths and weaknesses in word recognition and decoding, which directly impacted the students' ability to adequately comprehend the given text. To support the research, we referred to theories and studies by various authors, such as Solé (1998) and Rocha et al. (2009), who emphasize the practice of strategies in teaching reading, and Mingues (2007), who highlights the role of the school in fostering a love for reading. With Piovesan (2008) and Marcuschi (2004), we addressed the complexity of reading comprehension, while Souza and Rodrigues (2008) and Leffa (1999) guided us regarding assessment methods, such as verbal protocols and meaningful reading tasks. Tomitch (2003, 2007), among other authors, stressed the importance of the use, validity, and reliability of these methods to enhance reading skills. Finally, the results showed the need to implement remediation actions focused on problematic skills, with practices targeting word recognition and specific activities to improve students' reading comprehension.

Keywords: elementary school; reading at school; reading competence; verbal reading protocols.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 - Corda de Scarborough²³
- Figura 2 - Representação das competências de leitura²⁴
- Figura 3 - Fotografia frontal da escola⁶⁶
- Figura 4 - Detalhamento da Escola⁶⁷
- Figura 5 - Texto "O Corvo e o Jarro", utilizado na aplicação dos Protocolos Interacionais.⁷³
- Figura 6 – 1º fragmento da transcrição do I274
- Figura 7 – 2º fragmento da transcrição do I275
- Figura 8 – 1º fragmento da transcrição do I176
- Figura 9 – 2º fragmento da transcrição do I178
- Figura 10 – 3º fragmento da transcrição do I178
- Figura 11 – 4º fragmento da transcrição do I180
- Figura 12 – 5º fragmento da transcrição do I181
- Figura 13 – 6º fragmento da transcrição do I181
- Figura 14 – 7º fragmento da transcrição do I182
- Figura 15 – 8º fragmento da transcrição do I183
- Figura 16 – 9º fragmento da transcrição do I183
- Figura 17 – 10º fragmento da transcrição do I184
- Figura 18 - 3º fragmento da transcrição do I285
- Figura 19 - 4º fragmento da transcrição do I286
- Figura 20 - 5º fragmento da transcrição do I286
- Figura 21 - 6º fragmento da transcrição do I287
- Figura 22 - 1º fragmento da transcrição do I388
- Figura 23 - 2º fragmento da transcrição do I389
- Figura 24 - 3º fragmento da transcrição do I390
- Figura 25 - 4º fragmento da transcrição do I391
- Figura 26 - 5º fragmento da transcrição do I391
- Figura 27 - 6º fragmento da transcrição do I392
- Figura 28 - 11º fragmento da transcrição do I192
- Figura 29 - 7º fragmento da transcrição do I292

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Perfil socioeconômico, familiar e cultural dos alunos participantes da pesquisa68

Tabela 2 - Regras Básicas de Transcrição70

LISTA DE ABREVIATURAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EJA	Educação de Jovens e Adultos
I1	Informante 1
I2	Informante 2
I3	Informante 3
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LAP	Laboratório de Aprendizagem
PE	Pernambuco
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
POL	Protocolo de Observação de Leitura
PVC	Policloreto de Vinil
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
TC	Teste Cloze
TCL	Teste de Compreensão de Leitura
TDE	Teste de Desempenho Escolar
TFL	Teste de Fluência de Leitura
THL	Teste de Habilidades de Leitura
TNT	Tecido Não Tecido

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	13
2.	LEITURA E COMPREENSÃO LEITORA.....	20
2.1.	A leitura no contexto escolar	21
2.2.	A avaliação da compreensão leitora.....	29
2.3.	A influência de fatores sociais e culturais na competência leitora.....	35
2.4.	O papel da família, da escola e da comunidade na promoção da competência leitora em diferentes contextos sociais e culturais.....	37
2.5.	A relação entre a competência leitora e a motivação para leitura	40
2.6.	O papel do professor na relação entre a competência leitora e a compreensão de texto.....	45
3.	PROTOCOLOS VERBAIS DE LEITURA.....	49
3.1.	A avaliação da competência leitora e o desempenho escolar.....	54
3.2.	O uso de protocolos verbais de leitura como ferramenta de avaliação da competência leitora	57
3.3.	Exemplos de protocolos verbais de leitura e como podem ser adaptados para diferentes níveis de competência leitora.....	60
4.	METODOLOGIA DA PESQUISA.....	63
4.1.	A instituição – A Escola do Campo.....	65
4.2.	Os alunos colaboradores da pesquisa.....	68
4.3.	O instrumento e os procedimentos de pesquisa	69
5.	PROTOCOLOS VERBAIS DE LEITURA: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE	72
5.1.	Análise do Protocolo do I1.....	76
5.2.	Análise do Protocolo do I2.....	85
5.3.	Análise do Protocolo do I3.....	87
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E WEB GRÁFICAS	102
	APÊNDICES.....	107
	ANEXOS.....	132

1. INTRODUÇÃO

A competência leitora é essencial para o bom rendimento escolar, pois muitas das dificuldades encontradas pelos alunos estão associadas a limitações na compreensão dos conteúdos transmitidos pelos livros didáticos. Assim sendo, a limitada compreensão leitora é uma das principais causas de insucessos escolares entre alunos do Ensino Fundamental. Estudos sobre problemas nas habilidades de leitura têm atraído cada vez mais a atenção de pesquisadores da Educação devido ao impacto negativo que essas limitações têm nos estudantes dessa etapa. Se um aluno chega ao final do Ensino Fundamental sem fluência em leitura, é provável que sua compreensão também esteja prejudicada.

Essa limitação não compromete apenas o desempenho escolar em várias disciplinas do currículo escolar, mas também o desenvolvimento de habilidades críticas e analíticas essenciais para o aprendizado contínuo e a participação ativa na sociedade. Além disso, a falta de fluência leitora pode afetar a autoestima e a motivação do aluno, gerando um ciclo de dificuldades que se agrava ao longo de sua trajetória escolar.

Para que o leitor seja considerado fluente, ele deve ler em voz alta com precisão, rapidez e de forma expressiva. Timothy Rasinski (2006) destaca três componentes para uma boa fluência na leitura: precisão na decodificação, velocidade de processamento automático e prosódia durante a leitura. Esses componentes trabalham em conjunto para criar uma leitura fluente e eficaz. Assim, leitores fluentes são capazes de decodificar palavras com precisão, processar o texto rapidamente e utilizar uma prosódia adequada para transmitir o significado do texto de maneira eficaz, o que melhora tanto a fluência quanto a compreensão da leitura.

O baixo nível de fluência tende a gerar consequências negativas em relação à qualidade de leitura do estudante, desmotivando-o e levando-o a ler cada vez menos, criando um círculo vicioso de poucas leituras. Para leitores fluentes, ocorre um progresso contínuo no desenvolvimento da automaticidade por meio do reconhecimento de palavras. Com a exposição à leitura, a

velocidade na decodificação e no reconhecimento de letras para palavras de baixa frequência aumenta, tornando a leitura progressivamente mais rápida, precisa e fluente (PULIEZI; MALUF, 2014). À medida que a decodificação se automatiza, os recursos da atenção e da memória se desenvolvem, possibilitando um pleno desempenho na prosódia, com pausas e entonações adequadas. Isso fornece ao leitor um feedback sobre a sintaxe e a semântica envolvidas no processamento da leitura, resultando em melhor compreensão.

Geralmente, o desenvolvimento da fluência na leitura ocorre progressivamente ao longo dos anos escolares. Nos estágios iniciais da alfabetização, os alunos estão centrados principalmente na decodificação das palavras para a compreensão do texto, o que pode limitar sua fluência. No entanto, à medida que adquirem mais experiência com a leitura e consolidam suas habilidades de decodificação, começam a ler com mais rapidez, precisão e expressividade, características essenciais da fluência na leitura (RASINSKI, 2006). É comum que os alunos comecem a demonstrar sinais de fluência mais consistente a partir do 2º ano do Ensino Fundamental.

No 5º ano do Ensino Fundamental, as competências e habilidades esperadas dos estudantes em leitura e compreensão de textos estão definidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento oficial que estabelece os direitos de aprendizagem de todos os alunos no Brasil. A BNCC orienta que, nessa etapa, os alunos devem ser capazes de ler de forma precisa e fluente, além de interpretar e analisar textos adequados ao seu nível de escolaridade. A leitura não deve se restringir apenas à decodificação, mas envolver a compreensão crítica, a capacidade de inferir significados, identificar a estrutura textual, e relacionar o conteúdo lido com experiências pessoais e conhecimentos prévios.

Segundo a BNCC, os estudantes do 5º ano devem desenvolver competências de leitura que incluam a fluência e a compreensão de textos mais complexos e diversificados, que exigem maior profundidade e análise crítica. A leitura é vista como uma prática que possibilita a construção de sentidos, utilizando estratégias cognitivas e metacognitivas para entender o texto em diferentes níveis.

Dado esse contexto, o uso do protocolo verbal de leitura na pesquisa permite uma análise mais detalhada dessas habilidades, revelando em que medida os alunos estão utilizando estratégias de decodificação e compreensão previstas na BNCC. Ao verbalizarem seus pensamentos durante a leitura, é possível identificar como os alunos estão lidando com os textos, se estão aplicando as estratégias esperadas, e quais dificuldades podem estar enfrentando no processo de compreensão e análise crítica.

O protocolo verbal de leitura é uma metodologia que visa entender como os leitores processam um texto. Consiste em fazer com que os leitores verbalizem seus pensamentos enquanto leem, seja identificando palavras, fazendo inferências ou corrigindo erros. Essa verbalização pode ocorrer durante a leitura (verbalização simultânea) ou após a leitura (verbalização retrospectiva), e é registrada para análise.

Os principais benefícios incluem a identificação das estratégias de leitura, o diagnóstico de dificuldades específicas e a capacidade de desenvolver intervenções educativas personalizadas. Além disso, fornece percepções sobre os processos cognitivos envolvidos na leitura.

A leitura deve ser uma ferramenta que não só contribua para o aprendizado em todas as disciplinas, mas também promova o prazer e o interesse pelo ato de ler como uma atividade enriquecedora. No entanto, esse progresso pode variar significativamente entre os alunos devido a fatores como diferenças individuais no ritmo de aprendizado, o suporte educacional recebido e o ambiente familiar. Alunos que não recebem a devida atenção e suporte podem ter dificuldades em alcançar essa fluência, o que destaca a importância de intervenções educativas adequadas e personalizadas desde as primeiras etapas da escolarização.

O processamento da compreensão de textos se dá por meio de processos cognitivos e metacognitivos. No entanto, há algumas variáveis intervenientes no âmbito externo que afetam os processos cognitivos internos. Entre essas variáveis, destacam-se o ambiente de leitura, a qualidade do material didático, a mediação e o suporte dos professores e a participação dos pais e responsáveis.

O ambiente de leitura é crucial, pois um lugar tranquilo e propício à concentração pode facilitar a compreensão, enquanto um ambiente ruidoso e caótico pode prejudicar a atenção e a retenção de informações. Além disso, a qualidade do material didático, incluindo a clareza dos textos e a relevância dos conteúdos, influencia diretamente a capacidade dos alunos de processar e compreender as informações apresentadas.

O suporte dos professores é outro fator vital. Professores capacitados que utilizam estratégias didático-pedagógicas eficazes podem ajudar os alunos a desenvolver habilidades de leitura e a superar dificuldades específicas. Estratégias didáticas como a leitura guiada, discussões em grupo e atividades de leitura interativa são exemplos de abordagens que podem enriquecer o processo de compreensão.

A participação dos pais e responsáveis também exerce um impacto significativo. Quando a leitura é incentivada e praticada em casa, os alunos tendem a ter uma atitude mais positiva em relação à leitura e a desenvolver melhor suas habilidades. Atividades como ler juntos, discutir livros e criar um ambiente rico em material de leitura podem contribuir para o desenvolvimento da competência leitora.

Além dessas variáveis externas, aspectos individuais, como a motivação, o interesse pelo tema do texto e as experiências prévias dos alunos, também afetam os processos cognitivos internos de compreensão. Alunos motivados e interessados têm maior probabilidade de se engajar ativamente na leitura e de utilizar estratégias metacognitivas, como a monitoração da compreensão e a autoavaliação.

Dessa forma, na presente pesquisa, examinamos a leitura e a compreensão leitora sob a ótica do processamento cognitivo e das práticas escolares. Utilizamos teorias de diversos autores para discutir como os leitores empregam estratégias durante a leitura para alcançar a compreensão, com um foco particular no processo inferencial. Destacamos a importância da leitura nos anos iniciais, ressaltando o papel fundamental da família e da escola na motivação e na prática da leitura. O trabalho de Solé (1998) enfatiza que o ensino e a prática da leitura devem ser contínuos ao longo da escolaridade, não restrito

à fase inicial, e que a prática frequente é essencial para aprimorar a compreensão textual.

O ensino das técnicas de leitura é crucial para o sucesso na compreensão. Rocha et al. (2009) afirmam que as estratégias de leitura devem levar o aluno a realizar a leitura de maneira significativa, destacando a importância de atividades como buscar informações, localizar ideias centrais e revisar textos. Minguês (2007) complementa, destacando que ensinar os alunos a gostar de ler é uma das principais contribuições da escola para a sociedade. A formação de leitores autônomos e críticos é essencial, e a escola deve criar um ambiente que estimule e desenvolva o gosto pela leitura, oferecendo uma variedade de textos e promovendo uma prática que vá além da simples decodificação.

No que tange à avaliação da compreensão leitora, exploramos abordagens como o uso de protocolos verbais e tarefas de leitura autênticas. Piovesan (2008) e Marcuschi (2004) destacam que a compreensão é um processo complexo que envolve habilidades linguísticas e cognitivas, além de ser influenciada por fatores contextuais e pessoais. A técnica dos protocolos verbais, como descrito por Souza e Rodrigues (2008), permite uma análise detalhada dos processos mentais durante a leitura, enquanto tarefas de leitura autênticas, segundo Leffa (1999), oferecem uma visão mais prática da aplicação das habilidades de leitura em contextos reais.

Em relação aos protocolos verbais de leitura, instrumentos essenciais para a avaliação da competência leitora, permitiram uma análise detalhada dos processos cognitivos envolvidos. De acordo com Baldo (2011), esses protocolos incentivam os participantes a verbalizar seus pensamentos durante a leitura, proporcionando dados valiosos sobre suas estratégias cognitivas e dificuldades. Leffa (1996) reforça que a análise desses protocolos envolve uma coleta e exame das respostas verbais dos leitores, essencial para entender como interpretam e processam os textos. Ericsson e Simon (1980, 1993) são pioneiros na sistematização dos protocolos verbais, destacando a importância de métodos introspectivos na pesquisa cognitiva, especialmente após o declínio das teorias behavioristas. Esses procedimentos permitem um acesso mais direto aos processos mentais, divididos em verbalizações cocorrentes e retrospectivas,

com a escolha do tipo influenciando a profundidade e a natureza dos dados obtidos.

Para garantia da validade e da confiabilidade dos protocolos verbais, incluindo a seleção adequada de textos e a definição clara de critérios de avaliação, Tomitch (2003, 2007) enfatiza a importância de evitar a interferência do pesquisador e garantir que as instruções sejam claras e objetivas. Além disso, a análise quantitativa dos dados obtidos é crucial para validar os protocolos, com métodos como a análise de correlação e a análise de confiabilidade sendo amplamente utilizados. Estudos como os de Silva (2016) e Alcará & Santos (2015) demonstram a eficácia de protocolos verbais desenvolvidos para diferentes faixas etárias e tipos de texto, comprovando a importância desses instrumentos na identificação e aprimoramento das habilidades de leitura.

Com base nessas considerações, decidimos conduzir uma pesquisa desenvolvida com o objetivo geral de analisar a competência leitora de 10 estudantes do quinto ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede municipal de ensino de São Caetano, município do estado de Pernambuco, por meio do uso de protocolo verbal de leitura, técnica que consiste em levar o leitor a explicitar o que se passa na sua mente durante a leitura de um determinado texto.

O estudo também buscou conhecer o desempenho leitor dos alunos por meio da coleta de dados pessoais, do perfil sociocultural e dos dados de escolarização, avaliando a real situação dos estudantes, não só com a aplicação de protocolos interacionais de leitura e a verificação do processo de decodificação e compreensão leitora dos estudantes, mas também por meio de aplicação de testes e questionários. A coleta de dados foi feita a partir da gravação da leitura dos estudantes, realizada na própria escola, individualmente, no horário regular, numa sala separada.

Além disso, o estudo buscou compreender como os aspectos individuais, como motivação e interesse pelo tema, influenciam o engajamento e a eficácia das estratégias metacognitivas dos alunos. Através dessa abordagem, esperamos obter insights valiosos que poderão informar a formulação de intervenções mais eficazes e personalizadas, bem como fornecer

recomendações práticas para melhorar o ambiente de leitura e o suporte pedagógico oferecido aos alunos.

A aplicação dos protocolos verbais de leitura exige um aparato relativamente sofisticado no tocante à aparelhagem eletrônica necessária à captação dos dados (gravador, câmera fotográfica, etc.), bem como um ambiente apropriado para garantir as condições físicas necessárias para a realização do experimento.

Convém esclarecer, entretanto, que, na escola-campo da pesquisa, as condições foram precárias, mas conseguimos reunir os componentes básicos para o experimento, quais sejam, uma sala reservada, gravador e câmera. E assim conseguimos realizar as entrevistas com os 10 alunos da turma.

Para finalizar esta introdução, resta-nos apresentar a organização retórica desta dissertação. Além da Introdução, que vai considerada como primeiro capítulo, o segundo capítulo inicia a fundamentação teórica abordando a leitura na escola, a compreensão leitora e a necessidade da constante avaliação dessa habilidade no âmbito da escola. No terceiro capítulo, abordamos os protocolos de leitura, trazendo exemplos dessa técnica e discutimos alguns elementos envolvidos na aplicação desse procedimento. O quarto capítulo expõe a metodologia da pesquisa, seu contexto, incluindo a descrição da escola-campo do estudo, o perfil dos alunos participantes, dentre outras informações. No quinto capítulo, são apresentados os resultados da pesquisa por meio da exposição das análises realizadas utilizando-se as transcrições das entrevistas gravadas. O trabalho se conclui com as Considerações Finais, em que discutimos o trabalho realizado, ponderando sua contribuição para para a prática didática.

2. LEITURA E COMPREENSÃO LEITORA

Neste capítulo, abordamos a leitura e a compreensão leitora do ponto de vista do seu processamento cognitivo e do exercício escolar da leitura. Discorreremos também as táticas que o leitor utiliza durante o processo de leitura para chegar à compreensão do texto, com ênfase especial no processo inferencial. Além disso, discutiremos sobre a importância da leitura nos anos iniciais, destacando o papel da família e da escola como motivadores para uma prática efetiva de leitura.

A compreensão leitora se torna um componente muito importante do ensino da leitura. É necessário que os alunos estejam preparados para ler, refletir e compreender textos. Isso se deve ao fato de que a leitura frequente de textos aumenta as chances ou até mesmo a capacidade de melhorar a compreensão textual. Segundo Solé (1998), o trabalho com a leitura deve ser estendido durante toda a escolaridade do aluno, não apenas na fase inicial.

O ensino de estratégias e técnicas de leitura que os ajudem os alunos a ler de forma significativa é fundamental para o sucesso da compreensão. ROCHA et al., 2019, afirmam que:

[...] deve ser explorado na escola é o ensino das estratégias de leitura que levam o aluno a realizar o ato de ler de forma significativa, isto é, muitas vezes, quando realizamos a leitura de um texto, de forma consciente ou não, temos algo a fazer. O objetivo dessa leitura pode ser: buscar uma informação, localizar uma ideia central, sublinhar ou destacar partes relevantes de um texto, estudar, ler por prazer, para aprender, inferir, revisar, entreter, comunicar um texto a um público, verificar a compreensão ou praticar a leitura em voz alta, todas essas ações nos levam ao uso significativo da leitura na esfera diária.

Quando pensamos no ensino da leitura, percebemos que “ensinar o aluno a gostar de ler é uma das principais contribuições que a escola pode dar à sociedade” (MINGUES, 2007, p. 17). Como resultado, devemos priorizar a educação de alunos-leitores que usem a escrita e a leitura para interagir, compreender e se comunicar a partir de textos relevantes para as situações cotidianas.

2.1. A leitura no contexto escolar

A aptidão da leitura ocupa papel essencial na vida humana, particularmente na escola, que tem como um de seus principais objetivos o ensino e a aprendizagem de conceitos por meio de práticas que requerem habilidades de ler e compreender textos escritos.

Para Smith (1989), a leitura é vista como uma forma de dar significação ao que está escrito, e não apenas decodificar palavras e sons¹. Isso reflete uma compreensão fundamental da leitura que é compartilhada por muitos teóricos da alfabetização e da psicologia educacional. Essa ideia destaca que a leitura vai além da simples decodificação das palavras em sons individuais. Em vez disso, envolve a construção ativa de significado a partir do texto escrito, utilizando várias habilidades cognitivas, como compreensão, inferência e análise.

Freire (1995)², a leitura é a aptidão de extrair conclusões, utilizando mais do que as informações coletadas no texto; ou seja, o autor enfatiza a importância da leitura como um processo ativo de construção de significado, no qual os leitores não apenas absorvem informações do texto, mas também interagem criticamente com ele, levantando hipóteses, fazendo conexões com seu conhecimento prévio e refletindo sobre novas ideias e soluções. Nesse aspecto, reiteramos com Freire (1989, p. 09):

A leitura de mundo ela precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura não pode prescindir da continuidade da leitura daquele (a palavra que eu digo sai do mundo que estou lendo, mas a palavra que sai do mundo que estou lendo vai além dele). [...] Se for capaz de escrever minha palavra, estarei, de certa forma transformando o mundo. O ato de ler o mundo implica na relação que eu tenho com esse mundo.

Freire (1989) enfatiza que a leitura crítica do mundo, ou seja, a

¹ Convém esclarecer que a decodificação não é suficiente para a compreensão plena do texto; mas é imprescindível. Noutras palavras, podemos decodificar e não compreender; mas não podemos compreender sem decodificar. É que, nos leitores proficientes, esse processo se tornou tão rápido e automatizado que dá a impressão de que a pessoa não decodifica.

² É importante ressaltar que a inclusão de autores de diferentes campos teóricos enriquece o diálogo acadêmico ao permitir uma visão mais ampla e diversificada sobre o tema abordado. Ao trazer perspectivas variadas, conseguimos uma compreensão mais profunda dos conceitos, além de identificar interseções e divergências que contribuem para o avanço da pesquisa.

compreensão reflexiva e analítica das estruturas sociais, políticas e culturais, é fundamental para uma leitura e compreensão eficazes dos textos escritos.

Leffa (1996. p.10) pontua que:

A leitura é basicamente um processo de representação. Como esse processo envolve o sentido da visão, ler é, na sua essência, olhar para uma coisa e ver outra. A leitura não se dá por acesso direto à realidade, mas por intermediação de outros elementos da realidade. Nessa triangulação da leitura o elemento intermediário funciona como um espelho; mostra um segmento do mundo que normalmente nada tem a ver com sua própria consistência física. Ler é, portanto, reconhecer o mundo através de espelhos. Como esses espelhos oferecem imagens fragmentadas do mundo, a verdadeira leitura só é possível quando se tem um conhecimento prévio desse mundo.

A leitura é um procedimento que exige a diálogo entre o leitor e o texto, em que tanto as informações contidas no texto quanto as do conhecimento prévio auxiliam na compreensão e na interpretação (PIOVESAN, 2008). Dessa forma, além de exigir uma eficiente decodificação do código impresso, a compreensão leitora envolve o uso do conhecimento prévio, com experiências cotidianas e com leituras anteriores, e sua integração com o conhecimento adquirido no momento da leitura. Essa integração entre conhecimento anterior e as informações novas contidas no texto possibilita a transposição do estímulo textual para um nível mais elaborado de inferências.

Freire (1995, p.29-30), realça que:

Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante [...] Ler é procurar ou buscar criar a compreensão do lido... Ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação. E a experiência da compreensão será tão mais profunda quanto sejam nela capaz de associar, jamais dicotomizar, os conceitos emergentes na experiência escolar aos que resultam do mundo no cotidiano.

Neste contexto, é interessante destacar a contribuição da Corda de Leitura de Scarborough. De acordo com Silva e Viñas (2024), Scarborough (2001) desenvolveu um modelo denominado "Corda de Leitura", que ilustra os componentes do "Modelo Simple View of Reading (SVR)", ressaltando que, para que um aluno se torne um leitor competente, é necessário que ele aumente continuamente a velocidade e a precisão nas habilidades de

decodificação e compreensão linguística. A automatização da decodificação permite que o leitor direcione sua atenção para a compreensão do texto. Para alcançar esse nível de automatização, os alunos precisam de uma instrução adequada que enfatize o domínio das habilidades de decodificação.

Figura 1 - Corda de Scarborough



Fonte: <https://iesneurosaber.com.br/teste-dani/>

De acordo com a representação das competências de leitura de Scarborough (apud Silva e Viñas, 2024), é essencial possuir uma base sólida que englobe conhecimento, vocabulário, estrutura da linguagem, raciocínio verbal e nível de alfabetização para alcançar a compreensão da linguagem. Todos esses aspectos precisam atuar de maneira integrada para que o processo de leitura e escrita ocorra de forma eficaz.

Quando um leitor desenvolve proficiência em cada uma dessas áreas, elas se combinam para formar uma leitura fluente e compreensiva. A falta ou fraqueza em qualquer um desses componentes pode prejudicar a habilidade geral de leitura, enfatizando a necessidade de uma abordagem holística para a alfabetização. Esse modelo é particularmente útil para educadores, pois fornece uma estrutura clara para avaliar e abordar as necessidades de leitura dos alunos. Ao identificar áreas específicas de fraqueza, os educadores podem direcionar intervenções precisas para fortalecer esses componentes,

melhorando assim a proficiência de leitura dos alunos.

Na imagem abaixo, temos uma representação gráfica do que é necessário para alcançar uma leitura fluente, destacando que a consciência fonológica figura como uma habilidade primária fundamental para o desenvolvimento de todas as etapas da leitura.



Fonte: <https://iesneurosaber.com.br/teste-dani/>

A imagem apresenta um diagrama que ilustra as competências de leitura, conforme descrito por Scarborough e Capovilla (apud Schiavon, 2019). No centro, destaca-se a "Fluência de Leitura", em torno da qual gravitam várias competências que contribuem para seu desenvolvimento. Entre essas competências estão: o conhecimento de fatos e conceitos, que envolve o entendimento de informações e ideias; o vocabulário, que se refere à amplitude de palavras conhecidas e compreendidas; a estrutura de linguagem, que diz respeito à compreensão das regras e organização da linguagem; e o raciocínio verbal, que é a capacidade de pensar e entender verbalmente.

Além disso, o nível de alfabetização é crucial, pois indica o grau de habilidade na leitura e escrita. A consciência fonológica é outra competência importante, referindo-se à habilidade de reconhecer e manipular sons na linguagem falada. A decodificação, que é a capacidade de traduzir letras e

sílabas em sons e palavras, também é fundamental. Por fim, o reconhecimento visual direto das palavras, que é a identificação rápida e automática de palavras escritas, completa o conjunto de competências. Todas essas habilidades são interdependentes e contribuem de maneira integrada para o desenvolvimento da fluência na leitura, ressaltando a complexidade do processo de leitura e a necessidade de um desenvolvimento equilibrado em todas essas áreas para uma leitura eficaz.

O objetivo da leitura, no campo pedagógico, é ser eficaz no que se refere à efetivação de um aprendizado significativo. Isso significa que não é apenas decodificar palavras; é compreender e internalizar o conteúdo, conectando-o a informações anteriores e aplicando-o em situações práticas. Um bom uso da leitura em sala de aula ajuda os alunos a aprimorar suas habilidades de pensamento crítico, análise e síntese, bem como ampliar seu repertório de conhecimento.

A leitura é um ato que precisa de estímulo constante. Sua prática é uma tarefa essencial para a formação e construção do conhecimento, além de gerar sentimentos e opiniões críticas, dando ao indivíduo a capacidade de ampliar seus horizontes.

Oliveira & Silveira (2014) explicam que após a apropriação e a resolução completa do processo de decodificação em nossas mentes, o universo do leitor se abre e nos permite realizar uma variedade de leituras, desde leitura por prazer até leitura por necessidade de sobrevivência. Importante se fazer salientar que, ao fazer essas duas categorias de leituras mencionadas, é necessário um esforço mental distinto entender.

A BNCC também afirma que o objetivo principal do trabalho com leitura é formar leitores competentes, que sejam capazes de compreender, interpretar e criticar textos de diferentes gêneros e complexidades. Segundo a Base, a leitura envolve um processo ativo de construção de significado, no qual o leitor utiliza seus conhecimentos prévios, suas experiências e o contexto do texto para estabelecer conexões, realizar inferências e interpretar múltiplos significados.

A BNCC enfatiza que:

"A leitura não se resume à decodificação de palavras, mas envolve o uso de estratégias cognitivas e metacognitivas que permitem ao leitor construir sentidos a partir do texto, considerando seus objetivos de leitura, o gênero textual e o contexto em que o texto foi produzido e lido" (BNCC – Ensino Fundamental, 2017, p. 63).

A leitura, assim, vai além da simples extração de informações e envolve uma compreensão crítica que se inicia antes mesmo da leitura formal, com a ativação de conhecimentos prévios e a antecipação de sentidos.

Segundo Kleiman (2011, p. 25) — “a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio”. Assim, sabemos que o conhecimento prévio é importante no processo de leitura porque, como mencionado acima, os leitores podem pensar e criar significado para melhor compreender o texto lido.

Para a autora, muitos níveis de conhecimento estão envolvidos durante a leitura, importantes para o processamento do texto.

[...] o conhecimento linguístico, o conhecimento textual, o conhecimento de mundo devem ser ativados durante a leitura para poder chegar ao momento de compreensão, momento esse que passa despercebido, em que as partes discretas se juntam para fazer um significado. O mero passar de olhos não é leitura, pois a leitura implica uma atividade de procura por parte do leitor, no seu passado, de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes para a compreensão de um texto que fornece pistas e sugere caminhos (KLEIMAN, 2011, p. 26).

Segundo Kleiman (2011), existem três tipos de conhecimentos prévios:

- Conhecimento da língua: vai desde saber pronunciar o português até conhecer as regras da língua e saber usar a língua.
- Conhecimento textual: conjunto de conceitos e conhecimentos sobre um texto que permite ao leitor compreender o gênero e a estrutura de um texto durante a leitura.
- Conhecimento e enciclopédia do mundo: o portfólio do leitor, tudo o que ele possui, tudo o que adquiriu formal ou informalmente.

Para Kleiman (2011), quanto mais conhecimento o leitor tiver e quanto

mais estiver exposto a todos os tipos de textos, mais fácil será compreendê-los. E para uma boa leitura é preciso utilizar esse conhecimento, que faz parte do conhecimento prévio, na hora de ler.

No entanto, a vontade de ler não nasce conosco. Deve-se notar que a escola desempenha um papel muito importante neste contexto, pois a leitura geralmente começa na escola e seu papel é promover métodos e estratégias para estimular o crescimento do interesse dos leitores.

Dessa forma, o educador, que desempenha o papel de facilitador e orientador no progresso cognitivo do estudante, precisa considerar que preparar indivíduos capazes de ler vai além de simplesmente ensinar a decifrar símbolos. É fundamental oferecer recursos para que possam avançar e auxiliar no desenvolvimento de habilidades que os levem a uma aprendizagem verdadeiramente significativa.

A função do educador não seria precisamente a de ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta. Assim, criar condições de leitura não implica apenas alfabetizar ou propiciar acesso aos livros. Trata-se, antes, de dialogar com o leitor sobre sua leitura, isto é, sobre o sentido que ele dá, repito, a algo escrito, ideias, situações reais ou imaginárias (MARTINS, 1994, p. 34).

Solé (1998) afirma que as crianças adquirem conhecimentos pertinentes sobre leitura e escrita e que, se tiverem oportunidade de se situar no nível desses conhecimentos para enfrentar desafios específicos, poderão construir novos conhecimentos.

A importância da leitura feita por outros reside em que contribui para familiarizar a criança com a estrutura do texto escrito e com a linguagem, cujas características de formalidade e descontextualização as distinguem da oral. Por outro lado, a criança pode assistir muito precocemente ao modelo de um especialista lendo e pode participar de diversas formas de tarefa de leitura (olhando gravuras, relacionando-as com o que se lê, formulando e respondendo perguntas etc.) assim constrói-se paulatinamente a ideia de que o escrito diz coisas e que pode ser divertido e agradável conhecê-las, isto é saber ler (SOLÉ, 1998, p. 55).

A autora também afirma que uma abordagem ampla para o ensino inicial

da leitura e da escrita exige que os professores usem o que as crianças já sabem, observem as perguntas que as crianças fazem em sala de aula, ampliem e aproveitem o que já sabem para explorar novos significados de palavras. Somente assim as crianças poderão tirar proveito da instrução.

O ensino inicial da leitura deve garantir a interação significativa e funcional da criança com a língua escrita, como meio de construir os conhecimentos necessários para poder abordar as diferentes etapas da sua aprendizagem. Isso implica que o texto escrito esteja presente de forma relevante na sala de aula – nos livros, nos cartazes que anunciam determinadas atividades[...] (SOLÉ, 1998, p. 62).

Solé (1998) continua articulando que as estratégias ensinadas devem ajudar os alunos a planejar a tarefa de leitura em geral, ajudando-os a se tornarem leitores independentes e a lidar com vários tipos de textos.

Formar leitores autônomos também significa formar leitores que sejam capazes de aprender a partir dos textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte de seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes. (SOLÉ, 1998, p. 72).

Neste contexto, é interessante salientar que aprender a ler na escola é a chave para a integração do aluno no mundo da literatura e para a sua formação cívica, e que o papel da escola é levar esse conhecimento. Nesse sentido, a responsabilidade do educador é encorajar os alunos a querer ler. Eles podem fazê-lo de várias maneiras, se colocando como um parceiro e servindo como um exemplo, fornecendo segurança para que os alunos vejam no professor o perfil de um bom leitor e entendendo o impacto da leitura na vida de uma pessoa, seja na escola ou fora dela.

Para tornar os alunos bons leitores – para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura -, a escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e também ler para aprender) requer esforço. Precisar fazê-los achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e independência. Precisar torná-los confiantes, condição para poderem se desafiar a —aprender fazendo. Uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente (Parâmetros Curriculares Nacionais: Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília, 1997, p.58).

Desse modo, entendemos que a escola deve incentivar e ensinar os alunos a adquirir hábitos de leitura. A ideia de que o ambiente de leitura deve atrair o leitor é que ele deve oferecer aos alunos uma variedade de opções de livros, revistas, cartazes e figuras que mostrem como as crianças se divertem com as histórias. O professor também deve fornecer exemplos eficazes de leituras que possam agradar as crianças.

2.2.A avaliação da compreensão leitora

A compreensão em leitura abarca a habilidade do leitor de compreender não só o significado das palavras e frases, mas, principalmente, o sentido do texto. Estão envolvidos nesse processo alguns fatores como: habilidades linguísticas e cognitivas do leitor, o tipo de texto a ser assimilado e as condições em que a tarefa é realizada, conforme defende Piovesan (2008).

Piovesan (op. cit.) observou que, ao deparar-se com um texto, o leitor usa procedimentos e técnicas que o auxiliam na compreensão, mas não se dá conta disso durante o processo de leitura. Esses procedimentos e técnicas auxiliam o leitor na arrumação, elaboração e incorporação das informações; além disso, fazem o leitor planejar, monitorar e regular sua própria cognição, mantendo um estado interno que assegure o aprendizado, a partir da tomada de consciência durante a leitura e uma constante ação de percepção das ideias e conceitos.

O leitor proficiente deve ter condições de se perguntar sobre sua própria assimilação, determinar relações entre o que lê e o seu conhecimento prévio, litigar seu conhecimento e modificá-lo; generalizar o conhecimento para outros contextos, entre outras habilidades. Piovesan (2008) explica que a consciência dos processos através dos quais se aprende e a autorregulação envolvem a metacognição, a motivação e, principalmente, a iniciativa e o comportamento autônomo por parte do aprendiz.

Para Marcuschi (2004, p. 89), “compreender um texto não é uma ação

apenas linguística ou cognitiva; é muito mais, é uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade”. A compreensão é um processo inferencial que faz sentido do texto usando o que o autor diz e os dados que os leitores colocam.

Nessa perspectiva, a compreensão pode ser definida como a criação, interpretação e transformação de conhecimentos anteriores em novos conhecimentos. É um processo que aumenta de complexidade e muda a partir da interação com o ambiente, conectando o que você já conhece com o que deseja encontrar e vivenciar, dependendo da sua maturidade mental.

A compreensão dos leitores não pode ser ensinada de forma explícita, pois ocorre a partir das práticas de leitura. É uma busca de significado. A maneira como entendemos algo em um determinado momento pode ser inadequada mais tarde, pois usamos nossas habilidades léxicas, conhecimento sintático, conhecimento semântico, conhecimento do mundo e experiências pessoais, que adquirimos e modificamos ao longo de nossas vidas.

Para Libâneo (1994), aprender não é algo que fazemos sozinhos, mas um processo que acontece através da nossa interação com o mundo ao nosso redor. Ele explica que construir conhecimento é como transformar o que já sabemos em algo novo e mais rico. Conforme nos envolvemos em atividades significativas, nosso entendimento vai se tornando mais profundo e complexo.

O autor também destaca o papel crucial do professor nesse processo. Ele acredita que o aprendizado é muito mais eficaz quando os professores conseguem conectar novos conteúdos com o que os alunos já sabem. Isso facilita a criação de um entendimento mais forte e interligado, ajudando os alunos a verem o conhecimento como uma rede integrada de ideias.

Kleiman (1989) destaca que a construção do significado ocorre através da interação dos três tipos de conhecimento prévio do leitor: linguístico, do mundo e textual. Esse tipo de conhecimento é adquirido pelos leitores por meio de experiências cotidianas. Como resultado, esse significado não está no texto. Em vez disso, fornece informações para ajudar os leitores a compreender.

Esses símbolos desencadeiam algo na memória do leitor e estabelecem uma conexão entre o novo e o antigo.

Soares (2016), afirma que a compreensão leitora é um processo complexo que envolve a decodificação de palavras, a compreensão do significado do texto e a capacidade de usar o conhecimento adquirido para aprender e resolver problemas. Segundo a pesquisadora, para avaliar a competência leitora, é necessário considerar as múltiplas dimensões dessa habilidade, incluindo a habilidade de decodificar, a compreensão do significado do texto e a capacidade de inferir e relacionar informações.

Uma das maneiras mais eficazes de avaliar a competência leitora é utilizando protocolos verbais de leitura. Essa técnica envolve pedir às pessoas que falem em voz alta enquanto leem, o que nos ajuda a entender como seus processos mentais funcionam durante a leitura. Essa abordagem é muito usada em psicologia cognitiva e na educação, pois nos permite observar como as pessoas representam informações e quais estratégias elas usam para compreender o texto.

Segundo Souza e Rodrigues, (2008), os protocolos verbais de leitura são como ferramentas que ajudam a entender melhor como as pessoas entendem o que estão lendo, como conseguem tirar conclusões a partir das informações e como conectam essas informações entre si. São como uma lente que permite aos professores e pesquisadores perceberem de perto como nosso cérebro trabalha enquanto lemos.

Essa técnica é usada para registrar verbalmente os pensamentos das pessoas durante uma atividade específica, sem interferência do pesquisador. Os registros são gravados, transcritos e analisados de acordo com critérios metodológicos estabelecidos, fornecendo percepções sobre como as pessoas pensam e se expressam em determinados contextos. Dessa forma, trata-se de uma categoria de dados verbais que são produzidos de acordo com os critérios metodológicos estabelecidos (Souza e Rodrigues, 2008 *apud* ERICSSON e SIMON, 1993).

As verbalizações são codificadas em protocolos e analisadas

posteriormente pelo pesquisador, de acordo com diversas perspectivas teóricas (p.ex. processos de tomada de decisão, sistemas de memória, utilização de estratégias, funcionamento da memória de trabalho, processos criativos e afetivos, entre outras). Parte-se da premissa, portanto, de que as informações verbalizadas possam refletir, com grande probabilidade, a interação de sistemas de memória distintos. Tal premissa tem sido confirmada em diversos estudos (SOUZA E RODRIGUES, 2008, p. 5)

Para os autores, a técnica do protocolo verbal exige que os sujeitos articulem o que vem à mente durante uma determinada atividade cognitiva. Quando devidamente coletadas, essas verbalizações refletem as estruturas e processos do aparelho cognitivo humano.

Outra abordagem para avaliar a competência leitora é a utilização de tarefas de leitura autênticas. Tarefas de leitura autênticas são tarefas que envolvem a leitura de materiais reais, como artigos de jornais, histórias e instruções (Leffa, 1999). Essas tarefas são consideradas mais autênticas do que os testes padronizados, pois refletem a maneira como a leitura é usada no mundo real. As atividades de leitura autêntica proporcionam aos alunos acesso a textos reais provenientes de diversas fontes, como jornais, revistas e sites, refletindo situações reais do dia a dia. Isso possibilita que os alunos pratiquem suas habilidades de leitura em contextos pertinentes, contribuindo para uma melhor compreensão e retenção (Leffa, 1999).

Ao realizar tarefas de leitura autênticas, os alunos têm a oportunidade de integrar habilidades de leitura com outras competências linguísticas, como escrita, vocabulário e compreensão auditiva, refletindo mais fielmente o uso prático da língua no cotidiano. Essa abordagem também permite uma avaliação mais abrangente da competência leitora dos alunos, indo além da simples compreensão do texto e incluindo a capacidade de interpretar, analisar e aplicar as informações em diferentes contextos.

No entanto, existem algumas limitações no uso de tarefas de leitura autênticas na avaliação da competência leitora. Uma limitação é que essas tarefas podem ser difíceis de padronizar e avaliar, pois pode haver diferentes interpretações do mesmo texto. Além disso, pode ser difícil controlar as

variáveis que podem afetar o desempenho do leitor, como o nível de conhecimento prévio do leitor sobre o assunto do texto.

Outra abordagem para avaliar a competência leitora é a utilização de testes padronizados, como o Teste de Desempenho Escolar (TDE) e o Teste de Habilidades de Leitura (THL). De acordo com Rodrigues (2009), os testes padronizados são frequentemente usados por educadores e pesquisadores para avaliar a competência leitora de uma maneira sistemática e objetiva. Esses testes geralmente envolvem tarefas de leitura que avaliam a habilidade do leitor de decodificar palavras, compreender o significado do texto e usar o conhecimento adquirido para responder perguntas, inclusive oferecendo questões de compreensão com questões de múltipla escolha.

Rodrigues (2019) afirma que os testes padronizados também têm suas limitações. Por exemplo, esses testes podem não refletir completamente as habilidades de leitura do leitor num contexto real e podem não levar em consideração fatores como a motivação do leitor e o contexto sociocultural (RODRIGUES, 2019).

Além dessas abordagens, outros estudos exploraram a utilização de outras técnicas de avaliação da competência leitora, como a análise de erros de leitura e a avaliação do processamento visual (MARTINS e CAPELLINI, 2014). Essas abordagens complementam as técnicas já discutidas e podem fornecer informações adicionais sobre a competência leitora do indivíduo.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)³ é o principal instrumento utilizado no Brasil para avaliar a qualidade da educação básica. Ele se destaca por medir as competências de leitura dos estudantes, por meio de avaliações que focam em habilidades essenciais, como a capacidade de localizar informações explícitas, inferir significados e distinguir fatos de opiniões em textos. Além disso, o Saeb também inclui questionários que visam contextualizar os resultados das avaliações em relação ao perfil

³ Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica que se constitui num extenso instrumento de avaliação externa da qualidade do ensino brasileiro. Organizado e desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

socioeconômico dos alunos, permitindo uma análise mais completa do desempenho escolar.

A Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Saeb para o 5º ano do Ensino Fundamental, por exemplo, define as 21 habilidades que são avaliadas. Essas habilidades estão organizadas em seis grandes áreas: procedimentos de leitura, implicações do suporte e gênero, relação entre textos, coerência e coesão, recursos expressivos e variação linguística (BRASIL, 2001). Dentre essas habilidades, destacam-se:

- ✓ Localizar informações explícitas no texto: uma habilidade fundamental para a compreensão básica de qualquer texto.
- ✓ Inferir o sentido de uma palavra ou expressão: habilidade que envolve deduzir significados a partir do contexto.
- ✓ Estabelecer relações lógico-discursivas: compreender como as partes de um texto se conectam, facilitando a coesão e a coerência textual.
- ✓ Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação em textos que abordam o mesmo tema: uma habilidade crítica para a análise comparativa de textos.

Essas habilidades são fundamentais para garantir que os alunos não apenas leiam, mas também compreendam e critiquem os textos, preparando-os para desafios escolares e sociais mais complexos. O Saeb, ao compor a nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)⁴, também considera os dados de fluxo escolar, como aprovação, reprovação e abandono, o que permite traçar um panorama mais amplo sobre o estado da educação no Brasil e onde estão os principais desafios a serem enfrentados.

No entanto, não se pode comparar um aluno que mora numa área urbana estruturada, que recebe financiamento para suas escolas, com um aluno que mora numa área rural, onde o número de profissionais da educação é reduzido e os recursos são reduzidos. As condições de partida desses dois indivíduos são

⁴ O Ideb permite que toda a comunidade possa acompanhar a evolução do trabalho feito pelas escolas.

completamente distintas.

A avaliação da competência leitora é um desafio complexo para educadores e pesquisadores. Diversas teorias e abordagens foram propostas ao longo dos anos para avaliar essa habilidade. As abordagens discutidas neste projeto incluem o uso de protocolos verbais de leitura, tarefas de leitura autênticas e testes padronizados. Cada uma dessas abordagens tem suas vantagens e limitações, e é importante que os educadores e pesquisadores considerem esses fatores ao escolher uma abordagem de avaliação para a competência leitora.

2.3.A influência de fatores sociais e culturais na competência leitora

Um dos fatores sociais que pode afetar a competência leitora dos alunos é a desigualdade social. De acordo com Freire (2019), a desigualdade social pode gerar a exclusão escolar e a falta de acesso aos livros e à leitura. Os alunos de famílias com menor poder aquisitivo, por exemplo, pode ter menos oportunidades de acesso a materiais de leitura e a estímulos para desenvolver a competência leitora. Isso pode gerar uma defasagem em relação aos alunos de famílias mais abastadas, que possuem mais recursos para investir na formação leitora dos filhos. Além disso, a desigualdade social pode gerar a falta de incentivo e de estímulos para a leitura, o que pode prejudicar o desenvolvimento da competência leitora dos alunos.

Outro fator social que pode influenciar a competência leitora dos alunos é a diversidade cultural. De acordo com Vygotsky (2007), a cultura é um dos principais meios pelos quais os indivíduos adquirem conhecimentos e habilidades. A diversidade cultural presente na sala de aula pode enriquecer o processo de aprendizagem e contribuir para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos. No entanto, a falta de valorização e respeito pela diversidade cultural pode gerar a exclusão e o preconceito, o que pode afetar negativamente o desenvolvimento da competência leitora dos alunos. É importante que os educadores estejam atentos às diferenças culturais presentes na sala de aula e

busquem valorizar e respeitar a diversidade, promovendo o diálogo e o intercâmbio entre as diferentes culturas.

Além dos fatores sociais, os fatores culturais também podem influenciar a competência leitora dos alunos. Um dos fatores culturais mais importantes é a língua materna. Segundo Barthes (2010), a língua materna é a base para o desenvolvimento da competência leitora, pois é a partir dela que os alunos adquirem o vocabulário, a gramática e as estruturas textuais. A valorização e o ensino da língua materna são fundamentais para o desenvolvimento da competência leitora, pois permitem aos alunos compreender melhor os textos e expressar suas ideias com clareza e precisão.

Outro fator cultural importante é a literatura, que é uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento da competência leitora, pois permite aos alunos entrar em contato com diferentes tipos de texto, ampliando seu repertório e sua capacidade de compreensão e interpretação. É importante que os educadores valorizem a literatura e busquem diversificar as leituras, escolhendo obras de diferentes gêneros, autores e épocas, para que os alunos tenham acesso a diferentes perspectivas e possam desenvolver a capacidade de análise crítica.

Diante desses fatores sociais e culturais que influenciam a competência leitora dos alunos, é importante que os educadores estejam atentos e busquem desenvolver estratégias pedagógicas que possam contribuir para a formação de leitores críticos e reflexivos. Uma das estratégias pedagógicas mais eficazes é a prática constante da leitura, que permite aos alunos desenvolver a habilidade de compreensão e interpretação de textos. É importante que a leitura seja estimulada desde cedo, valorizando-se a diversidade cultural e a literatura, para que os alunos possam desenvolver uma relação prazerosa com os livros e com a leitura.

Além disso, os educadores podem adotar estratégias pedagógicas que valorizem a língua materna e a diversidade cultural, promovendo o diálogo e o respeito entre os alunos. É importante que os educadores estejam atentos às diferenças culturais presentes na sala de aula e busquem valorizar e respeitar a

diversidade, promovendo o intercâmbio e a troca de experiências entre os alunos. Dessa forma, os alunos podem desenvolver a competência leitora de forma mais efetiva, enriquecendo seu repertório cultural e ampliando sua capacidade de análise crítica.

Diante do exposto, fica claro que a competência leitora é influenciada por diversos fatores sociais e culturais, que podem interferir no processo de aprendizagem e na formação de leitores críticos e reflexivos. É importante que os educadores estejam atentos a esses fatores e busquem desenvolver estratégias pedagógicas que valorizem a diversidade cultural, a língua materna e a literatura, para que os alunos possam desenvolver a competência leitora de forma mais efetiva e prazerosa.

2.4. O papel da família, da escola e da comunidade na promoção da competência leitora em diferentes contextos sociais e culturais

A família desempenha um papel crucial no desenvolvimento da competência leitora, pois é a partir dela que a criança tem o primeiro contato com a leitura. Nesse sentido, é fundamental que os pais incentivem e estimulem a leitura em casa, proporcionando um ambiente propício para o aprendizado. A família deve ser um ambiente estimulante para a leitura, oferecendo livros adequados à faixa etária da criança, contando histórias e lendo para os filhos, além de estabelecer um horário fixo para a leitura. Ainda de acordo com a autora, a família também deve valorizar a leitura como uma prática importante e prazerosa, mostrando interesse pelos livros e incentivando o hábito da leitura.

Além da família, a escola também desempenha um papel importante na promoção da competência leitora, devendo oferecer um ambiente favorável à leitura, com acervo diversificado e apropriado para a idade dos alunos, além de promover atividades que incentivem a leitura e desenvolvam a compreensão textual. Para tanto, é importante que os professores sejam capacitados para trabalhar com a leitura de forma significativa, utilizando metodologias adequadas e estratégias que despertem o interesse dos alunos. O professor pode promover a leitura através da realização de atividades lúdicas, como jogos, brincadeiras,

dramatizações, entre outras, que estimulem a imaginação e a criatividade dos alunos.

A comunidade também pode contribuir para a promoção da competência leitora, através de projetos e programas que visem incentivar a leitura. É fundamental que a comunidade se envolva no processo educacional, oferecendo apoio e recursos para a realização de atividades que incentivem a leitura. Para tanto, é possível realizar parcerias com bibliotecas, livrarias e outros espaços que possam oferecer recursos para a promoção da leitura. Além disso, a comunidade pode realizar eventos literários, como feiras de livros e saraus, que estimulem o contato com a leitura e a troca de experiências.

Em suma, a promoção da competência leitora em diferentes contextos sociais e culturais depende da colaboração de diversos agentes sociais, como a família, escola e comunidade. A família deve ser um ambiente estimulante para a leitura, a escola deve oferecer um ambiente favorável e promover atividades que incentivem a leitura, e a comunidade pode contribuir através de projetos e programas que visem a promoção da leitura. É fundamental que esses agentes atuem de forma conjunta, em prol do desenvolvimento cognitivo e educacional das crianças e jovens.

No entanto, é importante ressaltar que a promoção da competência leitora em diferentes contextos sociais e culturais deve levar em consideração as particularidades de cada grupo social e cultural. Segundo Soares (2019), as diferenças culturais podem influenciar a forma como os indivíduos se relacionam com a leitura, e, por isso, é importante que a escola e a comunidade levem em conta essas diferenças na promoção da leitura. Além disso, a escola deve considerar as particularidades dos alunos em relação à leitura, oferecendo atividades que estejam de acordo com o nível de competência leitora de cada um, evitando a desmotivação e o desinteresse.

Outro fator importante a ser considerado na promoção da competência leitora é a inclusão de alunos com necessidades especiais. É fundamental que a escola e a comunidade sejam inclusivas e ofereçam recursos e adaptações que permitam o acesso e a participação desses alunos nas atividades de leitura.

É necessário que a escola ofereça materiais e recursos adaptados, como livros em Braille ou audiobooks, e que os professores estejam capacitados para trabalhar com alunos com necessidades especiais.

Refletimos então que a promoção da competência leitora em diferentes contextos sociais e culturais depende da atuação conjunta da família, escola e comunidade. É fundamental que esses agentes atuem de forma colaborativa e considerem as particularidades de cada grupo social e cultural, oferecendo recursos e atividades que estimulem a leitura e a compreensão textual. Além disso, é importante que sejam consideradas as necessidades dos alunos com deficiência, garantindo a inclusão e o acesso aos recursos e atividades de leitura.

Uma das estratégias mais eficazes para lidar com a diversidade cultural e social na sala de aula é a inclusão de diferentes tipos de materiais de leitura que reflitam a diversidade cultural e social dos alunos. Por isso, os materiais de leitura devem incluir textos que representem diferentes culturas, etnias, gêneros, classes sociais e outros aspectos da diversidade. Além disso, é importante que esses materiais sejam selecionados com base nos interesses dos alunos, para que possam se identificar com os personagens e situações apresentados nos textos.

Outra estratégia importante é a utilização de metodologias diferenciadas de ensino para atender às diferentes necessidades e estilos de aprendizagem dos alunos. Por isso, é importante que o professor utilize diferentes metodologias de ensino, como o uso de jogos, atividades lúdicas, debates, roda de leitura, rodas de conversa, entre outras, para que todos os alunos possam participar e aprender de forma significativa.

Além disso, é importante que o professor esteja atento às dificuldades dos alunos em relação à leitura e ofereça um suporte pedagógico adequado. É fundamental que o professor realize uma avaliação diagnóstica da competência leitora dos alunos para identificar as suas dificuldades e oferecer um suporte pedagógico personalizado. Esse suporte pode incluir atividades de reforço, leituras compartilhadas, orientação para a realização de resumos, entre outras estratégias.

Outra estratégia importante para melhorar a competência leitora dos alunos é o estímulo à leitura em casa, pois permite que eles pratiquem a leitura de forma autônoma e possam explorar diferentes tipos de materiais de leitura. Por isso, é importante que o professor incentive a leitura em casa, sugerindo livros adequados para a idade e interesses dos alunos e realizando atividades que incentivem a reflexão sobre as leituras realizadas.

É importante que o professor trabalhe com a diversidade cultural e social na sala de aula de forma positiva, valorizando as diferenças e incentivando o respeito mútuo entre os alunos. A promoção da diversidade cultural na sala de aula é importante para o desenvolvimento de uma consciência crítica e para a formação de cidadãos comprometidos com a igualdade e a justiça social. Para isso, é importante que o professor inclua a diversidade cultural e social nos conteúdos de ensino, realizando atividades que permitam aos alunos conhecer e valorizar as diferentes culturas e tradições presentes na sociedade.

Assim, entendemos que a competência leitora dos alunos do quinto ano pode ser melhorada por meio da utilização de estratégias pedagógicas adequadas para lidar com a diversidade cultural e social na sala de aula. Essas estratégias incluem a inclusão de diferentes tipos de materiais de leitura que reflitam a diversidade cultural e social dos alunos, a utilização de metodologias diferenciadas de ensino para atender às diferentes necessidades e estilos de aprendizagem dos alunos, a oferta de suporte pedagógico adequado para os alunos com dificuldades em relação à leitura, o estímulo à leitura em casa e a valorização da diversidade cultural e social na sala de aula.

2.5.A relação entre a competência leitora e a motivação para leitura

A competência leitora refere-se à habilidade de compreender e interpretar textos, além de ser capaz de utilizá-los para diversos fins, como aquisição de conhecimento, formação de opinião e comunicação. A motivação para leitura, por sua vez, é um conjunto de fatores que influenciam o interesse e a disposição do aluno para ler, como a relevância do conteúdo, a identificação com os

personagens e a percepção de que a leitura pode trazer benefícios.

A competência leitora e a motivação para leitura estão interligadas, pois, a compreensão de um texto pode ser afetada pela falta de interesse ou pela falta de habilidade do leitor. Isso pode levar a um ciclo vicioso, no qual o aluno não se motiva a ler por ter dificuldades na compreensão, e, por sua vez, não desenvolve a competência leitora por falta de prática.

Nesse sentido, é importante que as escolas adotem estratégias que estimulem tanto a competência leitora quanto a motivação para leitura. Uma das formas de promover a competência leitora é por meio da leitura compartilhada, na qual o professor e os alunos leem juntos um texto e discutem sobre ele. Essa prática permite que os alunos tenham contato com diferentes gêneros textuais e aprendam a interpretá-los.

Já para estimular a motivação para leitura, é importante que os alunos tenham acesso a uma variedade de gêneros textuais, que sejam desafiados a explorar diferentes temas e que sejam incentivados a ler por prazer. Uma das formas de incentivar a motivação para leitura é por meio da escolha de livros que sejam do interesse dos alunos. Dessa forma, eles se sentirão mais engajados e dispostos a ler.

Outra estratégia importante para promover a motivação para leitura é por meio da criação de um ambiente de leitura acolhedor e estimulante. As escolas podem criar espaços de leitura agradáveis, com livros de fácil acesso, poltronas confortáveis e iluminação adequada. Essa iniciativa pode incentivar os alunos a ler por prazer e contribuir para o desenvolvimento de habilidades leitoras.

Portanto, pode-se concluir que a competência leitora e a motivação para leitura estão interligadas e são fundamentais para o sucesso escolar e profissional dos alunos. É importante que as escolas adotem estratégias que estimulem ambas as habilidades, por meio da leitura compartilhada, da escolha de livros que sejam do interesse dos alunos e da criação de um ambiente de leitura acolhedor e estimulante. Além disso, é importante que os professores estejam atentos às dificuldades de compreensão e motivação dos alunos, para que possam oferecer suporte e orientação adequados.

No entanto, é importante ressaltar que as estratégias adotadas pelas escolas devem ser adaptadas às necessidades e características individuais dos alunos, levando em consideração fatores como idade, nível de desenvolvimento e interesses pessoais. Dessa forma, é possível criar um ambiente de leitura mais inclusivo e diversificado, que atenda às necessidades de todos os alunos.

Além disso, é importante que as famílias também se envolvam nesse processo, estimulando a leitura em casa e incentivando os filhos a explorar diferentes gêneros textuais. A participação dos pais pode ser um fator importante para o desenvolvimento da competência leitora e da motivação para leitura, pois permite que os alunos tenham contato com diferentes visões de mundo e ampliem seus horizontes.

É importante ressaltar que a competência leitora e a motivação para leitura são habilidades que devem ser desenvolvidas ao longo da vida, e não apenas durante o período escolar. Portanto, é importante que os alunos sejam incentivados a ler e a buscar novos conhecimentos ao longo de sua trajetória educacional e profissional, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e social.

A motivação para leitura é influenciada por fatores externos, como o ambiente escolar, e por fatores internos, como a personalidade e o interesse do aluno pelo tema abordado. Ainda de acordo com os autores, a motivação para leitura pode influenciar a compreensão de textos e a aprendizagem em geral.

A falta de motivação para leitura pode estar relacionada à falta de habilidade para lidar com as palavras e com as estruturas dos textos, o que pode gerar frustração e desinteresse. Além disso, a falta de motivação pode estar relacionada à falta de conexão entre o conteúdo dos textos e os interesses pessoais dos alunos.

Para estimular a motivação para leitura, é importante que a escola crie um ambiente favorável e propício à leitura. A escola pode disponibilizar um acervo variado de livros e outras mídias, como revistas e jornais, que abordem temas de interesse dos alunos. Além disso, é importante que a escola promova atividades de leitura em grupo e incentive a participação dos pais ou

responsáveis na leitura com as crianças.

O papel do professor é fundamental para estimular a motivação para leitura e o desenvolvimento da competência leitora dos alunos. Os autores destacam a importância de o professor conhecer os interesses dos alunos e selecionar materiais que sejam adequados a eles. Além disso, é importante que o professor realize atividades que estimulem a participação ativa dos alunos na leitura, como debates e produções de textos.

A falta de motivação para leitura pode prejudicar o desenvolvimento da competência leitora dos alunos. A falta de motivação pode levar à desistência da leitura e à dificuldade na compreensão e interpretação de textos. Por isso, é importante que a escola e os professores criem estratégias para estimular a motivação para leitura, de forma a contribuir para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos.

Em resumo, a motivação para leitura é um fator importante para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos. A falta de motivação pode prejudicar o interesse pela leitura e dificultar a compreensão e interpretação de textos. Para estimular a motivação para leitura, é importante que a escola e os professores criem um ambiente favorável e propício à leitura, com acervo variado de materiais que abordem temas de interesse dos alunos, além de promover atividades que estimulem a participação ativa dos alunos na leitura. O papel do professor é fundamental para esse processo, já que ele pode selecionar materiais adequados, realizar atividades que estimulem a participação dos alunos na leitura e conhecer seus interesses.

O uso de protocolos verbais de leitura pode contribuir para a avaliação da competência leitora dos alunos do quinto ano. Os protocolos verbais de leitura são uma técnica que permite a coleta de informações sobre o processo de leitura do aluno, como a forma como ele identifica palavras e como compreende e interpreta o texto.

Os protocolos verbais de leitura podem ser aplicados individualmente ou em grupos e podem ser utilizados em diferentes momentos do processo de ensino-aprendizagem. Segundo os autores, os protocolos verbais de leitura

podem contribuir para a identificação das dificuldades dos alunos em relação à competência leitora, permitindo que sejam adotadas estratégias para superá-las.

Além disso, os protocolos verbais de leitura também podem contribuir para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos. A aplicação dos protocolos verbais de leitura pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades metacognitivas dos alunos, como a reflexão sobre o processo de leitura e a identificação das estratégias utilizadas para compreender e interpretar o texto.

Outra estratégia eficaz para estimular a motivação para leitura é o uso de livros que abordem temas que interessem aos alunos. Quando os estudantes se identificam com os temas abordados nas obras, a leitura se torna mais prazerosa e significativa para eles. Assim, é importante que os professores ofereçam uma diversidade de opções de leitura que possam atender aos diferentes interesses dos alunos.

Além disso, a utilização de atividades lúdicas e interativas pode ser uma excelente maneira de incentivar a leitura. Jogos e brincadeiras que envolvam a leitura podem torná-la mais atrativa e despertar o interesse dos estudantes pela prática. Por exemplo, o jogo da forca pode ser adaptado para incluir palavras relacionadas aos temas abordados nas obras de leitura obrigatória.

Outra estratégia importante para melhorar a competência leitora dos alunos é o desenvolvimento da compreensão de texto. De acordo com Soares (2020), a compreensão de texto é a habilidade mais importante para o desenvolvimento da leitura e é essencial para que os estudantes sejam capazes de interpretar e compreender os conteúdos abordados nas obras de leitura. Nesse sentido, é importante que os professores incentivem a prática da leitura crítica, por meio de atividades que estimulem a análise e a interpretação de textos.

Além disso, o trabalho com o vocabulário é essencial para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos. O vocabulário é uma das principais ferramentas para a compreensão de textos e, por isso, é importante que os professores incentivem a prática da leitura de dicionários e a utilização

de jogos que envolvam o uso de palavras e sinônimos.

A motivação para leitura é um fator importante para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos do quinto ano. A falta de motivação pode prejudicar o interesse pela leitura e dificultar a compreensão e interpretação de textos. Para estimular a motivação para leitura, é importante que a escola e os professores criem um ambiente favorável e propício à leitura, com acervo variado de materiais que abordem temas de interesse dos alunos, além de promover atividades que estimulem a participação ativa dos alunos na leitura. O uso de protocolos verbais de leitura pode contribuir para a avaliação da competência leitora dos alunos, permitindo a identificação de dificuldades e o desenvolvimento de habilidades metacognitivas.

Por fim, é importante que os professores criem um ambiente de aprendizagem acolhedor e seguro para os estudantes. Um ambiente de aprendizagem positivo e acolhedor pode ser fundamental para o desenvolvimento da motivação para leitura dos alunos. Nesse sentido, é importante que os professores valorizem as contribuições dos estudantes, promovam a interação e o diálogo em sala de aula e incentivem o respeito e a tolerância entre os colegas.

2.6. O papel do professor na relação entre a competência leitora e a compreensão de texto

Diversas pesquisas têm sido realizadas para analisar a relação entre a competência leitora e a compreensão de texto em alunos do quinto ano. Estudos apontam que a competência leitora é um fator determinante para o desenvolvimento da compreensão de texto. A competência leitora é composta por diversas habilidades, como a fluência, a compreensão e a interpretação de textos, que se desenvolvem de forma integrada e progressiva.

A fluência é a habilidade de ler com precisão, velocidade e expressividade, e é um fator importante para o desenvolvimento da compreensão de texto. Um estudo realizado por Kaminski e Good (1996)

apontou que a fluência é um dos principais preditores da compreensão de texto em alunos do quinto ano. Segundo os autores, a fluência é um fator importante porque permite que os alunos dediquem mais atenção à compreensão do texto, em vez de concentrar-se na decodificação das palavras.

Outro fator que influencia a compreensão de texto é a habilidade de inferência, que consiste na capacidade de identificar informações implícitas no texto. De acordo com Colomer (2001), a habilidade de inferência está diretamente relacionada à compreensão de texto, uma vez que permite que os alunos criem conexões entre as informações apresentadas no texto e seu conhecimento prévio.

Além disso, a habilidade de interpretação de texto é fundamental para a compreensão de textos mais complexos. Segundo Solé (1998), a interpretação de texto envolve a capacidade de relacionar as informações do texto com as experiências pessoais do leitor, bem como de identificar os significados implícitos do texto.

Diante disso, é fundamental que as escolas desenvolvam estratégias de ensino que visem à promoção da competência leitora e, conseqüentemente, da compreensão de texto. Uma das principais estratégias é a leitura compartilhada, que consiste na leitura de um texto pelo professor, seguida de discussões em grupo sobre o conteúdo lido. Essa estratégia promove a interação entre os alunos e o professor, permitindo que os alunos expressem suas opiniões e esclareçam suas dúvidas.

Outra estratégia é a utilização de textos autênticos, que apresentem temas do cotidiano dos alunos e que possam ser relacionados com suas experiências pessoais. O uso de textos autênticos é importante porque os alunos conseguem estabelecer conexões mais facilmente com o texto, o que contribui para a compreensão e interpretação dele. Além disso, a utilização de recursos multimídia, como vídeos e imagens, pode ser uma estratégia eficaz para despertar o interesse dos alunos e facilitar a compreensão de conceitos mais complexos.

É importante ressaltar que a relação entre a competência leitora e a

compreensão de texto é um processo contínuo e progressivo, que se desenvolve ao longo do tempo. Dessa forma, é fundamental que os professores estejam atentos às habilidades de leitura dos alunos e desenvolvam estratégias de ensino adequadas para cada aluno.

Segundo Kleiman (1995), a competência leitora envolve a capacidade de compreender e interpretar textos, de forma crítica e reflexiva, e de utilizar as informações contidas nos textos para a construção do conhecimento. Além disso, a competência leitora também envolve o desenvolvimento da capacidade de identificar e avaliar a qualidade e a relevância das fontes de informação.

Nesse contexto, o papel do professor é essencial para a promoção da competência leitora. Segundo Solé (1998), o professor é responsável por criar um ambiente propício à leitura, que estimule o interesse e a curiosidade dos alunos. Para isso, é importante que o professor selecione textos adequados ao nível de desenvolvimento dos alunos e que estejam relacionados aos seus interesses e vivências. Além disso, é importante que o professor ofereça momentos de leitura livre, em que os alunos possam escolher os textos que desejam ler, e que esteja disponível para orientá-los e ajudá-los em suas escolhas.

Outra forma de o professor promover a competência leitora é por meio da leitura compartilhada. Segundo Soares (2008), a leitura compartilhada é uma estratégia pedagógica que consiste na leitura em voz alta de um texto pelo professor, seguida de discussões e reflexões sobre o conteúdo do texto. A leitura compartilhada permite que os alunos ampliem seu vocabulário, desenvolvam a capacidade de compreensão e interpretação de textos e adquiram novos conhecimentos. Além disso, a leitura compartilhada também é uma forma de estimular o gosto pela leitura e de mostrar aos alunos a importância da leitura para o seu desenvolvimento pessoal e escolar.

Outra estratégia importante para a promoção da competência leitora é o trabalho com diferentes gêneros textuais. Segundo Marcuschi (2008), os gêneros textuais são tipos de textos que têm características próprias e que são utilizados em situações comunicativas específicas. O trabalho com diferentes

gêneros textuais permite que os alunos ampliem seus conhecimentos sobre os diferentes tipos de textos e desenvolvam a capacidade de utilizar diferentes estratégias de leitura, de acordo com as características de cada gênero textual. Além disso, o trabalho com diferentes gêneros textuais também permite que os alunos desenvolvam a capacidade de produzir textos de diferentes tipos, o que é uma habilidade importante para o sucesso escolar e profissional.

Por fim, é importante destacar que a promoção da competência leitora também depende da formação do professor. A formação do professor deve contemplar o desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas à leitura e à produção de textos, de forma a prepará-lo para trabalhar com a competência leitora de seus alunos. Além disso, a formação do professor também deve contemplar o desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas ao uso de tecnologias digitais na promoção da competência leitora, uma vez que as tecnologias digitais têm um papel cada vez mais importante na vida das pessoas e no mundo do trabalho.

A competência leitora é um fator determinante para o desenvolvimento da compreensão de texto em alunos do quinto ano. A fluência, a habilidade de inferência e a interpretação de texto são habilidades que influenciam diretamente a compreensão de texto.

É importante que os professores estejam atentos às habilidades de leitura dos alunos e desenvolvam estratégias de ensino adequadas para cada um deles, garantindo assim o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. O professor deve criar um ambiente propício à leitura, selecionar textos adequados ao nível de desenvolvimento dos alunos e oferecer momentos de leitura livre. Além disso, o professor deve utilizar estratégias pedagógicas, como a leitura compartilhada e o trabalho com diferentes gêneros textuais, e estar sempre em busca de sua própria formação e aprimoramento para atuar de forma eficaz na promoção da competência leitora de seus alunos.

3. PROTOCOLOS VERBAIS DE LEITURA

A leitura é uma habilidade fundamental para o desenvolvimento da competência linguística e cognitiva de qualquer indivíduo. Ela é a base para o aprendizado em diversas áreas do conhecimento e é fundamental para o sucesso pessoal, social, escolar e profissional. A avaliação da competência leitora é uma tarefa complexa e desafiadora, que exige a utilização de protocolos verbais de leitura, que são instrumentos de avaliação que visam obter informações precisas sobre a competência leitora dos indivíduos.

Os protocolos verbais são reconhecidos como ferramentas que incentivam o leitor a pensar em voz alta, referindo-se às verbalizações do pensamento durante a realização de uma tarefa cognitiva, especialmente a leitura. Assim, seu uso envolve instruir o participante a expressar seus pensamentos verbalmente, com o objetivo de validar esses dados (BALDO, 2011). Ainda sobre os protocolos, Leffa (1996, p. 80) assegura que “a análise de protocolos, aplicada à leitura, consiste essencialmente numa entrevista feita com o leitor, gravação de respostas dadas e análise detalhada dessas respostas”.

Áreas da Psicologia e Linguística Aplicada empregam os protocolos verbais em suas pesquisas para investigar processos cognitivos, com ênfase na leitura. Os principais pesquisadores desse instrumento são Ericsson e Simon, que iniciaram as pesquisas na década de 1960, interessados na investigação dos processos cognitivos e, sobretudo, na estrutura da mente humana. Segundo Baldo (2016):

Ericsson e Simon (1980, 1993), os principais responsáveis pela sistematização dos Protocolos verbais a partir do início da década de 1980, explicam que, com a diminuição da crença na eficácia da teoria behaviorista, na qual o foco da atenção estava direcionado para as relações estímulo-resposta, e a conseqüente busca para entender os mecanismos e as estruturas internas dos processos cognitivos que produzem essas relações, os métodos introspectivos começaram a ser novamente utilizados.

A vasta gama de aplicações dos protocolos verbais é amplamente

abordada na literatura. Neste estudo, os protocolos verbais são definidos como o resultado da verbalização simultânea ou retrospectiva em relação a uma atividade realizada anteriormente. Ao utilizar essa técnica, a análise se concentra no conteúdo das verbalizações. Assim, os dados gerados são predominantemente verbais, baseados em critérios metodológicos específicos (ERICSSON; SIMON, 1993).

Ao utilizar um protocolo verbal, o pesquisador tem acesso a recursos cognitivos fundamentais do leitor, porque há uma descrição das ações que estão ocorrendo. Bortoni-Ricardo et al. (2012, p. 47) explica que “o momento em que o leitor para de ler o texto e verbaliza seu pensamento sobre o texto lido, apontando, por exemplo, um item lexical que não consegue interpretar ou comentando o que estava lendo”. Ainda segundo a autora, “os protocolos verbais reúnem dois processos complexos: a ação de ler e a de verbalizar o que o funcionamento dos sistemas de memória traz à tona”.

Nesse sentido, a verbalização dentro dos protocolos verbais é utilizada para entender melhor os processos mentais dos participantes. Ericson e Simon (1980) apresentam dois principais tipos de verbalização: a coocorrente (ou concorrente) e a retrospectiva.

Na verbalização Coocorrente/Concorrente, os participantes falam em voz alta enquanto executam uma tarefa. Eles descrevem seus pensamentos, sentimentos e raciocínios enquanto estão lendo (ERICSON; SIMON, 1980). Esse tipo de verbalização fornece dados imediatos sobre o processo de pensamento do participante, além de permitir aos pesquisadores identificar dificuldades e problemas que lhe ocorreram durante a leitura (TOMITCH, 2008).

Na verbalização retrospectiva os participantes realizam a tarefa primeiro e depois descrevem suas experiências e pensamentos sobre o que fizeram, dessa forma, a tarefa não é interrompida pela necessidade de verbalizar, permitindo uma execução mais natural, além de ser mais confortável para os participantes, pois eles não precisam dividir sua atenção entre a tarefa e a verbalização (ERICSON; SIMON, 1980).

Nesse estudo, elegemos a verbalização retrospectiva, dessa forma, os

informantes verbalizaram a respeito de quais processamentos estratégicos foram utilizados para a compreensão após a execução de cada período.

O processo de desenvolvimento de protocolos verbais de leitura é uma etapa fundamental na avaliação da competência leitora, pois permite identificar as características críticas que devem ser avaliadas para que a avaliação seja precisa e confiável. Neste sentido, é necessário que os protocolos verbais de leitura sejam validados, de forma a garantir que as informações obtidas sejam confiáveis e consistentes.

Existem outras abordagens para esse desenvolvimento, que variam de acordo com os objetivos da avaliação, o público-alvo e as características da amostra. No entanto, alguns elementos são comuns a todos os protocolos verbais de leitura, como a seleção de textos adequados, a definição de critérios claros de avaliação e a realização de análises estatísticas para verificar a validade e a confiabilidade dos instrumentos.

A seleção de textos é uma etapa crítica no desenvolvimento de protocolos verbais, pois os textos devem ser adequados ao público-alvo e aos objetivos da avaliação. Alguns critérios importantes a serem considerados na seleção de textos são a complexidade, a relevância para a vida cotidiana e a diversidade de gêneros textuais.

Tomitch (2007) salienta a relevância e os cuidados que devem ser tomados, como evitar interferência excessiva do pesquisador na fala do pesquisado. Para a autora, a escolha do texto também é relevante para a avaliação, pois para obter os dados necessários, recomenda-se que as instruções devam ser “detalhadas, claras, objetivas e sucintas” (TOMITCH, 2007, p. 8), objetivando assegurar que todos os interessados tenham acesso às mesmas instruções e ao mesmo texto.

Para que o participante sinta necessidade de verbalizar é preciso que os processos sejam desautomatizados. Nesse sentido, faz-se necessária a utilização de textos com algum tipo de problematização, levando-se em conta os objetivos da pesquisa (TOMITCH, 2003, p. 49)

A definição de critérios claros de avaliação é outra etapa importante no desenvolvimento de protocolos verbais de leitura. Os critérios devem ser objetivos, claros e precisos, e devem refletir as habilidades e competências que se deseja avaliar. Alguns critérios comuns de avaliação incluem a velocidade de leitura, a compreensão do texto, a identificação de informações explícitas e implícitas, a inferência de significados e a interpretação crítica do texto. Para Tomitch (2003):

As instruções que serão dadas aos participantes no momento da coleta de dados devem ser detalhadas, claras, objetivas e sucintas. Por mais que o pesquisador tenha as instruções em mente, a melhor conduta é apresentá-las de maneira escrita, além de repassá-las em voz alta com cada participante, e assim assegurar que todos os participantes terão acesso ao mesmo texto e às mesmas instruções (TOMITCH, 2003, p. 49).

A realização de análises quantitativas são fundamentais para verificar a validade e a confiabilidade dos protocolos verbais de leitura. Algumas das análises estatísticas mais comuns são a análise de correlação, a análise de confiabilidade e a análise fatorial. A análise de correlação é utilizada para verificar a relação entre diferentes variáveis, como a velocidade de leitura e a compreensão do texto. A análise de confiabilidade é utilizada para verificar a consistência interna dos itens do protocolo.

Alguns estudos têm sido realizados para desenvolver e validar protocolos verbais de leitura. Por exemplo, Silva (2016) desenvolveu um - protocolo verbal de leitura para avaliar a compreensão de textos narrativos em crianças do Ensino Fundamental. O protocolo consistiu na leitura em voz alta de um texto narrativo e na realização de uma série de perguntas sobre o texto. Os resultados indicaram que o protocolo apresentou boa validade e confiabilidade.

Outro exemplo é o estudo de Alcará & Santos (2015), que desenvolveram e validaram um protocolo verbal de leitura para avaliar a compreensão de textos informativos em estudantes universitários. O protocolo consistiu na leitura de um texto informativo e na realização de uma série de tarefas que avaliaram a compreensão do texto. Os resultados indicaram que o

protocolo apresentou boa validade e confiabilidade.

Esses estudos mostram que o desenvolvimento e validação de protocolos verbais de leitura é uma etapa fundamental na avaliação da competência leitora. A utilização de protocolos verbais de leitura confiáveis e precisos pode ajudar a identificar áreas de dificuldade na competência leitora dos indivíduos e permitir a implementação de estratégias eficazes para o desenvolvimento dessa habilidade.

Um outro modelo de avaliação é o Teste Cloze (TC), criado por Taylor em 1953. Neste teste, o participante recebe um texto com lacunas e deve preenchê-las com palavras que se encaixam no contexto. A principal vantagem desse método é que ele avalia tanto a compreensão do texto quanto a habilidade do participante em inferir o significado das palavras que estão faltando. No entanto, uma desvantagem é que a escolha das palavras para preencher as lacunas pode ser influenciada pela experiência prévia do participante, o que pode afetar a precisão do teste.

Outro protocolo que pode ser utilizado é o Teste de Compreensão de Leitura (TCL), desenvolvido por Daneman e Carpenter. Nesse protocolo, é apresentado um texto e, em seguida, são feitas questões sobre o conteúdo do texto. Esse protocolo tem como vantagem a possibilidade de avaliar a compreensão de leitura do avaliado, bem como sua habilidade em inferir informações implícitas no texto. Além disso, o TCL é um protocolo bastante utilizado em pesquisas acadêmicas, o que aumenta sua validade e confiabilidade. No entanto, uma desvantagem é que esse protocolo não permite avaliar a velocidade e a fluência da leitura do avaliado.

Por fim, outro protocolo que pode ser utilizado é o Teste de Fluência de Leitura (TFL), desenvolvido por Torgesen et al. (1999). Nesse protocolo, o avaliado deve ler em voz alta um texto previamente selecionado pelo avaliador, e o tempo e a quantidade de erros são registrados. Esse protocolo tem como vantagem a possibilidade de avaliar a fluência e a velocidade da leitura do avaliado, bem como identificar possíveis dificuldades na pronúncia e na decodificação das palavras. No entanto, uma desvantagem é que o TFL não

permite avaliar a compreensão de leitura do avaliado.

É importante levar em conta os objetivos da avaliação, as particularidades do avaliado e as vantagens e desvantagens de cada protocolo, uma vez que a criação de protocolos verbais de leitura é um processo intrincado e desafiador, que requer a aplicação de técnicas e procedimentos específicos para assegurar a validade e a confiabilidade dos instrumentos. A seleção de textos adequados, a definição de critérios precisos de avaliação e a realização de avaliações quantitativas são elementos cruciais no desenvolvimento e validação de protocolos verbais de leitura.

3.1. A avaliação da competência leitora e o desempenho escolar

A leitura é uma das habilidades mais importantes para o desenvolvimento educacional e pessoal dos indivíduos. Segundo Ferreira (1996), a leitura é um processo de construção de sentido e não apenas a decodificação de letras e palavras. Nesse sentido, avaliar a competência leitora é fundamental para identificar possíveis dificuldades e auxiliá-los no desenvolvimento dessa habilidade.

Existem diversas formas de avaliar a competência leitora, mas uma das mais utilizadas é por meio dos protocolos verbais de leitura. Essa técnica consiste em solicitar que o aluno leia um texto em voz alta e, em seguida, explique o que entendeu do texto. Dessa forma, é possível analisar a compreensão leitora do aluno, identificar possíveis lacunas na sua habilidade e elaborar estratégias de intervenção.

As dificuldades na compreensão do texto podem ser atribuídas a lacunas na competência leitora dos alunos. De acordo com Perrenoud (1999), a competência leitora é composta por diversas habilidades, como a decodificação de palavras, a compreensão de frases e textos, a análise crítica e a produção de textos escritos. Quando uma ou mais dessas habilidades não estão adequadamente desenvolvidas, podem ocorrer dificuldades na compreensão leitora.

Para auxiliar no desenvolvimento da competência leitora dos alunos, é

possível utilizar diversas estratégias de intervenção e mediação. Uma das estratégias mais eficazes é a leitura compartilhada, na qual o professor lê um texto em voz alta para os alunos e discute com eles os principais elementos do texto, como personagens, conflitos e mensagens transmitidas.

Além disso, é importante utilizar textos adequados ao nível de competência leitora dos alunos. Segundo Kleiman (1995), os textos devem ser selecionados levando em consideração a complexidade vocabular e gramatical, bem como os interesses e vivências dos alunos. Dessa forma, os alunos se sentirão mais motivados e engajados na atividade de leitura.

Outra estratégia que pode ser utilizada é a leitura em duplas ou grupos, na qual os alunos leem um texto juntos e discutem sobre o que entenderam do texto. Essa atividade permite que os alunos compartilhem diferentes interpretações e visões sobre o texto, o que pode enriquecer a compreensão do texto.

Além disso, é importante que os alunos sejam incentivados a lerem regularmente, tanto dentro quanto fora da sala de aula. Segundo Lerner (2002), a prática regular da leitura ajuda a desenvolver a competência leitora, ampliando o repertório de palavras e estruturas gramaticais, além de contribuir para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade.

Outro fator importante sobre a competência leitora, é que se trata de uma habilidade fundamental para o desenvolvimento escolar dos alunos. De acordo com o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), a competência leitora é um indicador importante do desempenho escolar dos alunos em outras áreas, como Matemática e Ciências (OCDE, 2018).

A leitura é uma habilidade complexa que envolve não apenas a decodificação das palavras, mas também a compreensão do texto. Além disso, a leitura é uma habilidade que se desenvolve ao longo do tempo e é influenciada por uma série de fatores, incluindo o ambiente familiar, a exposição à leitura e a instrução formal (Gough & Tunmer, 1986; Snow, Burns, & Griffin, 1998).

Esses estudos sugerem que a competência leitora desempenha um papel fundamental no sucesso acadêmico dos alunos em diversas disciplinas. No entanto, é importante ressaltar que essa relação não é unidirecional. Ou seja, não é apenas a competência leitora que influencia o desempenho dos estudantes em outras áreas, mas também o sucesso em diferentes disciplinas que pode impactar a habilidade de leitura. O que se torna evidente é que a capacidade de ler e interpretar textos de forma eficiente é um fator crucial para o aprendizado como um todo. Por isso, é essencial que escolas e educadores priorizem o desenvolvimento dessa habilidade, não apenas como um objetivo específico, mas como uma ferramenta que contribui para o progresso dos alunos em várias áreas do conhecimento.

Para melhorar a competência leitora dos alunos, é importante que as escolas e os educadores utilizem abordagens baseadas em evidências, que sejam apoiadas pela pesquisa. Por exemplo, a instrução explícita em habilidades de compreensão de leitura tem sido mostrada como eficaz na melhoria da competência leitora dos alunos (National Reading Panel, 2000). Além disso, a exposição a uma ampla variedade de textos também é importante para o desenvolvimento da competência leitora (Guthrie & Wigfield, 2000).

Além disso, é importante que os educadores reconheçam que a competência leitora é uma habilidade que se desenvolve ao longo do tempo e que é influenciada por vários fatores. Por isso, é importante que os educadores forneçam instrução apropriada em habilidades de leitura, desde os estágios iniciais da educação, e que continuem a fornecer suporte e instrução ao longo do tempo.

Em suma, a avaliação da competência leitora por meio de protocolos verbais de leitura é uma ferramenta importante para identificar possíveis lacunas na habilidade dos alunos e elaborar estratégias de intervenção. A análise dos dados coletados revelou que, embora os alunos tenham apresentado habilidades adequadas de decodificação, a compreensão do texto foi heterogênea. Para auxiliar no desenvolvimento da competência leitora, é possível utilizar diversas estratégias, como a leitura compartilhada, a leitura em duplas ou grupos, além de incentivar a prática regular da leitura. É importante

notar também que a relação entre a competência leitora e o desempenho escolar não é apenas relevante para a educação formal, mas também para o sucesso futuro dos alunos. De acordo com a pesquisa, a competência leitora é um fator importante para o sucesso em várias áreas da vida, incluindo a vida profissional e pessoal (OCDE, 2018).

3.2. O uso de protocolos verbais de leitura como ferramenta de avaliação da competência leitora

Uma das metodologias que pode ser utilizada para avaliar a competência leitora é o uso de protocolos verbais de leitura. Os protocolos verbais de leitura consistem em pedir ao aluno que leia um texto em voz alta e, em seguida, pedir que faça comentários sobre o que acabou de ler. O objetivo é avaliar a capacidade do aluno de compreender o texto e de expressar suas ideias de forma clara e coerente.

De acordo com diversos estudos, o uso de protocolos verbais de leitura pode ser uma ferramenta eficaz para avaliar a competência leitora dos alunos. Por exemplo, em um estudo realizado por Silva (2016), foi utilizada uma metodologia baseada em protocolos verbais de leitura para avaliar a competência leitora de alunos do quinto ano. Os resultados indicaram que essa metodologia foi capaz de avaliar diferentes habilidades leitoras, como a compreensão literal e inferencial do texto, a capacidade de identificar informações relevantes e a habilidade de interpretar e avaliar a informação apresentada.

Além disso, o uso de protocolos verbais de leitura pode ajudar a identificar as dificuldades específicas dos alunos em relação à competência leitora. Por exemplo, em um estudo realizado por Carmelita et al. (2023), foi utilizada uma metodologia baseada em protocolos verbais de leitura para avaliar a competência leitora de alunos com dificuldades de aprendizagem. Os resultados indicaram que os alunos apresentavam dificuldades específicas em relação à compreensão do texto e à capacidade de fazer inferências.

É importante ressaltar que o uso de protocolos verbais de leitura não deve ser o único método de avaliação da competência leitora dos alunos. Outras metodologias, como testes de compreensão de leitura, podem ser utilizadas em conjunto para avaliar diferentes aspectos da competência leitora. No entanto, o uso de protocolos verbais de leitura pode ser uma ferramenta complementar valiosa para a avaliação da competência leitora, especialmente para identificar as dificuldades específicas dos alunos em relação à leitura.

Para utilizar o protocolo verbal de leitura como ferramenta de avaliação da competência leitora dos alunos, é necessário seguir algumas etapas. Em primeiro lugar, é importante escolher um texto adequado para a idade e o nível de habilidade dos alunos. Em seguida, é preciso explicar aos alunos o objetivo da atividade e fornecer instruções claras sobre como realizar o protocolo verbal de leitura. Durante a atividade, é necessário registrar as respostas dos alunos e analisá-las posteriormente para avaliar a competência leitora.

Além disso, é importante que os professores recebam treinamento para utilizar os protocolos verbais de leitura de forma adequada e interpretar corretamente as respostas dos alunos. Isso garantirá que os resultados da avaliação sejam precisos e confiáveis.

Além disso, é importante que os protocolos verbais de leitura sejam utilizados de forma sistemática ao longo do ano letivo, permitindo uma avaliação contínua da competência leitora dos alunos. Isso permitirá que os professores identifiquem as dificuldades dos alunos e planejem atividades pedagógicas específicas para trabalhar essas habilidades.

O uso de protocolos verbais de leitura pode ser uma ferramenta eficaz para avaliar a competência leitora dos alunos do quinto ano. Essa metodologia permite avaliar diferentes habilidades leitoras e identificar as dificuldades específicas dos alunos em relação à leitura. No entanto, é importante utilizar os protocolos verbais de leitura de forma complementar a outras metodologias de avaliação da competência leitora e garantir que os professores recebam treinamento adequado para utilizá-los de forma correta e interpretar as respostas dos alunos de forma adequada.

Uma das principais vantagens dos protocolos verbais de leitura é a possibilidade de se obter informações detalhadas sobre o processo de leitura do aluno. De acordo com Just e Carpenter (1987), os protocolos verbais permitem registrar as estratégias utilizadas pelo aluno durante a leitura, como a identificação de palavras desconhecidas, a compreensão de frases complexas e a inferência de informações implícitas no texto. Dessa forma, os protocolos verbais podem fornecer informações mais precisas sobre o desempenho leitor do aluno do que outras ferramentas de avaliação, como questionários ou testes objetivos.

Além disso, os protocolos verbais de leitura permitem uma análise mais individualizada do desempenho leitor de cada aluno. Segundo Fuchs e Fuchs (1986), os protocolos verbais possibilitam identificar as dificuldades específicas de cada aluno, como problemas de compreensão de vocabulário ou de inferência de informações implícitas. Essa análise individualizada pode orientar o professor na elaboração de estratégias pedagógicas mais eficazes para o desenvolvimento da competência leitora de cada aluno.

No entanto, os protocolos verbais de leitura apresentam algumas desvantagens em relação a outras ferramentas de avaliação. Uma dessas desvantagens é o tempo necessário para a aplicação dos protocolos. Segundo O'Reilly e McNamara (2007), os protocolos verbais exigem um tempo maior de aplicação do que outras ferramentas de avaliação, o que pode limitar o número de alunos que serão avaliados em um determinado período de tempo. Além disso, a aplicação dos protocolos verbais pode ser influenciada pelo nível de fluência verbal do aluno, uma vez que os alunos com baixa fluência podem ter dificuldades em verbalizar suas estratégias de leitura.

Outra desvantagem dos protocolos verbais de leitura é a possibilidade de influência do viés do pesquisador na interpretação dos dados obtidos. Conforme Perin (2009), os pesquisadores podem ter diferentes interpretações dos protocolos verbais, dependendo de suas próprias concepções sobre o processo de leitura. Essa possibilidade de viés pode limitar a confiabilidade das informações obtidas pelos protocolos verbais e, conseqüentemente, comprometer a validade da avaliação.

É importante destacar que os protocolos verbais de leitura devem ser utilizados em conjunto com outras ferramentas de avaliação para que se possa obter uma avaliação completa da competência leitora dos alunos. De acordo com Pressley e Afflerbach (1995), as ferramentas de avaliação devem ser complementares, de modo a permitir uma análise mais abrangente do desempenho leitor dos alunos. Nesse sentido, é possível utilizar os protocolos verbais de leitura em conjunto com testes objetivos, por exemplo, para obter informações tanto sobre as estratégias utilizadas pelos alunos durante a leitura quanto sobre o conhecimento leitor que eles possuem.

Dessa forma, os protocolos verbais de leitura apresentam vantagens e desvantagens em relação a outras ferramentas de avaliação da competência leitora. Enquanto permitem uma análise mais detalhada e individualizada do desempenho leitor dos alunos, exigem mais tempo para aplicação e podem ser influenciados pelo viés do pesquisador. Dessa forma, é importante que os protocolos verbais de leitura sejam utilizados em conjunto com outras ferramentas de avaliação para obter uma avaliação mais abrangente e confiável da competência leitora dos alunos.

3.3. Exemplos de protocolos verbais de leitura e como podem ser adaptados para diferentes níveis de competência leitora

A avaliação da competência leitora é essencial para a compreensão do desempenho do aluno em sala de aula e para o desenvolvimento da sua habilidade de leitura. O uso de protocolos verbais de leitura como ferramenta de avaliação é uma prática que pode ser adaptada para diferentes níveis de competência leitora, pois permite a análise da compreensão da leitura por meio da verbalização do que foi lido. Neste sentido, buscam-se apresentar exemplos de protocolos verbais de leitura e como podem ser adaptados para diferentes níveis de competência leitora.

Como se sabe, os protocolos verbais de leitura são técnicas que permitem o registro da compreensão da leitura por meio da verbalização do que foi lido. Dessa forma, é possível analisar o processo de compreensão do aluno,

identificando possíveis dificuldades e estratégias utilizadas para a interpretação do texto. Segundo Soares (1998), o uso de protocolos verbais de leitura permite a identificação do que o aluno compreendeu do texto, o que ainda precisa ser trabalhado e quais estratégias de leitura podem ser incentivadas.

Para a aplicação dos protocolos verbais de leitura, é necessário que o professor selecione um texto que esteja adequado ao nível de competência leitora dos alunos. É importante que o texto seja desafiador, mas que não seja tão complexo a ponto de não permitir a compreensão do aluno. Além disso, é preciso que o professor explique aos alunos a importância do registro verbal e incentive a expressão livre do que foi compreendido do texto.

Para alunos com baixo nível de competência leitora, é possível adaptar os protocolos verbais de leitura por meio de perguntas mais simples e objetivas, que permitam ao aluno expressar de forma clara o que entendeu do texto. Já para alunos com alto nível de competência leitora, é possível adaptar os protocolos verbais de leitura por meio de perguntas mais complexas, que exijam do aluno um maior nível de reflexão e análise crítica do texto. É importante que o professor selecione textos que possibilitem uma análise mais profunda, incentivando o aluno a utilizar estratégias de leitura mais elaboradas.

Um exemplo de protocolo verbal de leitura que pode ser adaptado para diferentes níveis de competência leitora é a técnica de "Leitura Compartilhada". Nessa técnica, o professor realiza a leitura do texto em voz alta e, em seguida, os alunos expressam livremente o que compreenderam do texto. Para alunos com baixo nível de competência leitora, é possível adaptar a técnica por meio de perguntas objetivas, como "O que você entendeu do texto?". Já para alunos com alto nível de competência leitora, é possível adaptar a técnica por meio de perguntas mais elaboradas, como: "O que o autor quis dizer com determinada passagem do texto?" ou "Qual a sua opinião sobre o tema abordado no texto e como ele se relaciona com outras obras que você já leu?".

Outro exemplo de protocolo verbal de leitura que pode ser adaptado para diferentes níveis de competência leitora é a técnica de "Pense-Aloud". Nessa técnica, o aluno realiza a leitura do texto em voz alta e verbaliza livremente o

que está pensando enquanto lê. Para alunos com baixo nível de competência leitora, é possível adaptar a técnica por meio de perguntas mais simples, como "O que você está pensando enquanto lê essa parte do texto?" ou "O que você entendeu até agora?". Já para alunos com alto nível de competência leitora, é possível adaptar a técnica por meio de perguntas mais complexas, como "Quais estratégias de leitura você está utilizando para compreender esse texto?" ou "Como as informações do texto se relacionam com outros conteúdos que você já estudou?".

Em suma, os protocolos verbais de leitura são ferramentas úteis para avaliar a competência leitora dos alunos e para adaptá-los aos diferentes níveis de competência leitora, é importante selecionar textos adequados, explicar a importância do registro verbal e utilizar perguntas adequadas ao nível de compreensão do aluno. As técnicas de "Leitura Compartilhada" e "Pense-Aloud" são exemplos de formas de condução de protocolos verbais de leitura que podem ser adaptados para diferentes níveis de competência leitora, incentivando a expressão livre do aluno e a análise crítica do texto.

4. METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa aqui relatada se configura como interpretativa, pois segundo Oliveira (2010, p. 24), “o processo de interpretação passa por três etapas: descrever, dar sentido ao dado e argumentar”. Também pode ser descrita como pesquisa qualitativa porque consiste na obtenção de dados experimentais e descritivos. Martins (2004, p.1), entende que este tipo de investigação “privilegia de modo geral a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais”.

A dissertação foi realizada em três etapas: busca, seleção e análise de dados. Na primeira etapa, foi realizada uma busca sistemática de documentos relevantes ao tema, utilizando-se de palavras-chave relacionadas à competência leitora e aos protocolos verbais de leitura. Os documentos foram obtidos a partir de bases de dados eletrônicas, como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o Portal de Periódicos CAPES, o Google Scholar, entre outros. Também foram realizadas buscas manuais em bibliotecas e acervos especializados na área.

Na etapa de seleção, os documentos obtidos foram avaliados quanto à relevância e qualidade. Foram excluídos aqueles que não estiveram diretamente relacionados ao tema ou que apresentarem informações incorretas ou imprecisas. Foram considerados para análise somente os documentos que apresentarem informações relevantes e confiáveis para o estudo.

Na etapa de análise de dados, foi realizada a leitura e interpretação dos documentos selecionados, buscando identificar informações relevantes para a avaliação da competência leitora dos alunos do quinto ano por meio de protocolos verbais de leitura. Foram analisados aspectos como os tipos de protocolos verbais de leitura utilizados em pesquisas anteriores, as principais abordagens teóricas relacionadas ao tema, as principais dificuldades encontradas pelos alunos na leitura, entre outros aspectos relevantes.

Para a análise dos dados, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, que consiste na identificação de temas e categorias a partir da leitura dos

documentos. Foram criadas categorias a partir dos principais temas encontrados nos documentos, como tipos de protocolos verbais de leitura, abordagens teóricas sobre a competência leitora, principais dificuldades encontradas pelos alunos, entre outros. Essas categorias foram utilizadas para a organização dos dados e para a identificação de tendências e padrões na avaliação da competência leitora.

Foi utilizada a triangulação de dados para garantir a validade dos resultados da pesquisa. A triangulação de dados consiste na utilização de diferentes fontes de dados para a análise de um mesmo fenômeno. Neste estudo, foram utilizados dados obtidos a partir de documentos, mas também foram considerados estudos anteriores e dados obtidos a partir de entrevistas com professores de língua portuguesa, que forneceram informações relevantes sobre o tema. Segundo Flick (2009), essa triangulação consiste na utilização de diferentes metodologias e na possibilidade de realizar a coleta e análise de dados de diferentes formas. Esta estratégia permite o maior rendimento teórico usando os mesmos métodos.

Tentamos apresentar os resultados da pesquisa de forma clara e objetiva, utilizando-se de tabelas, gráficos e outros recursos visuais para facilitar a compreensão dos dados. Também foram discutidas as principais implicações dos resultados para a prática pedagógica e para a formação de professores de língua portuguesa, visando contribuir para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos do quinto ano e para o aprimoramento dos protocolos verbais de leitura como ferramenta de avaliação.

Outro ponto a ser destacado foi o reconhecimento da importância da ética na realização da pesquisa documental. Foram observadas as normas éticas e legais para a utilização dos dados obtidos a partir de fontes secundárias, como a citação correta das fontes e a garantia da privacidade dos autores e dos dados pessoais dos sujeitos envolvidos na pesquisa, caso existam.

Por fim, a pesquisa se configura como uma modesta tentativa de colaborar para a investigação científica, especialmente para o estudo de

fenômenos complexos e multifacetados, como é o caso da competência leitora dos alunos do quinto ano. A análise de dados a partir de fontes secundárias permite a realização de estudos mais amplos e abrangentes, possibilitando a identificação de tendências e padrões relevantes para a prática pedagógica e para o desenvolvimento da pesquisa científica.

Para realizar um estudo empírico sobre a avaliação da competência leitora, foram envolvidos os 10 (dez) estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Santo Amaro, situada na zona rural do município de São Caetano, Pernambuco. A escola é bem típica da área rural, multisseriada, e bem marcada pela cultura local.

Os estudantes foram submetidos aos protocolos verbais de leitura, no qual foi solicitado a leitura do texto “O Corvo e o Jarro” (Vide Anexo), do fabulista grego, Esopo. Essa leitura foi realizada em voz alta e, em seguida, explicaram e responderam a alguns questionamentos feitos pelo entrevistador sobre o texto; evidentemente esta explicação foi mediada pelo professor. Todas as interações foram filmadas e gravadas.

4.1. A instituição – A Escola do Campo

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Santo Amaro, que está localizada no Sítio Cajazeiras, na zona rural de São Caetano, município da Região Agreste de Pernambuco. Trata-se de um sítio típico do interior nordestino, apresentando alta vulnerabilidade social, escassez de água, casas simples e as famílias obtêm seu sustento e sua renda através da agricultura de subsistência e de programas sociais do governo federal, como o Bolsa Família, por exemplo.

A escola foi reformada recentemente e dispõe de duas salas de aula, de tamanho médio, cozinha, banheiros feminino e masculino, além de um pátio descoberto envolto de um muro baixo. Não há biblioteca ou sala de leitura, os livros ficam em estantes na própria sala de aula; também não há Laboratório de Aprendizagem (LAP), nem quadra esportiva ou refeitório.

Figura 3 - Fotografia frontal da escola



Fonte: De autoria própria.

Sua edificação apresenta grandes dificuldades com relação à luminosidade, além do calor intenso, principalmente pela tarde, pois nesse horário o sol avança até metade das salas do lado direito; por isso, o professor providencia cortinas de TNT (tecido não tecido), que amenizam a luminosidade, mas não ameniza o calor intenso. A escola não tem ventilação apropriada e tem uma acústica que atrapalha o trabalho dos professores. As duas salas têm forro de PVC no teto, têm apenas uma porta cada e saída de ar se dá através de cobogós⁵; além disso, apenas uma das salas tem ventilador.

A instituição atendeu em 2022, segundo o Qedu⁶, a um total de 13 alunos da educação infantil e 33 do Ensino Fundamental, distribuídos em 3 turmas, sendo 29 alunos no turno matutino; 14 no vespertino. No turno noturno não havia turmas de EJA.

Em relação ao corpo de funcionários, a referida instituição tem em seu quadro funcional 3 professores, e embora seja necessário, não há profissionais de apoio para os estudantes com necessidades educacionais especiais. É importante salientar que o pesquisador e autor dessa dissertação também é

⁵ Tijolo perfurado ou elemento vazado, feito de cimento utilizado na construção de paredes ou fachadas perfuradas, com a função de quebra-sol ou para separar o interior do exterior, sem prejuízo da luz natural e da ventilação.

⁶ O QEdu é um portal de dados educacionais, criado em 2012, onde se encontram diversas informações sobre a Educação Básica brasileira no nível educacional do país, estados, municípios e também por escola.

professor nesta escola, no turno vespertino, desde fevereiro de 2023.

A escola não dispõe de gestor escolar nem de equipe de secretaria. A administração se dá diretamente através da Secretaria de Educação, por meio de uma Diretoria Geral que administra outras 29 escolas rurais. Para a manutenção da escola e preparação dos alimentos, existem três (3) merendeiras.

Figura 4 - Detalhamento da Escola

18/01/2024, 07:31

Análise - card das escolas - Detalhado

Restrição de Atendimento:	ESCOLA EM FUNCIONAMENTO E SEM RESTRIÇÃO DE ATENDIMENTO
ESCOLA MUNICIPAL SANTO AMARO	
Código INEP:	26062640
UF:	PE
Município:	São Caitano
Localização:	Rural
Localização Diferenciada:	A escola não está em área de localização diferenciada
Categoria Administrativa:	Pública
Endereço:	SITIO CAJAZEIRAS, 55130-000 São Caitano - PE.
Telefone:	(81) 37361288
Dependência Administrativa:	Municipal
Categoria Escola Privada:	Não Informado
Conveniada Poder Público:	Não
Regulamentação pelo Conselho de Educação:	Sim
Porte da Escola:	Até 50 matrículas de escolarização
Etapas e Modalidades de Ensino Oferecidas:	Educação Infantil, Ensino Fundamental
Outras Ofertas Educacionais:	
Latitude:	-8.3713759
Longitude:	-36.1171286
Consultar IDEB:	http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/26062640

Fonte: 1 Disponível em: <<https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Go>> Acesso em: 18 jan. 2024.

A escola funciona no turno matutino, no qual funciona uma turma de educação infantil e outra turma multisseriada de primeiro, segundo e terceiro ano do ensino fundamental. No turno vespertino, funciona apenas uma turma multisseriada de quarto e quinto ano do Ensino Fundamental, esta que fez parte da pesquisa. No total, a Escola conta com 42 estudantes.

4.2. Os alunos colaboradores da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida, como já mencionado anteriormente, numa turma de 5º Ano, do turno vespertino. Visando levantar o perfil socioeconômico das turmas, aplicamos um questionário com 22 questões (Apêndice C), que foi aplicado com os 10 alunos do 5º ano, que estavam numa faixa etária que variava de 09 a 13 anos. Entre esses, encontramos duas estudantes com um ano de repetência. Além do questionário, utilizamos o Diário de Classe para a busca de mais informações socioeconômicas sobre os estudantes e seus familiares.

Quanto aos aspectos socioeconômicos, são estudantes oriundos do Sítio Cajazeiras, região em que está localizada a unidade de ensino, na zona rural do município de São Caetano/PE. Segundo o Diário de Classe, são filhos de famílias simples, a maioria agricultores de culturas de subsistência (apenas uma mãe não se identificou como agricultora) e que complementam suas rendas com o programa Bolsa Família do Governo Federal. O quadro abaixo nos dá uma boa visibilidade com relação às suas famílias.

Tabela 1 - Perfil socioeconômico, familiar e cultural dos alunos participantes da pesquisa

SEXO (%)		FAIXA ETÁRIA (%)				
M	F	9	10	11	12	13
30%	70%	30%	30%	20%	0	20%
ESCOLARIDADE DOS PAIS (%)						
Não sabem ler	Ensino Fundamental Incompleto	Ensino Fundamental Completo	Ensino Médio Incompleto	Ensino Médio Completo	Ensino Superior Completo	
10%	15%	25%	10%	35%	5%	

Fonte: Dados levantados pelo autor.

A tabela acima, nos permite ter uma visão geral do perfil socioeconômico dos nossos informantes e da escolaridade dos seus pais, possibilitando conhecê-las mais de perto.

Observamos que o número de meninas é maior e que a faixa etária é bem heterogênea, dividida entre os 9 e os 13 anos. Quando pensamos num fluxo de idade/ano, a idade “correta” para o 5º ano deveria ser 10 anos. Nessa faixa etária temos apenas 3 alunos, na data da aplicação do questionário.

No entanto, outros 3 estudantes estavam com 9 anos, prestes a completarem, também, os 10 anos. Além disso, outros 2 alunos estavam com 11 anos, mas tinham completado há pouco tempo, o que nos permite entender que, 80% deles estão na faixa etária “correta” para este ano. Os outros 2, na idade de 13 anos são repetentes; mesmo assim, é ainda uma idade aceitável para o ano.

Em relação aos pais de nossos informantes, observa-se que são de escolaridade variada; no entanto, o maior quantitativo fica concentrado no Ensino Médio Completo, perfazendo um total de 7 pais. Dentre o quantitativo geral de 20 pais, dois (2) são analfabetos e apenas um (1) tem Ensino Superior Completo.

Todos os 10 alunos assinalaram no questionário que apenas estudam, no entanto, quando foi perguntado, de maneira informal, na sala de aula, nove (9) deles disseram que ajudam os pais em casa, seja em tarefas domésticas e/ou em trabalhos na roça. Esses dados, do questionário, nos permitem observar que se trata de alunos que se dedicam apenas aos estudos, e de fato, durante as aulas pouquíssimos estudantes faltam as aulas por motivos de trabalho.

Quando questionados sobre o que fazem no seu tempo livre, as respostas foram bem homogêneas, pois todos assinalaram televisão, celular ou ouvir música.

4.3. O instrumento e os procedimentos de pesquisa

Quando falamos em protocolos verbais de leitura, percebemos que eles são na verdade uma restauração de velhos hábitos que parecem há muito esquecidos no contexto educacional, que é era o de “dar a lição”. Larossa (2013, p.140) salienta que “o professor, quando dá a lição, começa a ler. E seu ler é um

falar escutando. O professor lê escutando o texto como algo em comum, comunicado e compartilhado. E lê também escutando a si mesmo e aos outros”.

“Dar a lição” consistia em sentar-se com o aluno e requerer que ele fizesse uma leitura, silenciosa ou em voz alta, que respondesse alguns questionamentos do professor e/ou dissesse o que entendeu do texto lido ou ainda que explicasse com suas palavras o que compreendeu da leitura. Esse era um exercício comum que se perdeu com o tempo. Assim, Larossa (2013, p.139) diz:

Na leitura da lição não se busca o que o texto sabe, mas o que o texto pensa. Ou seja, o que o texto leva a pensar. Por isso, depois da leitura, o importante não é o que nós sabemos do texto o que nós pensamos do texto, mas o que – com o texto, ou contra o texto ou a partir do texto – nós sejamos capazes de pensar.

Entendemos que o protocolo de leitura, enquanto procedimento, nos deixa seguir de forma objetiva e individual cada informante. Permite, ainda, identificar as principais dificuldades do estudante com relação à compreensão leitora ou mesmo outras dificuldades de leitura.

Para realizar uma análise mais eficaz dos dados coletados, foi necessário organizar as transcrições das gravações. Para isso, estabelecemos regras básicas de transcrição com base nas diretrizes de Marcuschi (1986) e Silva (2016). Essas regras são fundamentais para garantir a precisão e a consistência das transcrições. Abaixo, apresentamos um quadro com essas regras para orientar o processo de transcrição:

Tabela 2 - Regras Básicas de Transcrição

SINAIS	REFERÊNCIAS
...	Alongamento vocal
?	Interrogação
Maiúscula	Entonação
Hífen	Silabação
()	Para explicar ou escrever falas, indicar sons ou expressões;

Fonte: Silva (2016, p.82)

Observadas as orientações de Marcuschi (op. cit, p.9), quando afirma que “De modo geral, a transcrição deve ser limpa e legível, sem sobrecarga de símbolos complicados”, e tomando como base o quadro de Silva (2016, p.82) é que deliberamos os símbolos que empregaríamos.

Para realizar a coleta de dados, utilizamos, como já exposto, um questionário socioeconômico para determinar o perfil dos informantes participantes da pesquisa, como também para colher opiniões e verificação do grau de satisfação.

As sessões de entrevistas para a realização dos protocolos foram combinadas previamente com os colaboradores da escola e com os pais dos estudantes, prevenindo para que nenhum faltasse no dia combinado.

Evidentemente, essa coleta de dados exigiu um certo aparato: notebook, câmera e microfone. Infelizmente, tendo em vista a acústica limitada da sala, os equipamentos não profissionais, os pardais cantarolando a todo tempo durante as entrevistas e outras pequenas interferências, reconhecemos que as condições disponíveis não foram as ideais. Mas, mesmo com essas precariedades, colhemos informações de todos os alunos colaboradores pretendidos.

5. PROTOCOLOS VERBAIS DE LEITURA: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE

A partir deste capítulo visamos apresentar como se deu a preparação e aplicação dos protocolos interacionais trabalhados com os estudantes do 5º ano, como último estágio de nossa pesquisa. É importante salientar que as entrevistas foram feitas com todos os alunos da turma, um total de 10 colaboradores. Entretanto, na análise dos protocolos, o grupo foi mais restrito, pois analisamos apenas os protocolos de 3 estudantes.

É importante explicar que a escolha de apenas 3 alunos para a análise se deu, primeiramente, devido à complexidade da técnica – protocolos interacionais – que exige um aparato específico no tratamento dos dados obtidos após a realização do procedimento. Além disso, os protocolos interacionais de leitura são uma atividade relativamente nova para nós professores e até mesmo para pesquisadores.

Observamos que, de fato, para a aplicação da referida técnica, necessita-se de um ambiente físico favorável, pois precisa-se de um lugar reservado e silencioso, com um mobiliário mínimo adequado e confortável, como também de equipamentos eletrônicos de áudio e vídeo, o que não tivemos⁷. Assim, alguns vídeos e áudios não saíram como esperávamos, o que impossibilitou uma análise minuciosa e assertiva de algumas das entrevistas. Além disso, deve-se considerar o trabalho minucioso das transcrições das falas gravadas.

Diante disso, optamos por analisar as entrevistas que apresentaram a melhor qualidade de áudio. Selecionamos essas entrevistas e as categorizamos em três grupos: estudantes de desempenho fraco, desempenho mediano e desempenho forte. Em seguida, escolhemos um estudante de cada categoria para análise detalhada. Vale ressaltar que essa classificação foi baseada em observações feitas durante as aulas e avaliações em sala de aula.

⁷ Convém salientar que a escola, por não ter sido bem projetada, apresenta sérios problemas acústicos o que dificultou acharmos um ambiente totalmente isento de barulho. No entanto, as entrevistas foram feitas em ambientes reservados, o que garantiu uma certa qualidade da maioria das gravações.

Avaliamos nossas aplicações como exitosas, pois não houve nada considerado relevante que pudesse lesar a validade dos dados de nossa pesquisa. Contamos com a colaboração dos estudantes e de seus pais, das merendeiras e de uma professora substituta, que ficou com os demais estudantes, enquanto eram realizadas as entrevistas.

Aplicamos um texto que poderia ser conhecido ou não pelo aluno, mas que fosse apropriado a sua escolaridade e à faixa etária; como também que ocasionasse como discussão razoável e uma temática com elementos que o fizesse refletir. Propusemos então uma fábula, pois nesse gênero textual as histórias são cheias de lições de vida. O texto escolhido foi o “Corvo e o Jarro”, apresentado abaixo:

Figura 5 - Texto “O Corvo e o Jarro”, utilizado na aplicação dos Protocolos Interacionais.

O CORVO E O JARRO



Era época de seca e calor. Um corvo sedento voava em busca de água, quando viu um jarro abandonado na mata. Na esperança de encontrar água, desceu até lá.

Para sua tristeza, logo percebeu que o jarro continha tão pouca água que seu bico não alcançava.

Desesperado, o corvo tentou derrubar o jarro, usando as asas, mas era muito pesado. Depois, tentou quebrá-lo, usando o bico e as garras, mas era muito duro.

Estava sem saber o que fazer, quando teve uma ideia brilhante. Usando o bico, pegou pedrinhas pequenas e foi jogando uma a uma no jarro. Com as pedrinhas, a água foi subindo e ficou ao alcance de seu bico. O corvo então, bebeu a água e salvou sua vida.

(Fábula de Esopo adaptada por Adson Vasconcelos)

Fonte: Imagem retirada do Google.

É importante salientar que tínhamos um roteiro de questionamentos pertinentes ao texto (Apêndice D). Além disso, para a efetivação do protocolo, foi preciso explicar como aconteceria sua aplicação. Para isso, explicitamos para cada aluno informante o passo a passo do protocolo, que se configura como um tipo de entrevista/teste, conforme se observa no trecho abaixo:

Figura 6 – 1º fragmento da transcrição do I2

Entrevistador: [00:00:01] Veja só, hoje a gente vai fazer um teste, certo? De compreensão leitura. O que é um teste de compreensão leitura? Eu vou avaliar... O nível de leitura seu e a compreensão, que você entende. Então você vai lendo e vai... Prestando atenção para responder as perguntas. Tá? Vai dar tudo certo. Pode ficar tranquila. Qual é o título desse texto?

Solicitamos dos alunos a leitura do título do texto e em seguida perguntamos se reconheciam aquele texto, seguida de uma leitura intercalada com pausas para questionamentos.

Figura 7 – 2º fragmento da transcrição do I2

Entrevistador: [00:00:24] Certo. Você já ouviu falar nessa história?

I2: [00:00:26] Eu acho... Aham...

Entrevistador: [00:00:27] Tá certo. Sim? Certo? Pode... Pode começar a ler.

Um diagnóstico do desempenho dos alunos foi realizado com base em uma série de critérios de avaliação. Primeiramente, foram considerados os resultados obtidos em atividades e avaliações de leitura realizadas ao longo do ano letivo, como testes de decodificação, compreensão e fluência leitora. Também foram levados em conta os *feedbacks* e as minhas observações quanto ao engajamento dos alunos durante as aulas de leitura, bem como a participação nas atividades propostas.

Além disso, o desempenho de cada aluno foi comparado com os padrões estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o 5º ano do Ensino Fundamental. A partir desses dados, foi possível identificar três perfis de alunos: o estudante com mais dificuldades, com desempenho abaixo do esperado; o aluno com desempenho mediano, que atingiu a maioria das expectativas; e o aluno com o melhor desempenho, que demonstrou habilidade acima da média.

Essa análise detalhada permitiu classificar os alunos como I1 (desempenho mais fraco), I2 (desempenho médio) e I3 (melhor desempenho), assegurando o respeito à privacidade e ética na pesquisa.

5.1. Análise do Protocolo do I1

O tempo de gravação deste protocolo foi de 6min45seg. Nosso I1 foi o que apresentava o rendimento escolar mais fraco, dentre os três selecionados para a análise.

Ao começarmos a realização do protocolo, explicamos como se daria o teste e pedimos que o informante fizesse a leitura em voz alta. Tudo seguiu o trâmite normal da realização do protocolo, com o I1 bastante nervoso, o que pode ser acompanhado e percebido no fragmento da transcrição abaixo.

Figura 8 – 1º fragmento da transcrição do I1

Entrevistador: [00:00:00] Bem, (nome do informante 1), hoje a gente vai fazer um teste de compreensão de leitura, para as turmas de quinto ano. Certo? É uma pesquisa que a gente vai realizar, e que todo esse teste, de compreensão de leitura, vai ser baseado nesse texto aqui ó, certo? Qual é o título desse texto?

I1: [00:00:16] O Corvo e o Jarro.

Entrevistador: [00:00:17] Você já ouviu falar nessa história?

I1: [00:00:19] Não.

Entrevistador: [00:00:20] Não?

I1: [00:00:21] Era época de seca e calor. Um corvo sedento voava em busca de água, quando viu um jarro abandonado na mata. Na esperança de encontrar água, desceu até lá.

Ao investigarmos se o informante já tinha ouvido falar na história, vemos

no fragmento acima, que a resposta foi “não, perguntado novamente, o I1 balançou a cabeça indicando negação e continuou a leitura em voz alta.

O desconhecimento prévio do texto pode ter várias implicações para a avaliação da compreensão leitora. Por um lado, ele permite que a avaliação seja mais objetiva, pois o leitor não está influenciado por informações prévias, sendo forçado a utilizar exclusivamente suas habilidades de decodificação e compreensão do material apresentado. Isso pode fornecer uma visão mais clara da competência leitora do aluno, já que ele precisará se apoiar nas estratégias de leitura, como a inferência e a interpretação, para construir o significado a partir do texto.

No caso do informante I1, mesmo sem ter conhecimento prévio da história, ele demonstrou capacidade de compreensão nas primeiras perguntas, o que sugere que estava utilizando bem suas habilidades de leitura para interpretar o texto. Esse resultado pode indicar que, embora não conhecesse o conteúdo, ele conseguiu decodificar e processar as informações apresentadas, o que é um bom indicativo de competência leitora. A habilidade de compreender um texto desconhecido mostra que o aluno é capaz de interagir ativamente com o material, buscando sentido a partir das pistas fornecidas pelo próprio texto, sem depender de conhecimentos prévios.

No entanto, vale ressaltar que, para alguns alunos, o desconhecimento do texto pode aumentar a dificuldade de compreensão, especialmente se o vocabulário ou o tema forem distantes de seu repertório. Isso pode limitar sua capacidade de inferência e análise crítica, afetando o desempenho nas avaliações subsequentes.

No caso do informante I1, apesar de não conhecer o texto previamente, ele conseguiu responder corretamente às primeiras perguntas, o que indica que, até esse ponto, foi capaz de superar essas possíveis barreiras. Sua boa performance inicial demonstra que, mesmo sem conhecimento prévio da história, ele utilizou suas habilidades de decodificação e compreensão para interpretar a primeira parte do texto com sucesso.

Figura 9 – 2º fragmento da transcrição do I1

Entrevistador: [00:00:41] Isso, ok. Que que você entendeu sobre essa primeira parte desse texto.

I1: [00:00:47] O Corvo tava com sede e ele queria água...

Entrevistador: [00:00:51] Certo...

I1: [00:00:51] E pensava que no jarro tinha água.

Como se observa nos trechos apresentados até aqui, o referido informante apresenta algumas poucas dificuldades de leitura, nada que comprometa muito a compreensão. No entanto, o nervosismo apresentado atrapalhou muito sua leitura subsequente e conseqüentemente a compreensão do texto, como podemos observar no excerto abaixo:

Figura 10 – 3º fragmento da transcrição do I1

Entrevistador: [00:00:51] Certo. É... logo, logo na primeira parte, aparece a palavra sedento. Você sabe o que é sedento? Não? Tem nem ideia? Ó... Ele fala assim: O corpo sedento voava em busca de água. Que que você poderia entender, de sedento?

I1: [00:01:13] Não sei...

Entrevistador: [00:01:15] Sedento. Seria que ele estava com muita sede, desesperado por água. Certo? É... Também aparece, logo no início, época de seca é calor, né? O que é que significa isso? Época de seca e calor?

I1: [00:01:29] Que sedendo (inaudível) e calor é muito quente... (inaudível) num tem água.

A análise do desempenho do informante I1, que inicialmente não compreendeu o significado da palavra "sedento", mas após uma breve explicação associou a palavra ao conceito de "calor é muito quente... num tem água", revela que a criança está em uma fase inicial de compreensão leitora. De acordo com o modelo de Freitas (2012), I1 estava, nesse momento, focado na primeira fase da compreensão, que se concentra na decodificação e

compreensão do vocabulário. Sua resposta demonstra que, com a mediação do entrevistador, ele conseguiu associar a palavra a um significado relacionado, embora ainda não tenha dominado a compreensão mais ampla da expressão "Época de seca e calor", o que indicaria uma dificuldade em fazer inferências mais complexas.

Por outro lado, quando consideramos os paradigmas propostos por Marcuschi (2008), a dificuldade de I1 em avançar na compreensão de "Época de seca e calor" mostra que ele ainda está em grande parte no paradigma de que compreender é decodificar. Ele conseguiu atribuir um significado básico à palavra "sedento" após a explicação, mas sua dificuldade em ir além e inferir o sentido mais amplo do contexto sugere que ele ainda não domina o segundo paradigma, onde compreender é inferir.

Podemos afirmar, partindo do que foi visto até o momento, que nosso informante não conseguiu fazer inferências, ler nas entrelinhas, compreender o implícito. Percebemos isto nos fragmentos acima, nos quais, partindo das respostas do I1, que ele não soube o significado das expressões "sedento" e "época de seca e calor", o que prejudicou muito a compreensão do texto como um todo.

Observa-se, a partir disso, a importância do entendimento de algumas palavras-chaves na construção de sentido para a compreensão do texto. A identificação da palavra-chave permite ao leitor uma efetiva familiaridade com as ideias abordadas no discurso.

Kleiman (2000) destaca a importância, na leitura, das experiências, dos conhecimentos prévios do leitor, que lhe permitem fazer previsões e inferências sobre o texto. Pondera a autora que o leitor constrói, e não apenas recebe um significado global para o texto: ele busca rastros formais, formula e reformula hipóteses, acolhe ou abdica de conclusões, empregando estratégias fundamentadas no seu conhecimento linguístico e na sua experiência sociocultural (conhecimento de mundo).

Prosseguindo com a análise deste primeiro protocolo, o entrevistador tenta mediar a compreensão do aluno e complementa a resposta dada pelo I1

no item anterior e questiona o que a falta de água poderia causar ao personagem principal da história. Como se observa no excerto abaixo:

Figura 11 – 4º fragmento da transcrição do I1

Entrevistador: [00:01:36] Certo. Ai, num tem água (inaudível), né, no caso? Certo. E o que é que essa falta de água poderia causar no corvo?

I1: [00:01:44] Morrer.

I1: [00:01:46] Morrer. Assim como qualquer outro animal, não é? E qual poderia ser a salvação dele, já que ele estava tão sedento?

I1: [00:01:52] Água.

Os questionamentos são uma estratégia indispensável à mediação do educador, que pode ser aproveitada para desenvolver o conteúdo abordado, funcionando não só como um recurso discursivo e argumentativo, mas também para interagir com o estudante, levando-o a discutir e a refletir sobre um determinado assunto. No entanto, percebemos, nos trechos vistos até o momento, que a interação do Entrevistador com o I1 foi um pouco comprometida, pois percebemos que as respostas do informante são curtas, sem uma explicação complementar, como se não quisesse postergar aquela discussão. A intenção de parte dos questionamentos realizados pelo pesquisador seriam para que o informante explorasse seus conhecimentos e compartilhasse suas experiências sobre os temas abordados, seus conhecimentos de mundo.

Figura 12 – 5º fragmento da transcrição do I1

Entrevistador: [00:01:52] Água. Aonde, água? Aonde?

I1: [00:01:53] No lago...

Entrevistador: [00:01:56] Sim, mas aí, nessa história?

I1: [00:01:59] No jarro.

Entrevistador: [00:01:59] No jarro, perfeito. Continue aí a história.

No extrato acima, percebemos a continuidade das respostas curtas e quando perguntamos sobre onde o Corvo tinha visto água a resposta foi “No lago”. O que nos permite elencar que o I1 até se utilizou do seu conhecimento de mundo, já que um dos locais em que se pode encontrar água é no lago, porém no texto não há indicações sobre lagos. Quando perguntamos sobre onde o Corvo poderia encontrar água na história lida, o informante respondeu “No jarro”.

A interação começa a mudar com a continuação da leitura, quando passou o nervosismo, como se observa no extrato abaixo:

Figura 13 – 6º fragmento da transcrição do I1

I1: [00:01:59] Para sua tisteza (inaudível) percebeu que o jarro continha tão pouco água, que seu bico não alcançava. Desesperado, o corvo tentou derrubar o jarro, usando a a_a asa, mas era muito pesado. Depois tentou quebrar usando o bico e a garra, mas muito duro.

Entrevistador: [00:02:39] Ok. O que é que você entendeu dessa parte?

I1: [00:02:42] Que ele queria beber água... Aí ficou quebrar e não conseguiu, que é muito duro e pesado.

Entrevistador: [00:02:50] Mas ele não poderia só, simplesmente, ter tomado a água por cima?

I1: [00:02:56] Era, mas só que o bico dele é muito curto.

Entrevistador: [00:02:59] Certo. E? Dentro do jardim muita água?

I1: [00:03:02] Não.

Ao avaliarmos a leitura e a resolução dos questionamentos do I1, no trecho acima, somos remetidos novamente a Freitas (2012 p. 80) quando afirma que:

Para uma leitura completa e bem-sucedida, espera-se que o leitor, depois de percorrer o caminho inicial, que trata da decodificação e compreensão do vocabulário, e de ter vencido a etapa da leitura objetiva, momento em que explora e responde perguntas que se encontram explícitas no texto, seja capaz de passar para a fase seguinte, que é aquela em que deve mostrar a habilidade de fazer inferências, ler nas entrelinhas, compreender o que está implícito, valendo-se de pistas contextuais e de seu conhecimento de mundo para estabelecer conexões, o que é indispensável para a compreensão.

Nesse trecho, como observado, nosso informante conseguiu fazer inferências, ler nas entrelinhas, compreender o implícito. Começamos a perceber isto no simples fato do I1 “estar mais solto”, sem as respostas curtas. O informante começa a argumentar e utilizar de estratégias para convencer o Entrevistador sobre a validade de suas repostas.

Além disso, quando perguntado sobre o porquê de o Corvo simplesmente não beber a água do jarro, o I1 respondeu que seu bico era muito curto, comprovando a inferência no trecho lido. No trecho abaixo, há a continuidade das inferências pelo informante:

Figura 14 – 7º fragmento da transcrição do I1

Entrevistador: [00:03:02] Não, tem pouca água, né? Certo. Aí ele demonstra sentimento de tristeza logo no início dessa história, né? Por quê?

I1: [00:03:10] Porque ele queria água.

Entrevistador: [00:03:12] Ele queria a água, mas...

I1: [00:03:15] Mas não dá para beber.

Nesse trecho, o I1 não exibiu dificuldades em dar as devidas e corretas respostas. O procedimento nos levou a perceber que o I1, mesmo tendo um início não satisfatório, conseguiu em articular suas respostas e transparecer a

compreensão do texto. Essa situação continua em outros trechos analisados, como se pode observar no procedimento completo, anexado no apêndice, e no excerto abaixo:

Figura 15 – 8º fragmento da transcrição do I1

Entrevistador: [00:04:21] Isso. Mais uma vez, conte o que é que você entendeu dessa parte, por favor?

I1: [00:04:26] Ele pegou as pedrinhas do jarro e a água foi subindo.

No entanto, constata-se mesmo no I1, um conhecimento prévio e vocabular deficitário, pois ele não consegue compreender a maior parte das informações implícitas no texto, além de desconhecer o significado de palavras mais rebuscadas. O que prejudica a inferência do texto lido.

Segundo Ferreiro e Palácio (1989), o ato de ler é favorecido de uma multiplicidade de opções. “O leitor não responde simplesmente aos estímulos do meio, e sim desenvolve estratégias para trabalhar com o texto de tal maneira que seja possível compreendê-lo”.

Para isso, a leitura cotidiana é importante na vida das pessoas; é um instrumento essencial para um aprendizado significativo e satisfatório, pois é por meio dele que se abrem novos horizontes e torna-se possível entender e aprofundar conhecimentos sobre o mundo.

Figura 16 – 9º fragmento da transcrição do I1

Entrevistador: [00:04:29] Certo. Ele fala aí, num termo chamado assim: Ideia brilhante. Você sabe que a ideia brilhante?

I1: [00:04:35] Não.

Entrevistador: [00:04:35] O que é uma ideia brilhante? Quer que você imaginaria que é uma ideia brilhante?

I1: [00:04:42] Uma ideia que a pessoa faz para beber as coisas e comer.

Como se observa no trecho acima, quando o I1, diz desconhecer o

significado da expressão ideia brilhante, quando perguntado novamente ele responde com “uma ideia que a pessoa faz para beber as coisas e comer”.

Figura 17 – 10º fragmento da transcrição do I1

Entrevistador: [00:04:46] Certo. Uma ideia brilhante, né, seria algo assim: muito bom, né? Qual foi? Qual foi a ideia brilhante?

I1: [00:04:54] Pedrinhas para botar dentro do jarro... Para a água subir?

Como vemos, o informante, em certos momentos, teve problemas em achar o vocábulo carecido, deixando de articular sua resposta de acordo com sua compreensão. Somente com um trabalho de mediação e orientação, que o I1 consegue extrapolar o explícito e fazer uso de seus conhecimentos para, assim, chegar à compreensão do texto.

É nessa dimensão dialógica, discursiva, intertextual, mediada (quando necessária), que a leitura deve ser experienciada como um ato social em que autor e leitor participem de um processo interativo no qual o primeiro escreve para ser entendido pelo segundo. Tal processo vai depender tanto da habilidade do autor no registro de suas ideias, quanto da habilidade do leitor na captação de tudo aquilo que o autor colocou e insinuou no texto. Portanto a produção de significados – que implica uma relação dinâmica entre aluno/professor – acontece de forma compartilhada, configurando-se como uma prática ativa, crítica e transformadora, que deve abarcar diferentes tipos de textos e gêneros textuais.

Cabe destacar que a competência leitora envolve diferentes habilidades e estratégias que permitem ao leitor compreender e interpretar o que é lido. Dentre essas habilidades, destaca-se a fluência, a compreensão textual, a identificação de elementos linguísticos e a capacidade de inferência. A avaliação dessas habilidades é essencial para compreender o nível de leitura dos alunos e identificar possíveis dificuldades que precisam ser trabalhadas, identificando pontos fortes e fracos na leitura, bem como suas dificuldades na compreensão e interpretação dos textos.

5.2. Análise do Protocolo do I2

O tempo de gravação deste protocolo foi de 6min40seg. Nosso I2 foi considerado como tendo um desempenho escolar médio, dentre os três avaliados.

Quando abordamos o informante sobre o texto utilizado no protocolo, ele afirmou que achava já ter lido o texto. Ao ser solicitado a leitura, fez de maneira fluente, mas apressada, esse apressamento já tinha sido notado durante as aulas, tropeçou em algumas palavras, porém nada que indicasse dificuldades em leitura. Vejamos:

Figura 18 - 3º fragmento da transcrição do I2

[00:00:48] Certo. Que que você (con)conseguiu compreender dessa primeira parte, desse texto?

I2: [00:00:51] Que estava com sede e precisava beber água.

Entrevistador: [00:00:54] E aí, ele vê o quê?

I2: [00:00:56] Um jarro. E pensou que tinha água dentro.

Entrevistador: [00:00:58] Certo. Ele... Apareceu a palavra sedento, que significa sedento?

I2: [00:01:03] Quando se estar com sede?

Quando questionamos o I2 sobre o que havia compreendido da primeira parte do texto, ele foi categórico ao responder que “(o corvo) estava com sede e precisava beber água”. Em relação ao significado da palavra sedento, respondeu com um “ar de dúvida”: “Quando se está com sede?”. Podemos observar, que diferentemente do I1, que o informante agora analisado demonstrou ter um conhecimento prévio maior, utilizou conectivos, e quis ter uma interação com o entrevistador.

Podemos afirmar, até aquele momento, que nosso informante conseguiu fazer inferências. Percebemos isto, também, no fragmento a seguir, pois, partindo da resposta do I2, perguntamos o porquê de o corvo estar tão sedento

e também o significado de “época de seca e calor”, e o informante foi categórico ao responder, como podemos perceber no fragmento abaixo.

Figura 19 - 4º fragmento da transcrição do I2

Entrevistador: [00:01:03] É... Com sede e com muita sede, né? Por que ele tava tão sedento? Porque ele tava com tanta sede?

I2: [00:01:11] Porque... Lá tava... Calor e tava muita coisa de seca, da seca.

Entrevistador: [00:01:16] O que é que significa isso? Época de seca e calor? O que significa?

I2: [00:01:20] Que... Acabou a água. Tava muito calor e o calor secando toda a água... Dos Barreiros (inaudível)

Entrevistador: [00:01:29] Tá. É... E o que é que é essa falta da água, já que ele tá com tanto calor e tanta sede, o que é que a falta d'água pode ocasionar? Pra...

I2: [00:01:37] Pra eles?

Entrevistador: [00:01:37] Pra eles.

I2: [00:01:37] Poderia morrer... Às vezes, não morrer, mas sofrer bem muito.

O I2 não exibiu dificuldades para dar as devidas e corretas respostas. Observamos que, apesar de ter sido classificado como mediano, o I2 não teve dificuldades em articular suas respostas ou transmitir compreensão do texto.

O informante em dados teve dificuldades para encontrar o vocábulo certo, mas não deixou de articular sua resposta de acordo com sua compreensão. Dessa forma, tentou fazer o pesquisador compreender o que estava dizendo, como podemos ver no fragmento abaixo.

Figura 20 - 5º fragmento da transcrição do I2

I2: [00:01:59] Para sua tristeza, logo percebeu que o jarro continha não (tão) pouca água, que seu bico não alcanç... não alcançava.

[00:02:06] Isso. Ele demonstrou aí esse sentimento de tristeza. Num foi? Por quê?

I2: [00:02:12] Por causa que o bico era muito pequeno e tinha pouca água e já tava no fim, tava secando.

Esta interação leitor x texto, apresentada acima, nos faz repensar o uso do conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo. Isso acontece quando o leitor usa o que conhece para explicar ou compreender o que não conhece e transforma isso em uma situação de leitura. É um momento em que o leitor está fazendo uso desse conhecimento para fazer inferências. Ficou claro que o nosso informante compreendeu o que foi dito no texto. É possível corroborar essa afirmação com o trecho a seguir.

Figura 21 - 6º fragmento da transcrição do I2

Entrevistador: [00:03:50] Certo. Diz aí que ele teve uma ideia brilhante. Qual... (inaudível) É... O que é a ideia brilhante?

I2: [00:03:56] É quando você pensa alguma coisa que pode fazer e pode dar certo.

Entrevistador: [00:04:00] Certo. Qual foi essa ideia brilhante?

I2: [00:04:03] Pegar pedrinhas que tem no chão, jogar dentro do jarro, até o jarro encher.

Pelo fragmento, é perceptível que, apesar de o vocábulo não estar presente no texto, as indicações e informações explícitas levaram o informante a expressá-lo em sua resposta como consequência de sua compreensão. Percebe-se que o informante demonstra ter o que Freitas (2012, p. 81) chama de "maturidade e capacidade de fazer conexões entre o texto e sua realidade".

O nosso informante demonstrou uma capacidade notável de estabelecer uma ligação entre o texto e a realidade, o que fica claramente evidente quando ele arremata toda a informação oculta e a apresenta na frase "quando você pensa alguma coisa que pode fazer e pode dar certo".

5.3. Análise do Protocolo do I3

Assim como fizemos para análise dos protocolos dos Informantes 1 e 2, empregamos os mesmos procedimentos, como também os mesmos descritores ao intercedermos na leitura do I3, cujo tempo de gravação foi de

5min51seg. Nosso informante foi considerado como tendo o melhor desempenho escolar durante as aulas, não só em leitura, mas também noutras habilidades.

Quando perguntado se conhecia o texto, afirmou que achava que sim. Quando explicamos ao nosso I3 como se procederia o procedimento, ele foi bem categórico ao indagar: “entrevista?”, demonstrando um pouco de nevosíssimo. No entanto, leu de maneira fluente e tranquila, embora tenha cometido alguns erros em algumas palavras, mas nada que indicasse dificuldades na leitura.

Assim como o I2, nosso informante conseguiu realizar as inferências necessárias ao texto. Percebemos isto no fragmento a seguir:

Figura 22 - 1º fragmento da transcrição do I3

Entrevistador: [00:00:58] Isso, ok, até que você compreendeu desse, dessa primeira parte, dessa leitura.

I3: [00:01:03] Que ele está no verão. Eu acho que ele queria muito água, porque acho que já tinha secado. Não tinha mais água, não.

Pedimos para que o I3 dissesse o que havia compreendido da primeira parte do texto, e ele foi categórico ao explicar corretamente com suas palavras. Sobre isso, Kleiman (2002, p.13) afirma que “A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida”.

Para Kleiman (2002) o conhecimento prévio compreende o conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo. Mediante a interação desses níveis, o leitor consegue construir o sentido do texto. Assim, quando um desses níveis não estiver presente, no ato da leitura, a compreensão ficará comprometida. Observamos isso no trecho abaixo:

Figura 23 - 2º fragmento da transcrição do I3

Entrevistador: [00:01:14] É... Essa, tem uma palavra aí que você pode estranhar. A palavra sedento. Você sabe o significado? Dessa palavra, sedento?

I3: [00:01:23] Não.

Entrevistador: [00:01:23] Quando ele diz assim o corvo sedento, voava...

I3: [00:01:27] Não faço ideia.

O I3 não sabia o significado de sedento, e mesmo com a insistência do pesquisador em obter uma resposta, não houve sucesso. Ficou claro que, para o informante em questão, sedento é uma palavra desconhecida para ele, já que ele não conseguiu explicar. Assim sendo, notamos que não houve conexão entre o significante e o significado, o que pode ter impedido a compreensão⁸.

Apenas com a intervenção do pesquisador que o orientou, no sentido de esclarecer o significado da palavra, evitando a falta de compreensão por parte do aluno, pois, é incômodo para o leitor compreender o sentido do texto quando sua compreensão do mundo não oferece pistas para isso.

Com base nessa perspectiva, somos direcionados pelo que Vigotsky (1996) denomina Zona de Desenvolvimento Proximal, que defende que a aprendizagem só acontece quando é mediada por adultos ou pares mais capazes. O autor reforça, ainda, a ideia de que a criança começa a aprender antes mesmo de frequentar a escola, sustentando que esse conhecimento não deve ser desprezado. Ao ingressar na escola, ocorrerá a "assimilação dos fundamentos do conhecimento científico", que será conduzida pelo professor.

Dessa forma, tentamos, por meio da mediação, estimular o I3 a ativar suas recordações de longo prazo, ou seja, seu conhecimento prévio, para que possamos perceber sua compreensão leitora. Entretanto, isso só é viável

⁸ Convém assinalar aqui, nessa questão do desconhecimento do significado da palavra *sedento* por parte do aluno informante, a falta que faz, principalmente aos leitores das séries do primeiro segmento do Ensino Fundamental, a chamada consciência morfológica, ou seja, saber que as palavras têm raízes (radicais) e famílias (sedento é "parente" de sede; frieza vem de frio; quentura vem de quente, etc.).

porque, durante o protocolo interacional, a informante expressa em voz alta o que está pensando.

Quando continuamos o protocolo, constatamos que, mesmo não conseguindo decifrar o significado de *sedento*, mas com a explicação do pesquisador sobre o termo, o I3 continuou inferindo no texto. Como observamos no extrato abaixo:

Figura 24 - 3º fragmento da transcrição do I3

Entrevistador: [00:01:28] Não? Sedento seria ele morrendo de sede. Tá? Com muita sede, certo? Por que o corpo estava tão sedento assim? Tão... Morrendo de sede, com muita sede?

I3: [00:01:39] Porque era época da seca.

Entrevistador: [00:01:41] Certo... E o que é que significa isso? Época de seca, de calor?

I3: [00:01:44] Porque era o verão, e ~~tava~~ um verão muito quente, bem.

Entrevistador: [00:01:47] Certo. E quando é verões assim, o que é que acontece?

I3: [00:01:51] O... O sol seca os rios e fica sem água (inaudível)

Quando perguntamos por que o corvo estava sedento, o I3 respondeu que era “porque era época de seca e calor”. Através da análise do excerto, é possível afirmar que o informante fez a relação devida de porque o corvo estava sedento com a época mais seca do ano, o verão, que conseqüentemente não há disponibilidade de muita água. Observamos a inferência quando os esquemas mentais foram ativados para inferir o significado de uma palavra ou expressão; sem isso, não seria viável chegar à conclusão verbalizada.

Na busca por informações explícitas no texto, o I3 não enfrentou dificuldades, conforme evidenciado no trecho a seguir:

Figura 25 - 4º fragmento da transcrição do I3

Entrevistador: [00:01:58] E... Essa falta d'água poderia fazer o quê com o corvo?

I3: [00:02:01] Ele podia morrer... De sede.

Entrevistador: [00:02:03] De sede... Perfeito. E aí, segundo esse, segundo já esse parágrafo, qual poderia ser a salvação dele?

I3: [00:02:11] O jarro.

De acordo com o trecho anterior, o I3 precisou fazer inferência lexical simples em alguns momentos e percebemos que ele não enfrentou dificuldades ao compreender a pergunta "qual poderia ser a salvação dele?".

Figura 26 - 5º fragmento da transcrição do I3

Entrevistador: [00:04:09] Uhum... No caso aí, você sabe o que é uma ideia brilhante?

I3: [00:04:13] Eu sei...

Entrevistador: [00:04:14] O que é?

I3: [00:04:15] É quando ele tem uma ideia, que dá... Muito certo.

Entrevistador: [00:04:18] Que dá muito certo. Perfeito. E essa ideia brilhante foi justamente?

I3: [00:04:22] Botar as pedrinhas dentro de um jarro.

Observamos, portanto, que o I3, além de ser um leitor habilidoso, que já resolve as questões de decodificação de acordo com sua faixa etária e nível de escolaridade, não teve problemas para encontrar informações explícitas, e até mesmo implícitas, no texto, o que é positivo para nossa pesquisa.

É importante salientar que é comum encontrar estudantes no 5º Ano de escolas públicas que não apresentam dificuldades para compreender a linguagem. É possível ir mais longe em relação ao I3, pois ao solicitarmos que ele explicasse qual ensinamento da fábula estudada, ele expressou o que

segue no trecho abaixo:

Figura 27 - 6º fragmento da transcrição do I3

Entrevistador: [00:04:24] Isso. Esse texto aí eu retirei a fábula dele, a fábula não, desculpa. A moral dele. Que moral, que ensinamento a gente... Poderia trazer, tirar desse texto? O que é que você acha?

I3: [00:04:41] ... Você tem que ser muito inteligente para sobreviver na vida.

Percebemos assim, que o I3, além de tudo que foi expresso até aqui, atingiu a compreensão até mesmo da mensagem implícita no texto. Ao criar uma moral para a fábula ele demonstrou que tem capacidade de estabelecer uma ligação entre o texto e a realidade. Entretanto, nem todos os alunos têm a mesma habilidade e nem todos que estão no 5º Ano estão no mesmo nível do I3. Ao analisarmos as respostas a essa mesma pergunta, dos outros informantes, percebemos que a I1 não conseguiu uma assimilação satisfatória do texto, e respondeu:

Figura 28 - 11º fragmento da transcrição do I1

Entrevistador: [00:05:13] Não? Eu tirei a moral dessa história. Que você... Qual moral você acha que poderia ter aí?

I1: [00:05:22] ... Sempre que tiver água para os animais beber.

Em relação a I2, para dar a resposta para a mesma pergunta, ele também demonstrou dificuldades para inferir, só conseguiu ao ser muito induzido pelo professor. Assim, voltamos a Vigotsky (1996), que traz um elemento de sua teoria que, ainda mais, fundamenta nossos estudos em relação ao papel do professor mediador. Para ele, é a mediação que permitirá que o aluno adquira o domínio dos signos.

Figura 29 - 7º fragmento da transcrição do I2

Entrevistador: [00:04:07] Certo. É... Esse texto aí tinha uma moral... Qual ser... Um ensinamento. Qual ensinamento seria aí? (Inaudível). Que ensinamento ele nos passa?

[00:04:10] Peraí...

Entrevistador: [00:04:31] Veja que, o... o corvo ele tentou, né? Tentou tomar água e não conseguiu porque o bico era pequeno e a água tava muito baixa. Aí tentou derrubar, ele, tentou quebrar e aí ele teve a ideia de jogar as pedrinhas. Qual ensinamento? Qual a moral dessa história pra gente?

I2: [00:04:53] Isso complicou (inaudível).

Entrevistador: [00:04:56] Diga...

I2: [00:04:56] Eu já esqueci.

Entrevistador: [00:04:58] Será que seria... Assim? Não desisti.

I2: [00:05:02] Nunca desista, sempre dá certo.

Como vimos acima, o I2 apenas conseguiu inferir com sucesso, quando mediado pelo professor. Para ele uma possível moral para essa história seria a de “Nunca desista, sempre dá certo”.

A análise dos três informantes revelou que os alunos do 5º ano da escola-campo da pesquisa enfrentam dificuldades de leitura em diferentes graus. No entanto, o caso do I1 levanta questões sobre os fatores que contribuem para que um aluno chegue ao 5º ano do Ensino Fundamental com dificuldades mais acentuadas em compreensão de vocabulário, capacidade de fazer inferências e interpretação de informações implícitas. Essas dificuldades foram visíveis nas respostas que os alunos forneceram durante os protocolos interacionais.

As áreas que necessitam de mais suporte incluem a compreensão do vocabulário e a capacidade de fazer inferências de forma independente, especialmente para os alunos com desempenho mais fraco.

Em resumo, as dificuldades na leitura podem variar de acordo com o nível de desempenho dos alunos, e estratégias de apoio, como a mediação e estímulo ao uso de conhecimento prévio são essenciais para melhorar a

compreensão e a fluência.

Percebemos, de forma geral, que a utilização de protocolos verbais de leitura é uma metodologia razoavelmente eficaz para avaliar a competência leitora. Segundo Silva (2016), essa metodologia permite uma análise detalhada das estratégias utilizadas pelos alunos durante a leitura, possibilitando ao professor identificar possíveis dificuldades e trabalhá-las de forma mais eficiente. Além disso, os protocolos verbais de leitura também permitem a comparação entre diferentes alunos, o que possibilita ao professor identificar as habilidades que precisam ser mais trabalhadas em cada um deles. Trata-se de uma técnica talvez mais conhecida e aplicada entre os psicólogos, mas pouco difundida e conseqüentemente pouco usada formalmente pelos professores de educação básica

A seguir, apresentamos nossas considerações finais e algumas conjecturas e ponderações em relação aos estudos realizados e à pesquisa levada a efeito.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada foi motivada pelas constantes notícias e estudos que evidenciam a deficiência em leitura entre alunos do primeiro segmento do Ensino Fundamental. De acordo com o relatório do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), divulgado pelo Inep, muitos estudantes brasileiros enfrentam dificuldades na interpretação e análise de textos, o que compromete o aprendizado e desenvolvimento crítico (BRASIL, 2019). Assim sendo, na qualidade de professor do quinto ano de uma escola pública rural, e também engajado no Programa de Pós-graduação – Mestrado Profissional da Faculdade de Letras da UFAL –, decidimos realizar uma pesquisa que pudesse constatar o grau de proficiência leitora dos meus alunos.

O estudo utilizou como fontes para a fundamentação teórica artigos científicos, livros e dissertações de mestrado e de doutorado, buscando embasar teoricamente a avaliação da competência leitora entre os citados alunos. Efetivamente, foram coletados protocolos verbais de leitura entre esses alunos do quinto ano de uma escola pública situada no meio rural do município de São Caetano, no agreste pernambucano. Esses protocolos foram analisados de acordo com os critérios estabelecidos por pesquisadores que fizeram parte da fundamentação teórica. Na exposição dos resultados, apresentamos uma amostra significativa do processo de leitura e compreensão de texto dos alunos que participaram das entrevistas que constituíram os protocolos verbais de leitura.

A análise dos protocolos verbais forneceu percepções sobre o desempenho dos alunos na leitura, permitindo uma avaliação razoavelmente detalhada de suas habilidades e dificuldades. Ao examinar as verbalizações dos alunos durante a leitura, foi possível identificar quais aspectos da leitura que eles dominam e onde encontram desafios. Esse processo revelou não apenas as áreas em que os alunos enfrentam dificuldades, como a decodificação de algumas palavras ou a interpretação de frases complexas, mas também as estratégias que utilizam para superar essas dificuldades.

Além disso, a metodologia dos protocolos verbais possibilitou uma análise abrangente da fluência dos alunos. A fluência na leitura é fundamental, pois está diretamente relacionada à capacidade de ler com precisão e rapidez, o que impacta na compreensão geral do texto. Através da observação das pausas, hesitações e ritmo de leitura, avaliamos como a fluência afeta a compreensão do texto pelos alunos.

A avaliação da compreensão foi outra dimensão importante revelada pelos protocolos. Compreender um texto envolve não apenas decodificar e reconhecer as palavras, mas também interpretar seu significado, identificar a ideia principal do texto e fazer conexões com o conhecimento prévio. Os protocolos verbais permitiram observar como os alunos processam as informações e como eles respondem a perguntas sobre o texto, oferecendo uma visão clara de sua capacidade de entender e reter informações.

A capacidade de inferência, que é a habilidade de ler além das palavras e entender o que não está explicitamente escrito, também foi avaliada através dos protocolos. De acordo com a Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Saeb para o 5º ano, essa habilidade é descrita no descritor D3, que avalia a capacidade de "inferir o sentido de uma palavra ou expressão", bem como o descritor D6, que trata de "inferir uma informação implícita em um texto" (BRASIL, 2001). A inferência é uma habilidade avançada que permite aos leitores fazer suposições e tirar conclusões com base em pistas contextuais. Observando como os alunos utilizam essas pistas no texto para fazer inferências, identificamos quais estratégias de inferência são mais eficazes e quais áreas necessitam de mais suporte.

A análise dos três informantes revelou que os alunos do 5º ano da escola pesquisada apresentam dificuldades de leitura em diversos níveis. Por exemplo, o aluno com desempenho mais fraco (I1) mostrou dificuldade para explicar, ou seja, verbalizar como ele entendia expressões como "sedento" e "época de seca e calor". Esses problemas prejudicam a compreensão geral do texto, uma vez que o significado das palavras é crucial para entender a mensagem do texto. O aluno com desempenho médio (I2) também teve algumas dificuldades com vocabulário e conectividade, mas seu conhecimento prévio e capacidade de

inferência ajudaram a superar essas dificuldades. Já o aluno com melhor desempenho (I3) apresentou uma compreensão mais sólida, mas ainda assim teve dificuldades com palavras específicas até receber explicações.

Observamos também, que os alunos utilizam várias estratégias para superar essas dificuldades. O I1, por exemplo, conseguiu fazer inferências quando o nervosismo diminuiu e foi possível discutir mais amplamente sobre o texto. A interação com o entrevistador e a mediação ajudaram a melhorar sua compreensão. O I2 mostrou um uso mais consistente de seu conhecimento prévio para fazer inferências e conectar informações do texto com o que já sabia. O I3, apesar de já ter uma compreensão mais avançada, também se beneficiou da mediação para ativar seu conhecimento prévio e conseguir conectar informações implícitas.

Em relação à fluência em leitura, que afeta diretamente a compreensão do texto, o I1, com dificuldades em fluência e nervosismo, teve uma compreensão inicial comprometida, mas melhorou com o tempo e após receber apoio. O I2 leu de forma fluente, mas sua compreensão foi um pouco prejudicada pela rapidez e alguns tropeços. O I3, por outro lado, leu com fluência e compreensão adequadas, o que facilitou a interpretação do texto e a realização de inferências mais complexas.

Referente ao processamento das informações e resposta as perguntas, o I1 teve dificuldades para articular respostas completas e precisas devido ao seu vocabulário limitado e ao nervosismo. O I2, com um processamento mais eficaz, foi capaz de utilizar seu conhecimento prévio para responder perguntas de forma mais robusta. O I3 processou as informações de maneira eficiente e foi capaz de responder perguntas de forma detalhada e bem elaborada, demonstrando um nível mais alto de compreensão do texto.

Já sobre as estratégias de inferência, o I1 teve dificuldades iniciais, mas conseguiu inferir corretamente após a mediação. O I2 foi capaz de fazer inferências mais rápidas e precisas, mas ainda precisou de alguma orientação. O I3, com habilidades mais avançadas, fez inferências com facilidade, embora tenha enfrentado desafios com palavras específicas.

Vários fatores podem estar influenciando essas dificuldades. Primeiramente, o histórico de alfabetização desempenha um papel crucial; a qualidade do ensino e os métodos utilizados nos anos iniciais podem impactar significativamente a capacidade do aluno de compreender informações implícitas. Se o aluno não recebeu um ensino eficaz nos primeiros anos, pode ter desenvolvido lacunas que se tornam mais evidentes em fases posteriores.

Além disso, fatores socioeconômicos também podem afetar a capacidade do aluno de desenvolver habilidades de leitura, já que a falta de o apoio necessário em casa e outras condições desfavoráveis podem limitar o acesso a recursos educacionais.

Problemas de saúde, como dificuldades auditivas ou visuais, também podem interferir na concentração e no processamento de informações durante a leitura. Deve-se considerar também as diferenças individuais, uma vez que cada aluno tem um ritmo e estilo de aprendizagem únicos, e esses fatores podem influenciar seu desempenho na compreensão de informações implícitas.

A falta de intervenções apropriadas e suporte personalizado pode levar a dificuldades persistentes; se o aluno não receber apoio específico para suas necessidades de aprendizagem, essas dificuldades podem se acentuar ao longo dos anos.

Finalmente, o contexto familiar e escolar desempenha um papel crucial no desenvolvimento da leitura. A falta de estímulo e apoio em casa, ou um ambiente escolar não suficientemente desafiador, podem contribuir para deficiências na compreensão de leitura.

Explorar esses fatores pode ajudar a entender melhor por que o I1, e possivelmente outros alunos, chegam ao 5º ano com dificuldades preocupantes, oferecendo percepções importantes para melhorar as práticas de ensino e proporcionar um suporte mais eficaz aos alunos com dificuldades de leitura.

Para alunos com um histórico de alfabetização limitada, é importante iniciar um diagnóstico detalhado para entender as lacunas específicas em suas habilidades de leitura. Programas ou atividades de intervenção direcionados,

como tutoria intensiva e sessões assistidas de leitura individualizada, podem ajudar a preencher essas lacunas. Além disso, garantir que o ensino da leitura seja baseado em métodos eficazes e adaptados às necessidades dos alunos, incorporando práticas de leitura para ativar a consciência fonêmica e compreensão textual desde os primeiros anos de escolarização. Como ressalta Ferreiro (2001):

É fundamental que o diagnóstico das dificuldades de leitura seja preciso e detalhado, para que se possa implementar intervenções eficazes. A alfabetização deve ser entendida como um processo complexo que demanda práticas específicas e adaptadas às necessidades dos alunos. Programas de intervenção devem incluir tutoria intensiva e estratégias de leitura que abordem as lacunas específicas encontradas, promovendo uma base sólida para o desenvolvimento da leitura e da compreensão textual desde os primeiros anos de escolarização.

Em relação aos alunos de contextos socioeconômicos desfavoráveis, que enfrentam barreiras adicionais à aprendizagem, como falta de acesso a materiais educativos e um ambiente de estudo inadequado, Arroyo (2005) diz que é necessário fornecer recursos adicionais, como livros e materiais didáticos, através de programas de empréstimo escolar ou parcerias com organizações comunitárias. Além disso, iniciativas de apoio, como clubes de leitura e programas de mentoria, podem oferecer suporte adicional e um ambiente mais propício ao aprendizado.

A ausência de intervenções apropriadas e suporte personalizado também podem perpetuar dificuldades de leitura, por isso, é necessário que a escola implemente programas de intervenção que ofereçam apoio contínuo e ajustado às necessidades individuais dos alunos. Isso inclui a formação de grupos pequenos para instrução mais intensiva e a utilização de avaliações regulares para monitorar o progresso e ajustar as estratégias de ensino conforme necessário.

Souza (2020) e Santos (2019) destacam a relevância de trabalhar as habilidades de compreensão textual e inferência no processo de ensino da leitura. De acordo com Souza (2020), essas habilidades são essenciais para que o aluno possa interpretar diferentes tipos de textos, o que contribui significativamente para seu desenvolvimento escolar e profissional. Santos

(2019) complementa, ressaltando a capacidade de inferência como uma habilidade que permite ao aluno compreender o que está implícito no texto, utilizando pistas da narrativa para deduzir informações.

Nós, professores de Língua Portuguesa, precisamos ter cuidado na aplicação dessas metodologias para garantir que os resultados reflitam verdadeiramente as habilidades e estratégias de leitura dos alunos. Esses resultados, quando bem analisados, devem servir como guia para o planejamento de atividades que favoreçam o desenvolvimento das competências leitoras.

É necessário também que a avaliação da competência leitora seja uma prática contínua no contexto escolar. Além dos protocolos verbais, há diversas metodologias e instrumentos disponíveis, como testes de leitura, questionários e atividades de compreensão textual. Como docentes, é nosso papel integrar e planejar essas ferramentas de forma a promover o desenvolvimento integral das habilidades de leitura dos alunos.

Outro aspecto crucial é que a avaliação não deve se restringir a uma única técnica, mas sim combinar diferentes abordagens, abrangendo desde a decodificação até a fluência e prosódia. As políticas públicas precisam estar mais direcionadas para apoiar nossa formação continuada, fornecendo-nos as ferramentas necessárias para aplicar diferentes protocolos de leitura e, assim, obter uma visão mais abrangente das habilidades dos nossos alunos.

Os resultados da pesquisa evidenciam que a avaliação da competência leitora é um instrumento poderoso para identificar as dificuldades e habilidades dos alunos em leitura. Essa avaliação nos permite planejar intervenções pedagógicas eficazes que ajudem a superar as dificuldades e desenvolver as capacidades dos alunos. Mais do que isso, ela nos oferece uma visão clara da qualidade do ensino oferecido nas escolas.

A avaliação da competência leitora, porém, não deve ser vista como um fim em si mesma, mas como um meio para promover o desenvolvimento dos

nossos alunos. Como professores, precisamos utilizar essas avaliações de forma sistemática e pedagógica, ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem, para garantir um ensino de qualidade e o pleno desenvolvimento das habilidades leitoras dos nossos estudantes.

Por fim, esperamos que este trabalho de pesquisa demonstre que a avaliação da competência leitora por meio de protocolos verbais é uma metodologia eficaz para medir as habilidades de leitura. Com essa avaliação, nós, professores, podemos identificar as estratégias e dificuldades dos alunos, permitindo o planejamento de atividades mais alinhadas às suas necessidades. Como sempre, o objetivo final é promover o desenvolvimento das competências leitoras e melhorar a qualidade do ensino oferecido em nossas escolas, de forma contínua e sistemática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E WEB GRÁFICAS

- ALCARÁ, A. R., & SANTOS, A. A. A. dos. Avaliação e desenvolvimento da compreensão de leitura em universitários. **Estudos De Psicologia (Campinas)**, 32(1), 63–73, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0103-166X2015000100006>>
- ARROYO, M. **Escola e comunidade: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora Cortez, 2005.
- BALDO, Alessandra. Protocolos verbais como recurso metodológico: evidência de pesquisa. **Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 10, n. 1, jan./jun, 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.26512/rhla.v10i1.977>>
- BARTHES, Roland. **Lexique de l'auteur**. Paris: Seuil, 2010.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris et al. (Orgs). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Relatório PISA 2018: Brasil no PISA 2018 – Análise de Resultados. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/pesquisas-e-estudos/pisa/resultados>>
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Matriz de Referência de Língua Portuguesa: Saeb**. Brasília: Inep, 2001.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.
- CARMELITA, M. et al. Competência leitora no 9º ano do Ensino Fundamental: uma experiência de pesquisa. **Língua, Linguística e Literatura**, v. 19, 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.22478/ufpb.2237-0900.2023v19.65543>>
- COLOMER, T. La enseñanza de la lectura y la escritura. Madrid: MORATA.
- Daneman, M., & CARPENTER, P. A. Individual differences in working memory and reading. **Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior**, 19(4), 450–466, 2001. Disponível em: <[https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(80\)90312-6](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(80)90312-6)>
- ERICSSON, K. A., & SIMON, H. A. (1993). **Protocol analysis: Verbal reports as data**. MIT Press, 1993.
- FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: ARTMED, 1999.
- FERREIRO, E. (2001). **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed.
- FERREIRO, E. **A construção do espaço escritor**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FERREIRO, Emília e PALACIO, Margarita Gomes. **Os Processos da Leitura e Escrita**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

FLICK, Uwe. Qualidade na pesquisa qualitativa. Roberto Cataldo Costa (Trad.). **Coleção Pesquisa Qualitativa**, São Paulo: Bookman; Artmed, 2009.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1995

FREIRE, Paulo. A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam. São Paulo: **Autores Associados**. Cortez, 1989.

FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. Mediação: estratégia facilitadora da compreensão leitora. p. 65-85 In: **Leitura e mediação pedagógica** / Stella Maris Bortoni-Ricardo et al. (Orgs.) São Paulo: Parábola, 2012. 256 p.

FUCHS, L. S.; FUCHS, D. Effects of systematic formative evaluation: a meta-analysis. **Exceptional Children**, v. 53, n. 3, p. 199-208, 1986.

GOODMAN, Kenneth S. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, E.; PALACIO, M. G.; **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 11-22, 1987.

GOUGH, P. B., & TUNMER, W. E. **Decoding, reading, and reading disability**. **Remedial and Special Education**, 7(1), 6–10, 1986.

GUTHRIE, J. T., & WIGFIELD, A. Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), **Handbook of reading research** (Vol. 3, pp. 403–422). Erlbaum, 2000.

JUST, M. A.; CARPENTER, P. A. Cognitive processes in comprehension. In: B. K. Britton; A. C. Graesser; J. F. O'Hara (Eds.). **Handbook of Comprehension**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, p. 77-95, 1987.

KAMINSKI, R. A.; GOOD, R. H. Toward a technology for assessing basic reading skills. **School Psychology Review, Washington, DC**, v. 25, n. 2, p. 215-227, 1996.

KLEIMAN, A. B. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes, 1995.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 14. ed. São Paulo: Pontes, 2011.

KLEIMAN, Ângela. **A concepção escolar da leitura**. In: Oficina de leitura. Teoria e Prática. 7ª ed. Campinas: Pontes, 2000.

LAROSSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto, - 5ª ed.; 1ª reimp. – Belo Horizonte; Autêntica Editora, 2013.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**. Sagra: DC Luzzatto, Porto Alegre 1ª ed.1996.

LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação

social. In: LEFFA, Vilson J. ; PEREIRA, Aracy, E. (Orgs.) **O ensino da leitura e produção textual; Alternativas de renovação**. Pelotas: Educat. p. 13-37, 1999.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: O real e o necessário**. Porto Alegre. ArtMed. 2002.

LIBÂNEO, J. C. (1994). **Didática**. São Paulo: Cortez.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

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

MARTINS, Maíra Anelli; CAPELLINI, Simone Aparecida. Fluência e compreensão da leitura em escolares do 3º ao 5º ano do ensino fundamental. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 31, p. 499-506, 2014.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MARTINS. Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. In: **Educação e Pesquisa**. V.30 n.2 São Paulo maio/ago. 2004.

MINGUES, E. Leitura na escola: o que pode essa máxima? **Salto Para o Futuro**. Boletim 04/abril, Brasília: SEED-MEC, p. 17-21, 2007.

National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. **National Institute of Child Health and Human Development**, 2000.

OLIVEIRA, A. A. Observação e entrevista em pesquisa qualitativa. In: **Revista FACEVV**, Vila Velha, nº 4, jan./jun. p. 22-27, 2010.

OLIVEIRA, F. J. D. de; SILVEIRA, M. I. M. A compreensão leitora e o processo inferencial em turmas do nono ano do ensino fundamental. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, [S. I.], v. 23, n. 41, 2014. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/826>>.

O'REILLY, T.; McNAMARA, D. S. The impact of science knowledge, reading skill, and reading strategy knowledge on more traditional "high-stakes" measures of high school students' science achievement. **American Educational Research Journal**, v. 44, n. 1, p. 161-196, 2007.

PERIN, D. A. **Mediadores e espaços de leitura: a prática em escolas municipais de Presidente Prudente**. 2009.

PERRENOUD, P. **Construir as Competências desde a Escola**. Tradução por Bruno Charles Magne. 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PIOVESAN, N.M. **Compreensão e estratégias de leitura no ensino fundamental**. **Revista de Psicologia Vetor**, v.9, n. 1, p.53-62, jan-jun, 2008. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psic/v9n1/v9n1a07.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2024.

PRESSLEY, M.; AFFLERBACH, P. **Verbal protocols of reading: the nature of**

constructively responsive reading. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1995.

PULIEZI, S.; MALUF, M. R. A fluência e sua importância para a compreensão da leitura. **Psico-USF**, v. 19, n. 3, p. 467–475, dez. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pusf/a/jdXqdwBLBRhVswxj4Yj3dYs/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 19 de mar. 2024.

RASINSKI, T. V. Reading fluency instruction: moving beyond accuracy, automaticity, and prosody. **Issues and Trends in Literacy**, 704-706. Doi: 10.1598/RT.59.7.10, 2006.

ROCHA, Carmem Lúcia da Cunha; RODRIGUES, Beatriz Gama; ARAÚJO NETA, Célia de Freitas. Estratégias de leitura e a compreensão leitora: uma pesquisa-ação realizada no Ensino Médio. **Entre palavras**, [S.l.], v. 9, n. 3, p. 342-359, out, 2019. ISSN 2237-6321. Disponível em: <<http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/1671/637>>.

RODRIGUES, Margarida Maria Mariano. **Avaliação educacional sistêmica na perspectiva dos testes de desempenho e de seus resultados: estudo do SAEB**, 2009. Disponível em: <<http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/1622>>.

SANTOS, J. L. Leitura e inferência: estratégias para a compreensão textual. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, n. 2, p. 167-182, 2019.

SILVA, Sérgio Rocha da. **Avaliação e mediação da compreensão leitora de alunos de 5º ano de uma escola pública municipal de Maceió-AL** / Sérgio Rocha da Silva. – 2016. 185 f.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. 5ª ed., São Paulo: Contexto, 2008.

SILVA, Roberto Aguilar Machado Santos; VIÑAS, Suzana Portuguese. **A neurobiologia da alfabetização: a ciência da leitura**. 1ª edição ed. Paraná: Editoração: Suzana Portuguese Viñas, 2024.

SCHIAVON, R. A importância da alfabetização e da consciência fonológica. In: **Instituto NeuroSaber**. Paraná, 13 ago. 2019. Disponível em: <<https://iesneurosaber.com.br/teste-dani/>>

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4ª Ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

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

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, A. B. **Desenvolvimento da competência leitora: estratégias e atividades para a sala de aula.** São Paulo: Atlas, 2020.

SOUZA, A. C.; RODRIGUES, C. Protocolos verbais: uma metodologia na investigação de processos de leitura. In: TOMITCH, L. M. B. (Org.) **Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura.** Bauru, SP: EDUSC, 2008.

TAYLOR, W. L. **Cloze procedure: a new tool for measuring readability.** *Journalism Quarterly*, Washington, DC, v. 30, n. 4, p. 415-433, 1953.

TOMITCH, L. M. B. A metodologia da pesquisa em leitura: das perguntas de compreensão à ressonância magnética funcional. In: TOMITCH, L. M. B.(Ed.). **Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura.** Bauru, SP: EDUSC, 2008.

TORGESEN, J. K., Rashotte, C. A., & Wagner, R. K. TOWRE: Test of Word Reading Efficiency. **Psychological Corporation**, 1999.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores /** L. S. Vigotsky; [Organizadores Michael Cole. [et al.]; tradução José Cipolla Netto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. – 5ª Ed. 1994] São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-PAIS E/OU RESPONSÁVEL LEGAL

Ao estudante, _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidada (o) Pelo Professor Samuel de Lima Macêdo mestrando da Universidade Federal de Alagoas, a participar de um estudo intitulado **“A AVALIAÇÃO DA COMPETÊNCIA LEITORA ENTRE ALUNOS DO QUINTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL POR MEIO DE PROTOCOLOS VERBAIS DE LEITURA”**. Este trabalho visa investigar a competência leitora desses estudantes por meio de protocolos verbais de leitura. A análise dos protocolos verbais permitirá identificar as estratégias utilizadas pelos alunos durante a leitura e as possíveis causas das dificuldades apresentadas.

- a) O objetivo desta pesquisa é investigar a competência leitora de estudantes do quinto ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede municipal de ensino de São Caetano-PE;
- b) Caso a senhora autorize a participação do estudante nesta pesquisa, será necessário realizar a coleta de dados, que será feita a partir da gravação da leitura e resolução que questionamentos, acerca do texto “O Corvo e o Jarro”. Toda a gravação será realizada na própria escola, individualmente, numa sala separada da sala de aula regular;
- c) Para tanto, é necessário comparecer na própria escola, em horário regular da aula, para a gravação da leitura e resolução que questionamentos, acerca do texto “O Corvo e o Jarro”, o que levará aproximadamente 10 minutos;
- d) É possível que estudante experimente algum desconforto, principalmente relacionado ao constrangimento de ser gravada e questionada;
- e) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio e vídeo.

- f) Os benefícios esperados com essa pesquisa são oferecer elevada possibilidade de gerar conhecimento para entender, prevenir ou aliviar um problema que afete o bem-estar dos sujeitos da pesquisa e de outros indivíduos.
- g) O pesquisador, Professor Samuel de Lima Macêdo (Mestrando), responsável por este estudo poderá ser localizado em Sítio Macapá, s/n, Zona Rural, São Caetano/PE, no horário comercial, ou através do telefone (81) 9.9780-6253, para esclarecer eventuais dúvidas que a senhora possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.
- h) A participação da estudante neste estudo é voluntária, portanto, é possível desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.
- i) As informações relacionadas ao estudo serão conhecidas pela professora orientadora, a Dra. Maria Inez Matoso Silveira. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **identidade estudante seja preservada e mantida sua confidencialidade.**
- j) O material obtido – questionários, imagens e vídeos – será utilizado unicamente para essa pesquisa e será destruído/descartado ao término do estudo, dentro de 12 meses.
- k) Não haverá despesas ou receitas para a estudante ou seu responsável durante a pesquisa;
- o) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá nome da estudante, e sim um código.
- p) Se a senhora tiver dúvidas sobre os direitos da estudante como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o

objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

Eu, _____
li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo para o qual autorizo a participação da estudante sob minha responsabilidade. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que somos livres para interromper a participação a qualquer momento sem justificar nossa decisão e sem qualquer prejuízo para mim e para a estudante.

São Caetano, ____ de _____ de ____ .

(Assinatura da Mãe ou Responsável Legal)

(Assinatura do Pesquisador)

APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Para crianças e adolescentes (maiores que **seis anos** e menores de **18 anos**) e para **legalmente incapaz**.

Eu, Samuel de Lima Macêdo, na condição de pesquisador, convidado você a participar do estudo **A AVALIAÇÃO DA COMPETÊNCIA LEITORA ENTRE ALUNOS DO QUINTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL POR MEIO DE PROTOCOLOS VERBAIS DE LEITURA**. Informamos que seu pai/mãe ou responsável legal permitiu a sua participação. Pretendemos verificar o nível de compreensão leitora de estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental. Gostaríamos muito de contar com você, mas você não é obrigado a participar e não tem problema se desistir. A pesquisa será feita na própria escola, onde os participantes serão submetidos a aplicação de protocolos verbais de leitura. Para isso, serão utilizados, câmara, microfone, Notebook e textos impressos, a aplicação dos protocolos é considerada segura, mas é possível ocorrer constrangimento ao responder alguns questionamentos sobre o texto. Caso aconteça algo errado, você, seus pais ou responsáveis poderão nos procurar pelos contatos que estão no final do texto. A sua participação é muito importante, pois será possível identificar as estratégias utilizadas pelos alunos durante a leitura e as possíveis causas das dificuldades apresentadas. As suas informações ficarão sob sigilo, ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa serão publicados na dissertação, mas sem identificar (dados pessoais, vídeos, imagens e áudios de gravações) dos participantes (crianças/adolescentes).

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa **A AVALIAÇÃO DA COMPETÊNCIA LEITORA ENTRE ALUNOS DO QUINTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL POR MEIO DE PROTOCOLOS**

VERBAIS DE LEITURA. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva/chateado comigo. Os pesquisadores esclareceram minhas dúvidas e conversaram com os meus pais/responsável legal. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e quero/concordo em participar da pesquisa/estudo.

_____ de _____ de 2023.

Assinatura do menor

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS

Olá, querido estudante! Você está participando de uma pesquisa de Mestrado referente “A AVALIAÇÃO DA COMPETÊNCIA LEITORA ENTRE ALUNOS DO QUINTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL POR MEIO DE PROTOCOLOS VERBAIS DE LEITURA”. Essa pesquisa tem como informantes alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental desta escola. Sendo assim, peço sua colaboração no sentido de responder o questionário abaixo.

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

Fico-lhe, antecipadamente, agradecido por sua valiosa participação.
Cordialmente,

Prof. Samuel Macêdo.

QUESTIONÁRIO

I - DADOS PESSOAIS

1 – Idade: _____ Sexo: Masculino () Feminino ()

2 – Onde você mora? _____

3 – Com quem você mora?

a) () Com seus pais?

c) () Só com o pai?

b) () Só com a mãe?

d) () Com seus avós?

e) () Com outros - citar _____

4 – Você trabalha?

a) () Sim;

b) () Não;

c) () Só estudo.

Caso trabalhe, diga em quê.

II – PERFIL SOCIOCULTURAL

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

MÃE

a) () Ensino Fundamental () completo () incompleto

b) () Ensino Médio () completo () incompleto

c) () Superior () completo () incompleto

d) () Minha mãe não sabe ler.

PAI

a) () Ensino Fundamental () completo () incompleto

b) () Ensino Médio () completo () incompleto

c) () Superior () completo () incompleto

d) () Meu pai não sabe ler

6 – O que você faz no seu tempo livre? Quais são suas formas de lazer preferidas? Assinale até três alternativas.

a) () Televisão;

b) () Celular;

c) () Ouvir música;

d) () Leitura;

e) () Prática de Esporte;

f) () Computador;

g) () Jogos Eletrônicos;

h) Outros. Cite: _____

III – DADOS DE ESCOLARIZAÇÃO

7 – Você gosta de estudar

() Sim; () Não.

Justifique sua resposta: _____

8 – Você está cursando o 5º ano pela primeira vez?

() Sim; () Não.

9 – Qual a disciplina que você mais gosta de estudar? Por quê?

10 – Qual a disciplina que você menos gosta de estudar? Por quê?

d) () Sites na Internet (pesquisas, curiosidades, blogs, outros)

e) () Redes sociais (Facebook, Instagram, WhatsApp, etc.)

17 – O que a leitura lhe proporciona?

18 – Você já leu algum livro de história?

() Sim; () Não.

19 – Cite a história que você mais gostou.

20 – Quando o professor pede para você lê uma história, você lê até o fim?

() Sim; () Não. Por quê?

21 – Em quais das atividades abaixo você passa mais tempo diariamente.

Assinale até duas alternativas.

a) () Assistindo televisão;

b) () Usando o Computador;

c) () Estudando;

d) () Na rua (comércio/shopping);

e) () Encontrando-se com os amigos.

f) () Usando o celular.

22 – Como você gostaria que a leitura fosse trabalhada na sala de aula?

Valeu pela colaboração!

APÊNDICE D – ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Olá, ESTUDANTE, veja só, hoje iremos fazer um teste de compreensão leitora. Vai ser bem simples, esse teste vai ser todo baseado nesse texto aqui. Essa pesquisa é justamente para estudantes do seu ano, que é o 5º ano, correto?

1. Qual o título desse texto que eu acabei de te entregar?
2. Você já leu esse texto alguma vez?
Por favor, faça a leitura dele.
3. O que você compreendeu desse primeiro parágrafo do texto?
4. Você sabe o que significa sedento? Explique.
5. Por que o corvo estava tão sedento?
6. O que a expressão significa época de seca e calor?
7. O que a falta d'água poderia fazer com o corvo?
8. Qual poderia ser a salvação dele, segundo o texto?
9. Agora, continue a leitura. Resuma o que você entendeu desses parágrafos lidos.
10. Por que o corvo demonstra sentimento de tristeza nessa parte da história?
11. O que o corvo tentou para conseguir chegar até a água do vaso?
12. Você poderia me explicar como era esse vaso? Quais as características dele?
Ok. Continue a leitura, por favor.
Mais uma vez, resuma essa parte, por favor.
13. Segundo o texto, o corvo teve uma ideia brilhante. O que significa ideia brilhante? Qual foi essa ideia brilhante?
14. Que ensinamento esse texto nos mostra?
15. Você já passou por alguma situação em que teve que perseverar para conquistar algo?
16. Que características do comportamento humano o corvo teve?
17. Qual é o gênero textual dessa história? Você poderia me explicar mais?
18. Você gostou dessa história? Por quê?
Muito obrigado pela leitura.

APÊNDICE E – TRANSCRIÇÃO DO PROTOCOLO - INFORMANTE 1

Entrevistador: [00:00:00] Bem, (nome do informante 1), hoje a gente vai fazer um teste de compreensão de leitura, para as turmas de quinto ano. Certo? É uma pesquisa que a gente vai realizar, e que todo esse teste, de compreensão de leitura, vai ser baseado nesse texto aqui ó, certo? Qual é o título desse texto?

I1: [00:00:16] O Corvo e o Jarro.

Entrevistador: [00:00:17] Você já ouviu falar nessa história?

I1: [00:00:19] Não.

Entrevistador: [00:00:20] Não?

I1: [00:00:21] Era época de seca e calor. Um corvo sedento voava em busca de água, quando viu um jarro abandonado na mata. Na esperança de encontrar água, desceu até lá.

Entrevistador: [00:00:41] Isso, ok. Que que você entendeu sobre essa primeira parte desse texto.

I1: [00:00:47] O Corvo tava com sede e ele queria água...

Entrevistador: [00:00:51] Certo...

I1: [00:00:51] E pensava que no jarro tinha água.

Entrevistador: [00:00:51] Certo. É... logo, logo na primeira parte, aparece a palavra sedento. Você sabe o que é sedento? Não? Tem nem ideia? Ó... Ele fala assim: O corvo sedento voava em busca de água. Que que você poderia entender, de sedento?

I1: [00:01:13] Não sei...

Entrevistador: [00:01:15] Sedento. Seria que ele estava com muita sede, desesperado por água. Certo? É... Também aparece, logo no início, época de seca é calor, né? O que é que significa isso? Época de seca e calor?

I1: [00:01:29] Que sedendo (inaudível) e calor é muito quente... (inaudível) num tem água.

Entrevistador: [00:01:36] Certo. Aí, num tem água (inaudível),né, no caso? Certo. E o que é que essa falta de água poderia causar no corvo?

I1: [00:01:44] Morrer.

I1: [00:01:46] Morrer. Assim como qualquer outro animal, não é? E qual poderia ser a salvação dele, já que ele estava tão sedento?

I1: [00:01:52] Água.

Entrevistador: [00:01:52] Água. Aonde, água? Aonde?

I1: [00:01:53] No lago...

Entrevistador: [00:01:56] Sim, mas aí, nessa história?

I1: [00:01:59] No jarro.

Entrevistador: [00:01:59] No jarro, perfeito. Continue aí a história.

I1: [00:01:59] Para sua tisteza (inaudível) percebeu que o jarro continha tão pouco água, que seu bico não alcançava. Desesperado, o corvo tentou derrubar o jarro, usando a a, a asa, mas era muito pesado. Depois tentou quebrar usando o bico e a garra, mas muito duro.

Entrevistador: [00:02:39] Ok. O que é que você entendeu dessa parte?

I1: [00:02:42] Que ele queria beber água... Aí ficou quebrar e não conseguiu, que é muito duro e pesado.

Entrevistador: [00:02:50] Mas ele não poderia só, simplesmente, ter tomado a água por cima?

I1: [00:02:56] Era, mas só que o bico dele é muito curto.

Entrevistador: [00:02:59] Certo. E? Dentro do jardim muita água?

I1: [00:03:02] Não.

Entrevistador: [00:03:02] Não, tem pouca água, né? Certo. Aí ele demonstra sentimento de tristeza logo no início dessa história, né? Por quê?

I1: [00:03:10] Porque ele queria água.

Entrevistador: [00:03:12] Ele queria a água, mas...

I1: [00:03:15] Mas não dá para beber.

Entrevistador: [00:03:16] Mas não dá para beber, certo? Como o, o, o corvo tentou chegar até a água?... Ele tentou, fazendo o quê? Chegar até água do jarro?

I1: [00:03:28] Pelo bico e derrubar o jarro.

Entrevistador: [00:03:30] Ele tentou derrubar o jarro e tentou também?

I1: [00:03:33] Quebrar.

Entrevistador: [00:03:33] Quebrar, mas não conseguiu né? Assim, você lendo a história, como é que você imaginaria esse jarro? Descreva aí, o jarro, como você acha que seria?

I1: [00:03:42] De ferro.

Entrevistador: [00:03:42] De ferro?

I1: [00:03:44] E muito duro.

Entrevistador: [00:03:45] Muito duro, certo. É... continue a história, por favor.

I1: [00:03:51] Estava sem saber o que fazer, quando teve uma ideia brilhante. Usando o bico pegou pedrinhas bem pequenas e foi jogando uma a uma no jarro. Com a pedrinha, a água foi subindo e ficou ao alcance de seu bico. O Corvo então bebeu a água e salvou sua vida.

Entrevistador: [00:04:21] Isso. Mais uma vez, conte o que é que você entendeu dessa parte, por favor?

I1: [00:04:26] Ele pegou as pedrinhas do jarro e a água foi subindo.

Entrevistador: [00:04:29] Certo. Ele fala aí, num termo chamado assim: ideia brilhante. Você sabe que a ideia brilhante?

I1: [00:04:35] Não.

Entrevistador: [00:04:35] O que é uma ideia brilhante? Quer que você imaginaria que é uma ideia brilhante?

I1: [00:04:42] Uma ideia que a pessoa faz para beber as coisas e comer.

Entrevistador: [00:04:46] Certo. Uma ideia brilhante, né, seria algo assim: muito bom, né? Qual foi? Qual foi a ideia brilhante?

I1: [00:04:54] Pedrinhas para botar dentro do jarro... Para a água subir?

Entrevistador: [00:04:59] Para a água subir. Perfeito. Você já passou por alguma situação, que teve, que, que usar da inteligência, assim, de uma ideia brilhante para conseguir as coisas?

I1: [00:05:13] Não.

Entrevistador: [00:05:13] Não? Eu tirei a moral dessa história. Que você... Qual moral você acha que poderia ter aí?

I1: [00:05:22] ... Sempre que tiver água para os animais beber.

Entrevistador: [00:05:29] Certo. É... Esse texto aí, você sabe qual é o gênero textual dele?

I1: [00:05:34] Não.

Entrevistador: [00:05:35] Não sabe? Será que é o que: um conto ou uma receita? É o que?.

I1: [00:05:40] Acho que uma fábula.

Entrevistador: [00:05:41] Uma fábula. Muito bem. Nas fábulas, o que acontece nas fábulas?

I1: [00:05:44] Os animais falam.

Entrevistador: [00:05:45] Os animais falam, têm características humanas, né? Que mais?

I1: [00:05:50] Num sei mais.

Entrevistador: [00:05:52] No final da história? (barulho externo) No final da história sempre tem o quê? Uma... (barulho externo) Uma moral, né isso?... Certo? No caso das fábulas, você disse que os animais falam, né? E aí eu complementei dizendo que eles parecem com humanos, agem como se fossem humanos. Que comportamento o corvo? Que comportamento humano o corvo teve?

I1: [00:06:21] Beber água...

Entrevistador: [00:06:21] Hum?

I1: [00:06:21] E pegar a pedrinha para botar dentro do jarro.

Entrevistador: [00:06:25] Ou seja, ele utilizou? O que?

I1: [00:06:29] Pedra.

Entrevistador: [00:06:29] A inteligência dele para... Tentar, né? Para tentar se salvar da sede. Muito bem, você gostou da história?

I1: [00:06:38] Uhum.

Entrevistador: [00:06:38] É... nosso teste terminou. Você se saiu bem, certo? Essa história... Pode ficar com você. Muito obrigado. Tá?

APÊNDICE F – TRANSCRIÇÃO DO PROTOCOLO - INFORMANTE 2

Entrevistador: [00:00:01] Veja só, hoje a gente vai fazer um teste, certo? De compreensão leitura. O que é um teste de compreensão leitura? Eu vou avaliar... O nível de leitura seu e a compreensão, que você entende. Então você vai lendo e vai... Prestando atenção para responder as perguntas. Tá? Vai dar tudo certo. Pode ficar tranquila. Qual é o título desse texto?

I2: [00:00:23] O Corvo e o Jarro.

Entrevistador: [00:00:24] Certo. Você já ouviu falar nessa história?

I2: [00:00:26] Eu acho... Aham...

Entrevistador: [00:00:27] Tá certo. Sim? Certo? Pode... Pode começar a ler.

I2: [00:00:31] Era época de seca... seca, né professor? Seca e calor. Um corvo...sedento, (vo)voava em busca de água. Quando viu o jarro abandonado na mata. Na esperança de encontrar água (de)desceu até lá... Para...

[00:00:48] Certo. Que que você (con)conseguiu compreender dessa primeira parte, desse texto?

I2: [00:00:51] Que estava com sede e precisava beber água.

Entrevistador: [00:00:54] E aí, ele vê o quê?

I2: [00:00:56] Um jarro. E pensou que tinha água dentro.

Entrevistador: [00:00:58] Certo. Ele... Apareceu a palavra sedento, que significa sedento?

I2: [00:01:03] Quando se estar com sede?

Entrevistador: [00:01:03] É... Com sede e com muita sede, né? Por que ele tava tão sedento? Porque ele tava com tanta sede?

I2: [00:01:11] Porque... Lá tava... Calor e tava muita coisa de seca, da seca.

Entrevistador: [00:01:16] O que é que significa isso? Época de seca e calor? O que significa?

I2: [00:01:20] Que... Acabou a água. Tava muito calor e o calor secando toda a água... Dos Barreiros (inaudível)

Entrevistador: [00:01:29] Tá. É... E o que é que é essa falta da água, já que ele tá com tanto calor e tanta sede, o que é que a falta d'água pode ocasionar? Pra...

I2: [00:01:37] Pra eles?

Entrevistador: [00:01:37] Pra eles.

I2: [00:01:37] Poderia morrer... Às vezes, não morrer, mas sofrer bem muito.

[00:01:41] Isso. Então, já que tá sofrendo, né? Qual poderia ser a salvação dele?

I2: [00:01:47] Ele encontrasse água e chovesse (inaudível)

Entrevistador: [00:01:50] Isso. Mas aí, de imediato, assim, o que é que ele viu para poder salvar a vida dele?

I2: [00:01:55] O jarro.

Entrevistador: [00:01:55] O jarro, né?

I2: [00:01:57] Que poderia ter água.

Entrevistador: [00:01:57] Que poderia ter água. Pode continuar a história.

I2: [00:01:59] Para sua tristeza, logo percebeu que o jarro continha não (tão) pouca água, que seu bico não alcan... não alcançava.

[00:02:06] Isso. Ele demonstrou aí esse sentimento de tristeza. Num foi? Por quê?

I2: [00:02:12] Por causa que o bico era muito pequeno e tinha pouca água e já tava no fim, tava secando.

[00:02:16] Perfeito. Pode continuar.

[00:02:19] Mas era muito pesado. Depois tentou quebrá-lo usando o bico e as garras, mas era muito...

Entrevistador: [00:02:30] Você pulou uma... (inaudível)

I2: [00:02:30] Mas era muito...

Entrevistador: [00:02:30] Desesperado... Desesperado.

I2: [00:02:32] Desesperado, o corvo tentou derrubar o jarro usando as asas, mas era muito pesado. Depois tentou quebrá-lo, usando o bico e as garras, mas era muito duro.

Entrevistador: [00:02:45] Isso. É... Ele tentou tomar água, aí não conseguiu porque o bico era pequeno e a água tava secando, né? Então, tinha pouca água. Que ele tentou mais para conseguir beber água?

I2: [00:02:57] Quebrar o jarro.

Entrevistador: [00:02:59] Sim... E?

I2: [00:03:01] E derrubar.

Entrevistador: [00:03:02] E derrubar. Mas conseguiu?

I2: [00:03:03] Não.

Entrevistador: [00:03:04] Porque?

I2: [00:03:07] É... O jarro era muito duro, seu bico era pequeno e a pedra não ajudava.

Entrevistador: [00:03:11] Certo. (Inaudível). É... Quando você leu sobre o jarro, como é que você imagina ser esse jarro? Seria feito de quê?

I2: [00:03:20] Barro.

Entrevistador: [00:03:20] De barro...

I2: [00:03:20] Barro ou cimento.

Entrevistador: [00:03:20] Pequeno, grande?

I2: [00:03:20] Mais ou menos.

Entrevistador: [00:03:20] Certo. Pode continuar.

I2: [00:03:30] Estava sem saber o que fazer, quando teve uma ideia brilhante, usando o bico pegou pedrinhas pequenas e foi jogando, uma a uma, no jarro. Com as pedrinha, a água foi subindo e ficou ao alcance e seu bico. O corvo (estava)... Então bebeu a água e salvou a sua vida.

Entrevistador: [00:03:50] Certo. Diz aí que ele teve uma ideia brilhante. Qual... (inaudível) É... O que é a ideia brilhante?

I2: [00:03:56] É quando você pensa alguma coisa que pode fazer e pode dar certo.

Entrevistador: [00:04:00] Certo. Qual foi essa ideia brilhante?

I2: [00:04:03] Pegar pedrinhas que tem no chão, jogar dentro do jarro, até o jarro encher.

Entrevistador: [00:04:07] Certo. É... Esse texto aí tinha uma moral... Qual ser... Um ensinamento. Qual ensinamento seria aí? (Inaudível). Que ensinamento ele nos passa?

[00:04:10] Peraí...

Entrevistador: [00:04:31] Veja que, o... o corvo ele tentou, né? Tentou tomar água e não conseguiu porque o bico era pequeno e a água tava muito baixa. Aí tentou derrubar, ele, tentou quebrar e aí ele teve a ideia de jogar as pedrinhas. Qual ensinamento? Qual a moral dessa história pra gente?

I2: [00:04:53] Isso complicou (inaudível).

Entrevistador: [00:04:56] Diga...

I2: [00:04:56] Eu já esqueci.

Entrevistador: [00:04:58] Será que seria... Assim? Não desisti.

I2: [00:05:02] Nunca desista, sempre dá certo.

Entrevistador: [00:05:04] Certo. Poderia ser essa de nunca desista. Você já passou por uma situação assim parecida, que você teve que tentar várias vezes até conseguir alguma coisa?

I2: [00:05:12] Aham...

[00:05:13] Né? Isso é um comportamento humano, né?

I2: [00:05:15] Aham. Que acontece com várias pessoas. Bicho.

Entrevistador: [00:05:18] Isso. Esse... o gênero desse texto, qual é? Dessa história?

I2: [00:05:24] Gênero, como assim professor?

Entrevistador: [00:05:25] Isso é uma notícia, é uma receita, é o que é isso aí?

I2: [00:05:29] É uma notícia.

Entrevistador: [00:05:30] É uma notícia?

I2: [00:05:31] É... Não?

Entrevistador: [00:05:35] Não... É uma fá...

I2: [00:05:37] É uma fábula.

[00:05:37] É uma fábula. O que que acontece nas fábulas?

I2: [00:05:39] Sempre tem um final triste. Começa tudo bem, depois vai 'entristecendo', ficando triste, e depois, no final, dá tudo certo.

Entrevistador: [00:05:49] E assim, os... os personagens, quais são os personagens?

I2: [00:05:53] Às vezes... (Inaudível) sobre essa só?

Entrevistador: [00:05:55] Não, sobre todas as outras.

I2: [00:05:57] Às vezes tem princesas, é... Bruxa.

Entrevistador: [00:06:03] Eu acho que você está confundindo com contos (de fadas).

I2: [00:06:03] É, contos.

[00:06:03] Nas fábulas, os personagens são quase sempre ani...

[00:06:07] Animais!

[00:06:08] Animais. E esses animais? Eles agem como se fossem o quê?

I2: [00:06:11] Humanos.

Entrevistador: [00:06:12] Humanos, isso? Qual foi o comportamento que o Corvo teve que parece com o humano?

I2: [00:06:20] Que ele não desistiu.

Entrevistador: [00:06:21] Que ele não desistiu? Que ele teve o que?

I2: [00:06:25] Ele tem fé. Ele acreditaria que dava certo.

Entrevistador: [00:06:31] Certo. O nosso teste chegou ao fim. Você gostou dessa história? Pronto, você saiu bem. Muito obrigado pela sua leitura. Esse texto você pode levar.

APÊNDICE G – TRANSCRIÇÃO DO PROTOCOLO - INFORMANTE 3

Entrevistador: [00:00:00] Veja só, hoje a gente vai fazer esse... É uma entrevista...

I3: [00:00:05] Entrevista?

Entrevistador: [00:00:05] Isso. Sobre... E todas essa entrevista... Todo esse teste, vai ser um teste, certo? Um teste de leitura. É... Todo esse teste vai ser sobre esse texto aqui, sobre esse texto aí. Veja só, você já ouviu falar nesse, nesse texto?

I3: [00:00:23] Acho que sim.

Entrevistador: [00:00:23] Qual é o título dele?

I3: [00:00:25] O Corvo e o Jarro.

Entrevistador: [00:00:25] Pronto. Essa pesquisa era justamente para a sua turma. Certo? É... O título desse texto é o Corvo e o Jarro, como você bem disse e você disse que já conhece essa história.

I3: [00:00:38] Eu acho...

Entrevistador: [00:00:39] Certo. Comece a, a ler.

I3: [00:00:41] Era época de seca e o calor um corvo sedento, voava em busca de água, quando viu um jarro abandonado na mata. Na esperança de encontrar água. Desceu até lá.

Entrevistador: [00:00:58] Isso, ok, até que você compreendeu desse, dessa primeira parte, dessa leitura.

I3: [00:01:03] Que ele está no verão. Eu acho que ele queria muito água, porque acho que já tinha secado. Não tinha mais água, não.

Entrevistador: [00:01:09] Não tinha mais água, certo... Então ele tava desesperado por água, né é isso?

I3: [00:01:14] Uhum.

Entrevistador: [00:01:14] É... Essa, tem uma palavra aí que você pode estranhar. A palavra sedento. Você sabe o significado? Dessa palavra, sedento?

I3: [00:01:23] Não.

Entrevistador: [00:01:23] Quando ele diz assim o corvo sedento, voava...

I3: [00:01:27] Não faço ideia.

Entrevistador: [00:01:28] Não? Sedento seria ele morrendo de sede. Tá? Com muita sede, certo? Por que o corpo estava tão sedento assim? Tão... Morrendo de sede, com muita sede?

I3: [00:01:39] Porque era época da seca.

Entrevistador: [00:01:41] Certo... E o que é que significa isso? Época de seca, de calor?

I3: [00:01:44] Porque era o verão, e tava um verão muito quente, bem.

Entrevistador: [00:01:47] Certo. E quando é verões assim, o que é que acontece?

I3: [00:01:51] O... O sol seca os rios e fica sem água (inaudível)

Entrevistador: [00:01:56] Perfeito. Muito bem...

I3: [00:01:58] Pode continuar?

Entrevistador: [00:01:58] E... Essa falta d'água poderia fazer o quê com o corvo?

I3: [00:02:01] Ele podia morrer... De sede.

Entrevistador: [00:02:03] De sede... Perfeito. E aí, segundo esse, segundo já esse parágrafo, qual poderia ser a salvação dele?

I3: [00:02:11] O jarro.

Entrevistador: [00:02:12] O jarro que ele encontrou. Perfeito. Pode continuar.

I3: [00:02:13] Para sua tristeza, logo percebeu que o jarro continue... Continha tão pouco água que seu bico não alcançava. Dese... Desesperado, o corvo tentou derrubar o jarro usando as asas, mas era muito pesado. Depois tentou quebrá-lo, usando o bico e as garras, mas era muito duro.

Entrevistador: [00:02:39] Ok, certo. Logo no início da sua leitura, ele demonstra um sentimento de tristeza, né? Por quê?

I3: [00:02:47] Porque estava com muita sede. Não tinha água.

Entrevistador: [00:02:50] Não tinha água? Ou tinha pouca água?

I3: [00:02:54] Pouca...

[00:02:54] Pouca água. E o que aconteceu aí?

I3: [00:02:57] Ele queria quebrar o jarro para ver se podia tomar água.

Entrevistador: [00:03:01] Tomar água, perfeito. Quer que ele, além de quebrar o jarro? O que é que ele tentou fazer?

I3: [00:03:07] Derrubar ele.

Entrevistador: [00:03:07] Derrubar. Conseguiu?

I3: [00:03:09] Não.

Entrevistador: [00:03:10] Por quê?

I3: [00:03:13] (inaudível).

Entrevistador: [00:03:14] Você poderia me descrever como... Como seria esse jarro de acordo com a sua leitura? Como seria esse jarro?

I3: [00:03:20] Acho que seria um jarro grande, fino. E não conseguiria meter o bico dentro.

Entrevistador: [00:03:25] Perfeito, perfeito. Ok, pode continuar a leitura.

I3: [00:03:29] Estava sem saber o que fazer quando teve uma ideia brilhante. Usando o bico, pegou pedrinhas pequenas e foi jogando uma e uma no jarro com as pedrinhas. A água foi subindo e ficou a alcançar do seu bico. O corvo então bebeu a água e salvou sua vida.

Entrevistador: [00:03:48] Isso. O que é que você pode me falar dessa última parte do texto?

I3: [00:03:53] Que ele foi esperto...

Entrevistador: [00:03:56] Certo...

I3: [00:03:56] E botou as pedrinhas dentro.

Entrevistador: [00:03:57] E como seria esse ato de botar as pedrinhas? Como você compreende?

I3: [00:04:01] Ele pegou pedrinhas, uma por uma com o bico.

Entrevistador: [00:04:05] E foi?

I3: [00:04:06] E foi subindo, aí a água vai subindo.

Entrevistador: [00:04:09] Uhum... No caso aí, você sabe o que é uma ideia brilhante?

I3: [00:04:13] Eu sei...

Entrevistador: [00:04:14] O que é?

I3: [00:04:15] É quando ele tem uma ideia, que dá... Muito certo.

Entrevistador: [00:04:18] Que dá muito certo. Perfeito. E essa ideia brilhante foi justamente?

I3: [00:04:22] Botar as pedrinhas dentro de um jarro.

Entrevistador: [00:04:24] Isso. Esse texto aí eu retirei a fábula dele, a fábula não, desculpa. A moral dele. Que moral, que ensinamento a gente... Poderia trazer, tirar desse texto? O que é que você acha?

I3: [00:04:41] ... Você tem que ser muito inteligente para sobreviver na vida.

Entrevistador: [00:04:44] Perfeito. Muito bem. Ótimo. Você já teve, assim? Já passou por alguma situação que teve que usar sua inteligência...

I3: [00:04:52] Aham...

Entrevistador: [00:04:52] Brilhante... Para conquistar algo? Como o Corvo fez?

I3: [00:04:55] Uhum...

Entrevistador: [00:04:56] Certo. Isso é uma característica de animais ou dos homens? Das pessoas?

I3: [00:05:00] Eu acho que das pessoas.

Entrevistador: [00:05:01] Das características das pessoas. E é justamente o, o tema da próxima pergunta. Qual o gênero textual desse texto?

I3: [00:05:08] É Fábula.

Entrevistador: [00:05:09] É uma fábula, perfeito. E as fábulas... Você poderia me explicar mais sobre as fábulas?

I3: [00:05:15] Uhum... Tem muitos animais falando. Os personagens quase sempre só tem animais.

Entrevistador: [00:05:20] Certo.

I3: [00:05:20] É difícil de ter humanos.

Entrevistador: [00:05:23] Sim.

I3: [00:05:24] E sempre tem um ensinamento nessas fábulas.

Entrevistador: [00:05:26] Sempre tem um ensinamento, isso mesmo. E esses animais, eles têm o quê? Eles têm comportamentos

I3: [00:05:32] Humanos.

Entrevistador: [00:05:33] Humanos, muito bem. E qual comportamento humano esse corvo teve?

I3: [00:05:37] Inteligência.

Entrevistador: [00:05:38] Inteligência. Muito bem. Você gostou dessa história?

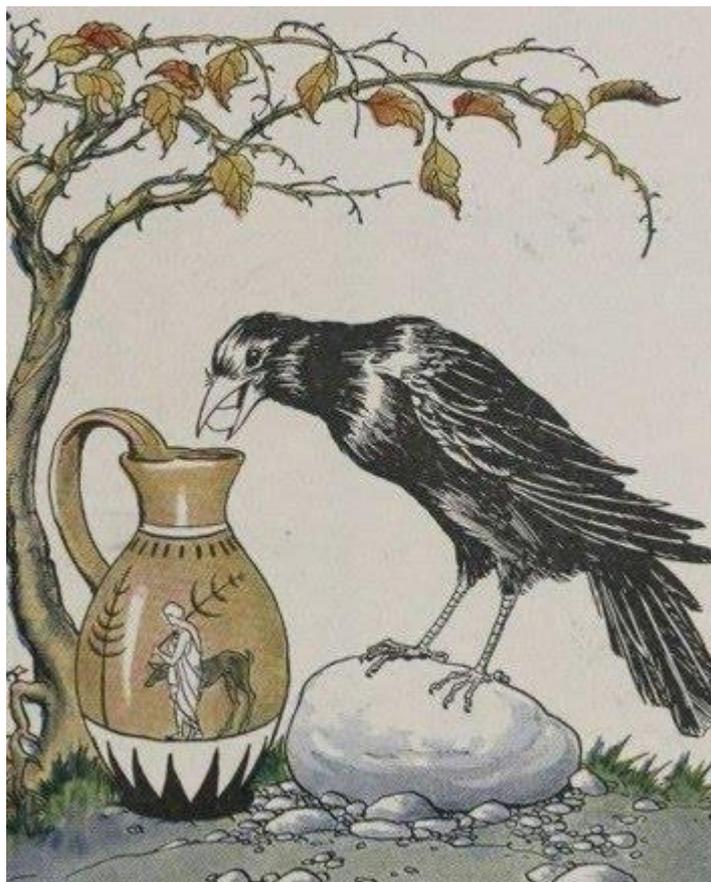
I3: [00:05:41] Mais ou menos.

Entrevistador: [00:05:42] Mais ou menos? Muito bem. Esse texto aí, a gente encerrou nossa, nosso teste. Você se saiu muito bem. Parabéns! Esse texto aqui pode ficar com você. Tá certo?

I3: [00:05:51] Certo.

Entrevistador: [00:05:51] Obrigado.

ANEXOS

ANEXO A – TEXTO “O CORVO E O JARRO”

Era época de seca e calor. Um corvo sedento voava em busca de água, quando viu um jarro abandonado na mata. Na esperança de encontrar água, desceu até lá.

Para sua tristeza, logo percebeu que o jarro continha tão pouca água que seu bico não alcançava.

Desesperado, o corvo tentou derrubar o jarro, usando as asas, mas era muito pesado. Depois, tentou quebrá-lo, usando o bico e as garras, mas era muito duro.

Estava sem saber o que fazer, quando teve uma ideia brilhante. Usando o bico, pegou pedrinhas pequenas e foi jogando uma a uma no jarro. Com as pedrinhas, a água foi subindo e ficou ao alcance de seu bico. O corvo então, bebeu a água e salvou sua vida.

(Fábula de Esopo adaptada por Adson Vasconcelos)