



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
FACULDADE DE LETRAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**JOSÉ AMARO DOS SANTOS**

**A COMPREENSÃO LEITORA ENTRE ALUNOS DE 6º ANO DE UMA ESCOLA  
PÚBLICA MUNICIPAL DE MACEIÓ: UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA NUMA  
ABORDAGEM SOCIOCOGNITIVA**

**MACEIÓ  
2016**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
FACULDADE DE LETRAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**JOSÉ AMARO DOS SANTOS**

**A COMPREENSÃO LEITORA ENTRE ALUNOS DE 6º ANO DE UMA ESCOLA  
PÚBLICA MUNICIPAL DE MACEIÓ: UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA NUMA  
ABORDAGEM SOCIOCOGNITIVA**

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

Orientadora: Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira.

Maceió  
2016

**Catlogação na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**

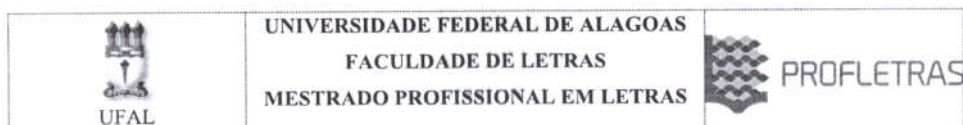
S237c Santos, José Amaro dos.  
A compreensão leitora entre alunos de 6º ano de uma escola pública municipal de Maceió: uma experiência didática num abordagem sociocognitiva / José Amaro dos Santos. – 2016.  
136 f.

Orientadora: Maria Inez Matoso Silveira.  
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. PROFLETRAS. Maceió, 2016.

Bibliografia: f.109-113  
Apêndice: f.114-126  
Anexo: f.127-136

1. Leitura – Estudo e ensino. 2. Leitura - Abordagem sociocognitiva.  
3. Compreensão na leitura. 4. Testes de compreensão leitora. I. Título

CDU: 801:372.41



## TERMO DE APROVAÇÃO

**JOSÉ AMARO DOS SANTOS**

Título do trabalho: "A COMPREENSÃO LEITORA ENTRE ALUNOS DE 6º ANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE MACEIÓ: UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA NUMA ABORDAGEM SOCIOCOGNITIVA"

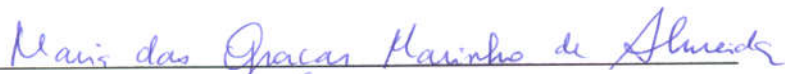
Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de **MESTRE** em 29 de fevereiro de 2016, pelo Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientador/a:

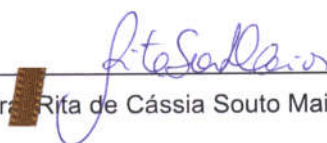


Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira (PROFLETRAS/UFAL)

Examinadores:



Profa. Dra. Maria das Graças Marinho de Almeida (CEDU/UFAL)

  
Profa. Dra. Rita de Cássia Souto Maior Siqueira Lima (PROFLETRAS/UFAL)

Maceió, 29 de fevereiro de 2016.

Campus: A. C. Simões, BR 104 - Norte, Km 97, Tabuleiro dos Martins, 57072-970 Maceió AL.  
Fone: 0xx82 214-1463 - Fone-fax: 0xx82 214-1640  
E-mail: ppgll@chla.ufal.br



*A princípio, a operação da leitura nos parece mágica: basta pousar o olhar sobre uma palavra e, sem o mínimo esforço aparente, nosso cérebro nos dá acesso a seu sentido e a sua pronúncia. No entanto, esse problema não é simples, já que os melhores softwares de reconhecimento se defrontam sempre com dificuldades. Quando entra na retina, a palavra é esfacelada em milhares de fragmentos: cada porção de imagem da página é reconhecida por um fotorreceptor distinto. Toda dificuldade consiste, em seguida, em reunir os fragmentos a fim de decodificar as letras sob processo, a ordem na qual são apresentadas e a palavra em questão.*

*(Stanislas Dehaene)*

Para os meus familiares e amigos.  
Para a minha admirável orientadora, Profa.  
Dra. Maria Inez Matoso Silveira.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me iluminado para que eu chegasse até esta conquista.

Aos meus familiares, em especial aos meus irmãos pela motivação.

Aos irmãos da Igreja Evangélica Assembleia de Deus, em Nova Cohab, Maceió (AL), pelas orações e apoio.

À minha orientadora, Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira, pela orientação bastante consistente, e por ser singularmente um exemplo de profissional docente. Gratidão nunca me faltará.

Ao diretor Sandro Balbino e à coordenadora Santana, por terem me apoiado e compreendido durante o processo de estudo desta pesquisa, contribuindo para que parte do trabalho fosse realizada na escola, em Marechal Deodoro (AL).

Ao diretor Ricardo Oliveira e às coordenadoras Sandra e Rejane, que foram importantes para a realização deste trabalho, principalmente nos momentos em que precisei me dedicar mais a este estudo.

Aos professores das escolas em que realizei o trabalho, especialmente à Profa. Natércia, por ter contribuído na elaboração dos gráficos e quadros presentes no texto.

Aos meus alunos da Escola Altina Ribeiro dos Santos, em Marechal Deodoro (AL), e aos alunos da Escola Pio X, em Maceió (AL), que contribuíram como colaboradores da pesquisa.

À Profa. Lausanne, titular da turma onde a pesquisa foi realizada, pela colaboração e paciência em ceder momentos de suas aulas para que pudéssemos desenvolver o estudo aqui relatado.

Aos colegas da turma do PROFLETRAS/UFAL, em especial à Wanderlúcia pelo incentivo na construção desta dissertação.

À minha amiga Maria Cristina da Silva, pela colaboração nas leituras do texto aqui apresentado desde os primeiros momentos de sua elaboração.

Ao programa Observatório de Educação (CAPES/INEP) pela oportunidade de participar como colaborador do Projeto *O ensino da leitura e da escrita em escolas públicas alagoanas: recursos e práticas inovadoras para a redução do analfabetismo*

*escolar*, coordenado pela Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira, sediado no Centro de Educação, da Universidade Federal de Alagoas. Esta dissertação relata uma pesquisa realizada em conformidade com os propósitos e ações do referido projeto.

À CAPES, pelo financiamento desta pesquisa através do Programa Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Faculdade de Letras (FALE) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).



## RESUMO

Esta dissertação se situa na área dos estudos cognitivos e sociocognitivos da leitura e compreensão de textos e tem como propósito apresentar os resultados de uma experiência didática de leitura e compreensão leitora, com o objetivo de diagnosticar e possivelmente remediar algumas das dificuldades de compreensão de textos entre alunos de uma turma de 6º Ano de uma escola pública municipal da cidade de Maceió, AL. O trabalho ressalta a importância da aprendizagem da leitura nas séries iniciais como fator determinante para o domínio das habilidades de compreensão textual nas séries/anos subsequentes não apenas na disciplina Língua Portuguesa, como também nas demais disciplinas curriculares do Ensino Fundamental. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, mais precisamente uma pesquisa-ação educacional (TRIPP, 2005), de natureza interventiva e também subsidiada por dados quantitativos e etnográficos. A fim de se testarem os instrumentos e verificar a sua viabilidade, foi realizado uma pesquisa-piloto numa outra escola numa turma de mesma série/ano. Assim, para a pesquisa definitiva, os instrumentos de coleta de dados foram: um questionário para levantamento do perfil do aluno colaborador; 3 testes de avaliação de compreensão leitora com questões de múltipla escolha; 2 testes *cloze* (conhecido também como texto lacunado) para o diagnóstico da compreensão leitora dos alunos e, para uma possível remediação, foram utilizadas entrevistas pré e pós-teste à guisa de protocolos verbais, em que o pesquisador tentava verificar e mediar a compreensão do texto com o aluno colaborador. Os relatos das experiências de leitura foram registrados em diários de bordo. Além disso, foi utilizado um questionário para a coleta de dados pessoais e profissionais da professora titular da turma. A fundamentação teórica da pesquisa baseia-se na abordagem cognitiva e sociocognitiva da leitura, defendida por autores como Kleiman (1989, 2004); Silveira (2005, 2015); Oliveira (2013); Santos (2009), Goodman (1987, 1991), dentre outros, que consideram o ato de ler como uma habilidade estratégica, em que o processo inferencial é de extrema importância. Os dados obtidos nos testes estão dispostos em gráficos e quadros e, na sequência, o autor procede a uma análise qualitativa desses dados à luz da fundamentação teórica, na perspectiva de fornecer subsídios para o incremento e eficácia da didática da leitura e compreensão de texto no contexto estudado. Os resultados da experiência didática indicaram que, nos testes de múltipla escolha, os 34 alunos participantes da pesquisa apresentaram níveis de aproveitamento que variaram entre crescentes, estáveis, oscilantes etc.; já no que respeita ao teste *cloze*, os alunos melhoraram seu desempenho entre o resultado do primeiro e do segundo teste. Esses dados indicam que, se a experiência se prolongasse por mais tempo, os alunos obteriam melhores níveis de compreensão leitora.

**Palavras-chave:** Leitura na escola. Compreensão leitora. Abordagem sociocognitiva da leitura. Testes de compreensão leitora.

## ABSTRACT

This dissertation is situated in the study area of cognitive and sociocognitive aspects of reading and text comprehension and has as purpose to present the results of a didactic experiment of reading and written text comprehension with the objective of reaching a diagnosis and possibly to remedy difficulties of text comprehension among students from the 6<sup>th</sup> year of a municipal elementary school in Maceió, capital of Alagoas State, in the Northeast of Brazil. The work remarks the importance of reading in the beginning years of elementary school as determinant factor for mastering skills in reading text comprehension in the subsequent years, not only in the discipline of Portuguese Language but also in the other curricular disciplines of primary and secondary education. In order to test the instruments and to verify its viability, a pilot-research was carried out in another school in a team of the same grade. It deals with a qualitative research, more precisely an action research, of interventional nature, and is subsidized by quantitative and ethnographic data. The instruments used to collect data were: a questionnaire to define students' profile, 3 multiple choice tests, 3 cloze tests (also known as text with blanks) used to diagnose and evaluate students' reading comprehension. Everything which happened during test application was registered in a logbook. And besides, a questionnaire was used to collect personal and professional data from the teacher who ceded the group for research. The theoretical foundation of the research was based on cognitive approach of reading defended by Kleiman (1989, 2004); Silveira (2005, 2015); Oliveira (2013); Santos (2009), Goodman (1987, 1991), among others, who consider reading as a strategic skill, in which the inferential process is extremely important. Data obtained from the tests are showed in graphics and tables, and then, the author proceeded to a qualitative analysis of these data in the light of the theoretical foundation, in the perspective to provide subsidies and benefits for improvement and effectiveness of reading teaching, mainly the process of reading comprehension in the context studied. The results of the didactic experiment indicated that in the multiple choice test the 34 students who participated in the research presented achievement levels which varied from increasing, stable, oscillating, etc; with respect to the cloze test, the students achieved a better performance between the results of the first and the second test. These data indicate that, if the experiment extended for a longer time, the students could obtain higher levels of reading comprehension.

**Key-words:** Reading at school. Reading comprehension. Sociocognitive approach of reading. Tests for reading comprehension evaluation.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Parentes com quem o aluno mora	57
Gráfico 2 – Disciplinas preferidas pelos alunos	60
Gráfico 3 – Disciplinas das quais os alunos menos gostam	62
Gráfico 4 – Conteúdos que os alunos mais apreciam nas aulas de Português	63
Gráfico 5 – Frequência das respostas dos alunos quanto ao gostar de ler	65
Gráfico 6 – O que os alunos costumam ler nas horas de folga	66
Gráfico 7 – Tipos de livros que os alunos costumam ler	68
Gráfico 8 – Atividades nas quais os alunos passam mais tempo diariamente	71
Gráfico 9 – Resultado do teste <i>cloze</i> aplicado – Pesquisa piloto – Turma A	81
Gráfico 10 – Resultado do teste <i>cloze</i> aplicado – Pesquisa piloto – Turma D	82
Gráfico 11 – Resultado do primeiro teste <i>cloze</i> com participação de 28 informantes	100
Gráfico 12 – Resultado do segundo teste <i>cloze</i> com participação de 23 informantes	102

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Atividade de lazer dos alunos colaboradores	58
Quadro 2 – Justificativas para as preferências de disciplinas pelos alunos	61
Quadro 3 – Razões pelas quais os alunos frequentam ou não a biblioteca	62
Quadro 4 – Justificativas para a importância da leitura	65
Quadro 5 – O que a leitura proporciona na opinião dos alunos	67
Quadro 6 – Razão pela qual o aluno lê/não lê os livros completamente	69
Quadro 7 – Livros os quais os alunos gostaram mais de ler	70
Quadro 8 – Planejamento da intervenção didática - Cronograma de aplicação dos testes e atividades correlatas	75
Quadro 9 – Frequência das notas da turma A – Pesquisa piloto	78
Quadro 10 – Acertos e erros no TCQME aplicado na turma A – Pesquisa piloto	79
Quadro 11 – Frequência de notas da turma D – Pesquisa piloto	79
Quadro 12 – Acertos e erros no TCQME aplicado na turma D – Pesquisa piloto	80
Quadro 13 – Conceitos e frequência das notas do primeiro TCQME aplicado	87
Quadro 14 – Acertos e erros no primeiro TCQME aplicado – 28 informantes	88
Quadro 15 – Conceitos e frequência das notas do segundo TCQME aplicado	90
Quadro 16 – Acertos e erros no segundo TCQME aplicado – 27 informantes	91
Quadro 17 – Conceitos e frequência das notas do terceiro TCQME aplicado	94
Quadro 18 – Acertos e erros no terceiro TCQME aplicado – 26 informantes	95
Quadro 19 – Resultado de aproveitamento da turma nos TCQMEs aplicados	97

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Texto do primeiro TCQME aplicado – “Por que alguns animais comem pedras?”	85
FIGURA 2 - Texto do segundo TCQME aplicado – “As lágrimas de Potira”	89
FIGURA 3 - Texto do terceiro TCQME aplicado – ”O avestruz”	93
FIGURA 4 - Texto do primeiro teste <i>cloze</i> aplicado – “A barata”	99
FIGURA 5 - Texto do segundo teste <i>cloze</i> aplicado – “A princesa e o fantasma”	102

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

<b>CAEd</b>	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora
<b>CESMAC</b>	Centro de Estudos superiores de Maceió
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>ENADE</b>	Exame Nacional de Desenvolvimento dos Estudos
<b>ENEM</b>	Exame Nacional do Ensino Médio
<b>GEI</b>	Guia de Elaboração de Itens
<b>GERI</b>	Guia de Elaboração e Revisão de Itens
<b>GERQIME</b>	Guia de Elaboração e Revisão de Questões e Itens de Múltipla Escolha
<b>IE</b>	Instituição Escolar
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>MR</b>	Matriz de Referência
<b>OCDE</b>	Organização para cooperação e Desenvolvimento Econômico
<b>PISA</b>	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
<b>PVs</b>	Protocolos Verbais
<b>SAEB</b>	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
<b>TCQME</b>	Teste de Compreensão com Questões de Múltipla Escolha
<b>UFAL</b>	Universidade Federal de Alagoas
<b>UFJF</b>	Universidade Federal de Juiz de Fora

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>16</b>
<b>2</b>	<b>ASPECTOS COGNITIVOS E SOCIOCOGNITIVOS DA COMPREENSÃO LEITORA</b>	<b>21</b>
<b>2.1</b>	<b>Os modelos de processamento de leitura</b>	<b>21</b>
<b>2.2</b>	<b>O papel do conhecimento prévio e da memória na compreensão leitora</b>	<b>26</b>
<b>2.3</b>	<b>As estratégias cognitivas, metacognitivas e o processo inferencial</b>	<b>30</b>
<b>2.4</b>	<b>A aprendizagem da leitura nos anos/séries iniciais</b>	<b>34</b>
<b>2.5</b>	<b>A prática de leitura na escola</b>	<b>40</b>
<b>3</b>	<b>INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA</b>	<b>43</b>
<b>3.1</b>	<b>O teste de compreensão com questões de múltipla escolha (TCQME)</b>	<b>43</b>
<b>3.2</b>	<b>O teste <i>cloze</i></b>	<b>46</b>
<b>3.3</b>	<b>Os protocolos interacionais de leitura e a mediação pedagógica</b>	<b>47</b>
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA DA PESQUISA</b>	<b>51</b>
<b>4.1</b>	<b>A classificação da pesquisa</b>	<b>51</b>
<b>4.2</b>	<b>A escola campo da pesquisa e da intervenção didática</b>	<b>54</b>
<b>4.3</b>	<b>O perfil dos alunos colaboradores</b>	<b>55</b>
<b>4.4</b>	<b>O perfil da professora colaboradora</b>	<b>71</b>
<b>4.5</b>	<b>Os instrumentos e os procedimentos metodológicos da pesquisa</b>	<b>73</b>
<b>4.6</b>	<b>A pesquisa piloto realizada</b>	<b>76</b>

4.6.1	Análise da aplicação dos TCQMEs nas duas turmas da pesquisa piloto	77
4.6.2	Análise da aplicação dos testes <i>cloze</i> aplicados nas duas turmas da pesquisa piloto	81
<b>5</b>	<b>APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS</b>	<b>84</b>
<b>5.1</b>	<b>Resultados dos TCQMEs aplicados – Apresentação e análise dos dados</b>	<b>84</b>
5.1.1	Análise dos resultados do primeiro TCQME aplicado	84
5.1.2	Análise dos resultados do segundo TCQME aplicado	89
5.1.3	Análise dos resultados do terceiro TCQME aplicado	93
<b>5.2</b>	<b>Avaliação dos resultados dos TCQMEs aplicados</b>	<b>96</b>
<b>5.3</b>	<b>Resultado dos testes <i>cloze</i> aplicados – Apresentação e análise dos dados</b>	<b>98</b>
5.3.1	Análise dos resultados do primeiro teste <i>cloze</i> aplicado	99
5.3.2	Análise dos resultados do segundo teste <i>cloze</i> aplicado	101
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>104</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>109</b>
	<b>APÊNDICES</b>	<b>114</b>
	<b>ANEXOS</b>	<b>127</b>



## 1 INTRODUÇÃO

É notório que a leitura é elemento inerente à vida social e pessoal de qualquer cidadão, e constantemente somos levados a ler. Nessas leituras, incluem-se vários suportes e gêneros discursivos que vão de cartazes, avisos, placas, bulas de remédios, revistas, jornais, até livros para diversas finalidades, quais sejam: estudo, trabalho, reflexão, autoajuda, dentre tantas outras atividades que naturalmente fazem parte do cotidiano dos indivíduos. Sendo assim, no que tange às relações sociais, a leitura estabelece a efetividade da participação do indivíduo nos seus contextos sociocomunicativos. Vale dizer, contudo, que, embora a decodificação seja uma habilidade fundamental na leitura, ler é muito mais do que decodificar: é compreender o texto, interagir com ele, obedecendo a objetivos e necessidades pessoais e socialmente determinados.

No âmbito educacional, a leitura está inteiramente ligada às atividades de todas as disciplinas, sendo fator primordial no entendimento dos conteúdos estudados. Segundo Solé (1998), o ensino da leitura é muito mais que uma questão a ser resolvida por um curso ou por um professor: é tarefa da escola, do seu projeto curricular e de todas as matérias, uma vez que não existe nenhuma disciplina na qual não seja preciso ler. Logo, faz-se necessário um currículo que evidencie as questões de compreensão leitora, uma vez que sem ela não haverá aprendizagem. Diante disso, o aluno que não dominar essa habilidade nos primeiros anos da escolarização estará, possivelmente, condenado ao chamado fracasso escolar e, conseqüentemente, poderá aumentar o contingente de evadidos da escola e, sobretudo, poderá ser um sério candidato à exclusão social.

Para Martins (2003), a leitura está relacionada às ações de três verbos: transformar, que representa a conversão que o leitor faz da linguagem escrita para a linguagem oral; compreender, que está ligado ao fato de o leitor dar sentido àquilo que é lido; e, finalmente, julgar, que corresponde ao julgamento de valor, ou seja, à análise que o leitor faz da mensagem quanto à sua aplicabilidade.

Entende-se, assim, que a leitura assume papel fundamental no desenvolvimento da criticidade do educando enquanto sujeito ativo que compartilha seus conhecimentos, suas experiências e seus esquemas prévios junto ao texto lido.

Quando o aluno se encontra num nível proficiente de leitura, ele é capaz de dar sentido e significado àquilo que lê (SOLÉ, 1998).

É com base nessa relevância que a compreensão leitora vem sendo objeto de estudo das Ciências da Linguagem e da Psicologia a partir dos inícios da primeira metade do século XX. Mesmo assim, no Brasil, os estudos sobre compreensão leitora são relativamente recentes. O fato é que paralelos aos estudos das técnicas de compreensão leitora estão os índices que colocam o nosso país nas últimas colocações quando o assunto é interpretar textos. Isso é refletido nos resultados oficiais de testes que avaliam o desempenho do alunado brasileiro, a exemplo da Prova Brasil, do Enem, do Enade, do PISA<sup>1</sup>.

A questão é que a deficiência na compreensão leitora não é específica de uma série/ano, mas de uma construção do indivíduo enquanto aluno. Essa dificuldade pode ter seu encadeamento a partir do processo de alfabetização, sendo transportada para os anos posteriores, podendo chegar até mesmo ao ensino superior.

Outro fator que vem contribuindo para o insucesso de muitos discentes é a política de aprovação automática adotada pelo governo, alegando que o aluno não pode ser retido em determinados anos/séries, no intuito de evitar a distorção idade-série, ainda que muitos deles apresentem um rendimento insuficiente para cursar o nível seguinte. A justificativa para essa postura é a de que a escola poderá recuperar as habilidades não adquiridas no nível anterior mediante um trabalho de remediação realizado pelo professor.

A verdade é que não há um trabalho eficiente que transforme esse desejo de remediação em resultados satisfatórios. Isso faz com que o educando acumule diversas deficiências nos anos seguintes, tornando mais difícil a remediação de tais dificuldades.

---

<sup>1</sup> A Prova Brasil, o Enem e o Enade são instrumentos oficiais do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – MEC/INEP). O PISA (*Programme for International Student Assessment* - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) - é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O programa é desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).: <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>

Na qualidade de professor de Língua Portuguesa na Educação Básica há mais de quinze anos, venho testemunhando essa realidade sempre na expectativa de encontrar forma de contribuir para a mudança dessa realidade, pelo menos naquilo que me seja possível fazer dentro da minha área de estudo e trabalho – o ensino de Língua Portuguesa.

Nessa perspectiva, a dissertação aqui apresentada tem por objetivo trazer o relato de uma pesquisa que promoveu uma experiência didático-pedagógica de leitura e compreensão textual com alunos de 6º Ano de uma escola municipal de Maceió, no intuito de diagnosticar, mediar e remediar problemas de compreensão leitora entre os alunos que apresentaram maiores dificuldades.

A motivação imediata para o trabalho surgiu da constatação de que muitos alunos do 6º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Pio X, onde trabalho, exercendo as funções de professor<sup>2</sup> e de vice-diretor, geralmente apresentam dificuldades de compreensão leitora diante de textos que aparecem nos livros didáticos e que exigem do aluno-leitor uma proficiência mínima de compreensão leitora em nível de inferências simples, inclusive a inferência lexical, ou seja, a dedução do significado de uma palavra pelo próprio contexto.

Sendo assim, esta pesquisa proporciona uma reflexão baseada na seguinte pergunta: em que medida uma experiência didática de intervenção, mediação e remediação pode contribuir para melhorar o nível de compreensão leitora dos referidos alunos, por meio de uma aplicação sistemática de testes de compreensão de múltipla escolha, de testes *cloze* e dos protocolos interacionais de leitura?

Convém destacar, portanto, diante das questões levantadas, que a justificativa do estudo aqui proposto se sustenta no anseio de remediar, mesmo de forma restrita a uma turma de 6º ano de uma única escola, a situação preocupante em que se encontra boa parte do nosso alunado em relação à compreensão leitora. Para isso, a pesquisa se desenvolveu com a colaboração da professora titular da turma, em cujo diário de classe estavam registrados 34 alunos.

---

<sup>2</sup> Na qualidade de professor licenciado em Letras – Português/Inglês (UFAL), venho, há 17 anos, dedicando-me ao ensino de Língua Portuguesa em escolas municipais e estaduais, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Ao longo desses anos, tenho me deparado com o fenômeno da constante diminuição do nível de compreensão leitora dos alunos. O interesse em investigar esse problema se intensificou a partir da disciplina cursada no Profletras – *Aspectos cognitivos e sociocognitivos da leitura e da escrita*, ministrada pela professora Maria Inez Matoso Silveira, orientadora desta pesquisa.

Salienta-se que a escolha dos instrumentos utilizados para a realização desta pesquisa se deu pela pouca familiaridade que os discentes têm com os referidos testes, principalmente com os TCQMEs (testes de compreensão com questões de múltipla escolha), e também para se ter um controle mínimo das atividades de compreensão.

E, por fim, este trabalho traz também dados de uma pesquisa-piloto realizada no segundo semestre de 2014, com alunos de duas turmas de 6º Ano de uma escola municipal do interior de Alagoas, o que possibilitou avaliar a viabilidade da pesquisa e testar os instrumentos que serviram para coleta de dados para a pesquisa definitiva, que foi realizada durante o segundo semestre de 2015, numa escola da rede municipal de Maceió.

A fundamentação teórica da pesquisa baseia-se na abordagem cognitiva e sociocognitiva da leitura, defendida por autores como Kleiman (1989); Silveira (2005, 2015); Oliveira (2013); Santos, Boruchovitch e Oliveira (2009); Goodman (1987, 1991); Leffa (1996); Solé (1998); Kato (1985); Bortoni-Ricardo (2012), dentre outros.

A abordagem metodológica deste estudo se baseia na pesquisa qualitativa, cujos procedimentos fundamentam-se, principalmente, na pesquisa-ação de cunho interventivo. Quanto aos seus objetivos, a pesquisa é exploratória, e aplicada, no que diz respeito à sua natureza. O estudo ainda recorre a métodos quantitativos interpretativos e a métodos da pesquisa etnográfica. Para a fundamentação metodológica aqui apresentada, baseou-se nos autores: Chizzotti (2003); Angel (2000), Gerhardt e Silveira (2009); Tripp (2005).

Feitas as considerações introdutórias, cabe-nos apresentar a forma como esta dissertação está estruturada. Após a Introdução, considerada como primeiro capítulo, segue-se o segundo capítulo, que inicia a fundamentação teórica da pesquisa, abordando os aspectos cognitivos da compreensão leitora.

O capítulo 2 se inicia ressaltando os três principais modelos de processamentos de leitura, discorrendo sobre qual modelo a escola tem sido orientada a fundamentar o ensino da leitura; o tópico seguinte deste capítulo discorre sobre o papel do conhecimento prévio e da memória para a compreensão leitora; em seguida, discute-se sobre as estratégias de leitura, focalizando, especialmente, a inferência como fator básico para a compreensão de textos; o

capítulo destaca ainda a importância da aprendizagem da leitura nas séries/anos iniciais como fator determinante para o domínio das habilidades de compreensão textual nos anos subsequentes, não só no âmbito da disciplina Língua Portuguesa, como também nas demais disciplinas curriculares da Educação Básica; e, por fim, o capítulo se encerra discutindo sobre a prática da leitura na escola e a necessidade de motivação para o desenvolvimento dessa habilidade por meio da diversificação de gêneros e tipos textuais, não se dispensando o papel da família como coadjuvante na consolidação dessa prática.

O capítulo 3 aborda os instrumentos e os procedimentos de avaliação de compreensão leitora, destacando o teste de múltipla escolha como um instrumento já consolidado no âmbito escolar e nas avaliações de larga escala, a exemplo dos testes oficiais do SAEB e dos concursos públicos. Discorre-se também sobre o teste *cloze*, conhecido como texto lacunado, e sua eficácia na avaliação do domínio dos alunos em relação aos elementos básicos da textualidade, tais como a progressão temática, a coesão e a coerência. O capítulo se encerra com a exposição sobre os protocolos interacionais (verbais) de leitura como um procedimento válido para a avaliação e mediação da compreensão leitora.

O capítulo 4 trata da metodologia do estudo, focalizando o tipo de pesquisa, seu contexto, o perfil dos alunos colaboradores, os instrumentos e os procedimentos utilizados, além dos dados sobre a professora titular da turma em que a experiência didática foi realizada. Vale ressaltar, neste contexto, a instituição escolar em que a pesquisa foi desenvolvida, situada num bairro de classe média baixa, que serve a um alunado heterogêneo quanto à condição social. Neste capítulo, mencionamos, também, os resultados de uma pesquisa-piloto que foi realizada para testar os instrumentos quanto à sua viabilidade e adequação.

No capítulo 5, são apresentados os resultados da pesquisa relativos aos testes selecionados e aplicados. Esses dados estão dispostos em gráficos e quadros, seguidos de análises, comentários e ponderações.

Finalmente, são apresentadas as considerações finais em que são destacados os dados mais relevantes da pesquisa realizada, no sentido de contribuir, ainda que de forma restrita, para o incremento dos estudos de leitura e cognição, principalmente, aqueles voltados para o processamento da compreensão de textos escritos nas várias etapas da educação escolar.

## 2 ASPECTOS COGNITIVOS E SOCIOCÓGNITIVOS DA COMPREENSÃO LEITORA

Neste capítulo, abordamos a compreensão leitora do ponto de vista do seu processamento cognitivo e a prática escolar da leitura. Sendo assim, abordamos os três modelos básicos de processamento de leitura e também discorremos a respeito do papel do conhecimento prévio e da memória e, sobretudo, das estratégias de que o leitor se vale durante o processo de leitura para chegar ao entendimento do texto, com ênfase especial no processo inferencial. Além disso, discutimos sobre a importância da leitura nos anos/séries iniciais, destacando o papel da família e da escola como motivadores para uma prática efetiva de leitura do texto escrito.

### 2.1 Os modelos de processamentos de leitura

Quando lemos um texto, fazemos usos de diversos processos cognitivos que nos possibilitam a compreensão textual. Às vezes, nem nos damos conta de como esses elementos estão tão bem relacionados entre si, mas é a contribuição deles que possibilita darmos sentido àquilo que lemos. Cruz (2007, p. 45) declara que “a leitura é uma atividade cognitiva complexa que envolve uma série de processos psicológicos de níveis diferentes”. E ainda, segundo o autor, “esta [a leitura] começa por um estímulo visual e termina com a compreensão de um texto, graças à ação global e concertada de diferentes processos” (CRUZ, 2007, p. 45). Dada a sua importância, a compreensão leitora, bem como o seu processamento representam elementos de constantes pesquisas na Psicologia, na Linguística e na Psicolinguística.

Para muitos estudiosos, do ponto de vista do processamento cognitivo, a leitura se fundamenta sobre três grandes modelos: a) o modelo que utiliza procedimentos de natureza ascendente (*bottom up*), preconizado por Gough (1972), que se caracteriza como o movimento das partes para o todo, em que o leitor privilegia marcas linguísticas presentes no texto (ou elementos menores) em relação à unidade maior – o texto no seu sentido semanticamente mais amplo; b) o modelo que se utiliza de procedimentos de natureza descendente (*top down*), preconizado

por Goodman (1991), que parte de uma estrutura do todo para as partes, em que o conhecimento prévio do leitor lhe possibilita compreender as ideias do texto sem necessariamente se ater às unidades menores e c) o modelo interativo, em que o leitor faz uso de ambos os processamentos (ascendente e descendente) de forma interativa, conforme a natureza do texto e objetivos de leitura. Este terceiro modelo é defendido por David Rummelhart (SILVEIRA, 2005).

Na concepção de Goodman (1991), a leitura representa um "jogo psicolinguístico de adivinhações", uma vez que o leitor está constantemente levantando hipóteses e checando suas evidências. Solé (1998, p. 23-24) apresenta uma forma relativamente clara para se compreender o funcionamento dos dois primeiros modelos de processamentos:

Para abreviar, no primeiro [modelo ascendente] se considera que o leitor, perante o texto, processa seus elementos componentes, começando pelas letras, continuando com as palavras, frases... em um processo ascendente, sequencial e hierárquico que leva à compreensão do texto. As propostas de ensino baseadas no mesmo atribuem grande importância às habilidades de decodificação, pois consideram que o leitor pode compreender o texto porque pode decodificá-lo totalmente. É um modelo centrado no texto e que não pode explicar fenômenos tão correntes como o fato de que continuamente inferimos informações, o fato de ler e não perceber determinados erros tipográficos e mesmo o de que possamos compreender um texto sem necessidade de entender em sua totalidade cada um dos seus elementos. O modelo descendente – *top down* – afirma o contrário: o leitor não procede letra por letra, mas usa seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto, fixando-se neste para verificá-las. Assim, quanto mais informação possuir um leitor sobre o texto que vai ler, menos precisará se fixar nele para construir uma interpretação. Deste modo, o processo de leitura é sequencial e hierárquico, mas, neste caso, descendente: a partir das hipóteses e antecipações prévias, o texto é processado para sua verificação. As propostas de ensino geradas por este modelo enfatizam o reconhecimento global de palavras em detrimento das habilidades de decodificação, que nas concepções mais radicais são consideradas perniciosas para a leitura eficaz.

Esses modelos de processamento de leitura têm gerado grandes discussões quanto à eficácia de tais processos no ensino-aprendizagem da criança atualmente, principalmente quando há uma crença de que cada um deles, sozinhos, é capaz de resolver o problema de compreensão leitora do discente. O primeiro, considerado o modelo tradicional de ensino, centrado no texto, é visto por muitos como sendo retrógrado e lento no desenvolvimento do aprendiz. Já o segundo, centrado no leitor e privilegiado pela pedagogia atual, é tido por diversos especialistas como um

modelo falho, por não considerar que as deficiências que o aluno apresenta no tocante ao processo de decodificação poderão trazer sérios problemas de compreensão leitora nos anos/séries subsequentes.

É evidente que quando lemos um texto utilizamos ambos os modelos de processamento para o compreendermos. O leitor experiente tanto faz uso da macroestrutura quanto da microestrutura do texto, pois, embora tenha um nível de conhecimento prévio considerável, muitas vezes o leitor se depara com situações básicas de decodificação que, caso não sejam resolvidas durante o processo de leitura para posteriormente avançar, poderão comprometer o entendimento do texto.

Assim, vale ressaltar ainda a importância do terceiro modelo de processamento de leitura – o modelo interativo – que vai além do texto e do leitor, ainda que reconheça o valor que ambos os elementos exerçam durante o processo de compreensão leitora. Nesse modelo, destacam-se os diferentes níveis de expectativas que o leitor vai construindo frente ao texto. Solé (op. cit. p. 24) também faz menção ao modelo interativo ao afirmar que

[...] o modelo interativo não se centra exclusivamente no texto nem no leitor, embora atribua grande importância ao uso que este faz dos seus conhecimentos prévios para a compreensão do texto. Nesta perspectiva, e simplificando ao máximo, o processo de leitura viria a ser o seguinte. Quando o leitor se situa perante o texto, os elementos que o compõem geram nele expectativas em diferentes níveis (o das letras, das palavras...), de maneira que a informação que se processa em cada um deles funciona como input para o nível seguinte; assim, através de um processo ascendente, a informação se propaga para níveis mais elevados. Mas simultaneamente, visto que o texto também gera expectativas em nível semântico, tais expectativas guiam a leitura e buscam sua verificação em indicadores de nível inferior (léxico, sintático, grafo-fônico) através de um processo descendente. Assim, o leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento de mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação sobre aquele. Do ponto de vista do ensino, as propostas baseadas nesta perspectiva ressaltam a necessidade de que os alunos aprendam a processar o texto e seus diferentes elementos, assim como as estratégias que o tornarão possível sua compreensão.

Ao falarmos dos modelos de processamento de leitura, questionamos como a escola tem trabalhado o ensino da leitura. Logo, somos levados a refletir na atual situação dos discentes no que se refere às habilidades de compreensão leitora. Muitos alunos de 6º Ano não apresentam um nível razoável de compreensão que seja compatível com essa série/ano. Isso é um grave problema porque esses



discentes já vêm totalizando no mínimo seis anos de escolarização e ainda não conseguem ler com desenvoltura.

É pertinente ressaltarmos que o modelo de processamento mais evidenciado na escola hoje, que também é a base da abordagem construtivista de ensino, prioriza o leitor com seu conhecimento de mundo, partindo da ideia de que é possível que o educando compreenda o texto sem que seja necessário reconhecimento automático das letras, sílabas, palavras, frases, para, em seguida, compreender o texto na sua totalidade. Moraes (2013) reflete sobre isso ao afirmar que

Há pouco mais de trinta anos, ainda se acreditava que, pelo simples fato de a criança ser confrontada com sequências constituídas de letras, ela se tornaria, pouco a pouco, consciente dos fonemas. Que não haveria necessidade de ajudá-la a analisar as expressões da fala em fonemas. Segundo essa ideia, bastaria dar à criança palavras escritas, textos, e ela, por sim mesma, acabaria por encontrar seu caminho. Contudo, muitos estudos mostraram, sem deixar dúvida, que essa ideia é errada. A simples exposição ao material escrito não é suficiente para que a criança descubra o princípio alfabético (MORAES, 2013, p. 36).

Como se vê, o autor defende o ensino da leitura partindo do pressuposto de que é necessário que a criança adquira, primeiramente, uma consciência fonológica, para, em seguida, avançar no processo de compreensão do texto.

Voltando à questão do modelo de processamento de leitura descendente (top-down), há de se considerar que o ensino pautado nesse modelo se torna interessante quando pensamos em alunos cujo contexto de vida lhes possibilita inserção em inúmeras situações de cultura letrada (contato com livros, jornais, revistas), bem como envolvimento em contextos artísticos e culturais tais quais: teatro, cinema, música, dança, pintura, dentre outras manifestações artísticas, pois a inserção a diversos contextos socioculturais pode ajudar o estudante a alargar seu conhecimento prévio. Sendo assim, quanto maior for o conhecimento extratexto do aluno, maior possibilidade de compreender o texto ele terá.

Deve-se levar em conta também que a formação educacional dos pais e sua condição socioeconômica são fatores determinantes no desenvolvimento do intelecto dos filhos. Alunos que dispõem de equipamentos eletrônicos como: tablets, computadores, telefones celulares, dentre outros componentes tecnológicos tendem

a desenvolver maior nível de conhecimento de vocábulos e a compreender maior número de situações cotidianas, em relação àqueles que não dispõem desses artifícios. Isso influencia diretamente no entendimento do texto.

Em se tratando de alunos de escola pública, inserida num contexto de grande vulnerabilidade social, em que a maioria dos pais é analfabeta ou semianalfabeta, como é o caso dos informantes desta pesquisa e da pesquisa-piloto, fixar o ensino da leitura apenas no modelo de processamento descendente (*top down*) é alimentar um problema de proporção alarmante presente no ensino brasileiro há anos, desde que a escola adotou o sistema construtivista como modelo absoluto de ensino, uma vez que a tamanha heterogeneidade representada pela turma não permite que a forma de ensinar seja única para todos os alunos na sala de aula, principalmente quando nos deparamos com situações de alunos em que a questão da decodificação de letras e fonemas ainda não foi resolvida.

Leffa (1996, p. 17) destaca que fundamentar o ensino apenas em um modelo de processamento não é suficiente para a compreensão. Segundo ele, "para compreender o ato da leitura temos que considerar (a) o papel do leitor, (b) o papel do texto e (c) o processo de interação entre o leitor e o texto".

Com base nisso, levar o aluno a ler e a compreender um texto não é tarefa simples, já que estamos falando de processos cognitivos que envolvem estratégias mentais particulares de cada pessoa. Na verdade, pode-se dizer que não existe fórmula pronta da qual o professor possa fazer uso e ensinar compreensão leitora ao aluno. Mas, qual seria, então, o papel do professor quanto ao ensino da leitura? A propósito disso, Kleiman (1989, p. 7) questiona sobre o ensino da compreensão e apresenta uma resposta sobre o papel do professor nesse processo:

Podemos ensinar a compreensão? Podemos ensinar um processo cognitivo? Evidentemente que não. O papel do professor nesse contexto é criar oportunidades que permitam o desenvolvimento desse processo cognitivo, sendo que essas oportunidades poderão ser melhor criadas na medida em que o processo seja melhor conhecido: um conhecimento dos aspectos envolvidos na compreensão e das diversas estratégias que compõem os processos. Tal conhecimento se revela crucial para uma ação pedagógica bem informada e fundamentada.

Como se percebe, o professor é peça fundamental no desenvolvimento da compreensão leitora do aluno. Para isso, é preciso que esse profissional esteja

respaldado numa base teórica quanto aos aspectos cognitivos que regem a compreensão de textos, a fim de que ele possa promover oportunidades para que o discente obtenha um significativo nível de compreensão, revertendo, assim, de alguma forma, o atual quadro crítico no qual se encontra boa parte do alunado brasileiro no que se refere à leitura, conforme afirma Ferreira (2011, p.17):

Partindo do pressuposto de que a leitura ocupa papel de destaque na educação formal, e que ela se apresenta como um problema crítico durante a escolarização, torna-se fundamental conhecermos os modelos que tratam desse complexo processo para podermos compreendê-lo melhor e, assim, buscar reverter o atual quadro educacional das escolas através de intervenções adequadas.

É a partir desse momento que, estando a par da existência dos modelos de processamento e tendo a consciência de que a aprendizagem não acontece de igual forma de aluno para aluno, o professor certamente será direcionado ao modelo de processamento que melhor atenda à necessidade específica de alguns alunos. É nesse aspecto que percebemos a importância dos protocolos verbais e da mediação pedagógica, assuntos que serão discutidos de forma mais aprofundada no decorrer desta dissertação.

## **1.2 O papel do conhecimento prévio e da memória na compreensão leitora**

Ao lermos um texto, estamos diante de informações que perpassam as palavras, frases ou parágrafos que compõem esse texto, uma vez que diversos fatores interagem durante o processo de leitura. É nessa perspectiva que é acionado o conhecimento prévio (conhecimentos linguísticos, conhecimentos textuais, conhecimentos de mundo) que são essenciais para a compreensão no momento em que se lê um texto, pois, muitas vezes, são as informações extratexto que nos possibilitam compreender o texto que está à nossa frente. Para Leffa (1996, p. 10), “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”. Para isso, é preciso que ativemos os conhecimentos que estão armazenados em nossa memória, oriundos de nossas experiências sociocomunicativas.

Do ponto de vista especificamente cognitivo, a compreensão leitora depende, como já foi dito, de três conhecimentos básicos: o conhecimento linguístico, o conhecimento de mundo e o conhecimento textual. No conhecimento linguístico estão as competências adquiridas pelo leitor de forma implícita ou explícita no que diz respeito ao funcionamento da língua. Isso vai das consciências fonológica, morfológica e sintática, até a as competências semântica e pragmática que possibilitam ao leitor entender particularidades quanto ao uso de palavras, de frases e de textos. No conhecimento de mundo, estão todos os saberes de assuntos variados adquiridos pelo indivíduo durante a sua vida, cultural e socialmente aprendidos, que facilitarão na interpretação do texto lido. Já no conhecimento textual, destaca-se a noção de texto que o leitor desenvolve ao longo da sua convivência com os diversos tipos textuais e gêneros discursivos nas suas interações sociais.

Com base nessa reflexão, percebe-se que a compreensão de um texto não se restringe apenas à questão cognitiva, nem se resume à decodificação, “pois a leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados” (KLEYMAN, 1989, p.7). De fato, embora se reconheça que a decodificação seja essencial ao processamento da leitura, ela não é suficiente para a compreensão do texto escrito. Enfim, a atividade do leitor durante o ato de ler é fundamental. Silveira (2005, p. 28-29) faz menção a isso ao afirmar que

Comumente imaginada como sendo um processo passivo, a proposta de Goodman<sup>3</sup> instaura definitivamente a leitura como um processo ativo, daí sua grande contribuição para o ensino desta habilidade, ajudando os educadores a repensar a sua prática pedagógica, no sentido de se tentar conhecer melhor “o que existe por trás do olho”, e encarar o aluno-leitor como um reconstrutor de significados.

Como se percebe, ler é, sem dúvida, um processamento cognitivo complexo das informações na busca da construção de sentido, cuja concretização está fundamentada na relação interacional entre autor e leitor mediado pelo texto. Dessa forma, o leitor é muito mais do que um receptor passivo, uma vez que ele é também

---

<sup>3</sup> Kenneth Goodman foi um dos expoentes da abordagem psicolinguística da leitura. Segundo este autor, “a leitura é uma conduta inteligente e o cérebro é o centro da atividade humana e do processamento da informação” (SILVEIRA, 2005, p. 27).

sujeito agente nesse processo por meio de suas reações diante do texto na construção do sentido. Se no passado o foco dos estudos do texto centrava-se no próprio texto, hoje, os estudos se estendem também ao autor e ao leitor, mostrando que o processo de leitura está além de uma decodificação de sinais gráficos, embora tal processamento seja indispensável para a leitura.

Portanto, pode-se dizer que compreender um texto implica também em ler e compreender os indícios de intenções no texto, pois se sabe que em todo processo comunicativo a linguagem exerce funções que estão diretamente ligadas a essas intenções, conforme afirma Koch (2002, p.160):

A atividade de interpretação do texto deve sempre fundar-se na suposição de que o produtor tem determinadas intenções e de que uma compreensão adequada exige, justamente, a captação dessas intenções por parte de quem lê: é preciso compreender-se o **querer dizer** como um **querer fazer** (grifos da autora).

Vale destacar, sobretudo, o papel de nossa memória durante o ato da leitura, que não é apenas o de nos oferecer informações já organizadas em assuntos diversos e que já foram armazenados, caracterizado pelo nosso conhecimento prévio. Porém, o seu funcionamento processa ainda elementos muito menores que compõem os procedimentos de decodificação, que embora pareça simples, é um processo bastante organizado, cujos elementos são ativados e processados, de modo muito rápido, pelo nosso cérebro para que cheguemos a reconhecer as palavras e posteriormente o texto. Isso é discutido por neurocientistas, a exemplo de Dehaene (2012), ao afirmar que:

A princípio, a operação da leitura nos parece mágica: basta pousar o olhar sobre uma palavra e, sem o mínimo esforço aparente, nosso cérebro nos dá acesso a seu sentido e a sua pronúncia. No entanto, esse problema não é simples, já que os melhores softwares de reconhecimento se defrontam sempre com dificuldades. Quando entra na retina, a palavra é esfacelada em milhares de fragmentos: cada porção de imagem da página é reconhecida por um fotorreceptor distinto. Toda dificuldade consiste, em seguida, em reunir os fragmentos a fim de decodificar as letras sob processo, a ordem na qual são apresentadas e a palavra em questão (DEHAENE, 2012, p. 25-26).

Entende-se, assim, que o processo de compreensão do texto escrito envolve diversos conhecimentos: os que precedem à macroestrutura do texto, a exemplo do

reconhecimento da base alfabética por meio de uma consciência fonológica do leitor; os conhecimentos elaborados, aprendidos na escola; e aqueles que adquirimos por meio de nossas relações socioculturais. São esses conhecimentos previamente adquiridos que nos dão base para compreendermos o texto, à medida que os evocamos quando necessário. Diante disso, pode-se dizer que o conhecimento presente no texto ativa o conhecimento prévio do leitor, ou seja, o conhecimento armazenado no seu cérebro.

Nesta perspectiva, Kleiman (1989) afirma que o nosso conhecimento prévio está organizado em nossa memória por meio de esquemas mentais. Segundo a autora, “o conhecimento parcial, estruturado que temos na memória sobre assuntos, situações, eventos típicos de nossa cultura é chamado de *esquema*” (KLEIMAN, 1989, p. 23). Schwaremüller (2003) traz uma explicação sobre a teoria dos esquemas, dizendo que

Na teoria dos esquemas, a aprendizagem é a acumulação e organização das estruturas do conhecimento. Cada estrutura existe como um objeto, ideia ou evento, e também como um conjunto de atributos que se conectam às outras estruturas do conhecimento (SCHWAREMÜLLER, 2003, p. 8).

Notamos, assim, que os esquemas ajudam o leitor a organizar a aprendizagem e as informações na sua memória e a acioná-la no momento que requeira determinado conhecimento. “A compreensão da mensagem de um texto exige que o leitor faça um levantamento de informações, tanto do texto quanto dos seus conhecimentos já adquiridos” (BOSO et al., 2010, p. 24). A teoria dos esquemas foi originalmente elaborada por Rumelhart (1981, p.4) e, segundo ele,

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

Efetivamente, a teoria dos esquemas, segundo Silveira (2005, p.97-98), “parece dar conta das estratégias básicas de leitura como a predição e a inferência”,

pois essas estratégias dependem do acionamento da memória de longo prazo, onde está armazenado todo o nosso conhecimento, organizado em forma de esquemas.

### **2.3 As estratégias cognitivas, metacognitivas e o processo inferencial**

Para que o indivíduo obtenha proficiência em leitura, é preciso que ele se utilize de estratégias cognitivas e metacognitivas que o ajudem na compreensão leitora. Vale dizer que as estratégias cognitivas são aquelas das quais o leitor faz uso de modo inconsciente, uma vez que já estão automatizadas em sua mente; enquanto as estratégias metacognitivas são realizadas conscientemente, a partir do momento em que o leitor reflete sobre seu próprio conhecimento, principalmente quando precisa resolver passagens do texto em que se depara com dificuldades de compreensão (KATO, 1985). Ambas as estratégias vão além do conhecimento de vocábulos, estruturas sintáticas ou consciência do uso de sua língua materna, representado pelo conhecimento linguístico, pois esses elementos são importantes, mas não são suficientes para a compreensão textual. É preciso que esse conhecimento interaja com outros, como o conhecimento de mundo, e quando há essa aplicabilidade de experiências enriquecedoras, o mundo da leitura se torna dinâmico e significativo ao leitor, cujo entendimento se dá entre o texto e as informações armazenadas em nossa memória de longo prazo<sup>4</sup>.

Silveira (2005), mencionando os modelos teóricos de leitura a partir da perspectiva psicolinguística, apresenta o leitor como construtor de sentidos do texto. Para a autora, o sucesso do leitor no processo de compreensão está diretamente ligado às suas estratégias utilizadas no momento em que o texto é lido. Para ela,

O leitor competente, portanto, será aquele que souber selecionar, dentre as várias atividades possíveis, aquela que é mais adequada ao material que está lendo e ao objetivo de sua leitura. Assim sendo, há algumas ocasiões em que, para resolver uma dúvida, o leitor decide reler um determinado segmento do texto; noutras ocasiões, porém, ele pode achar mais correto

---

<sup>4</sup> O papel das memórias é de fundamental importância para o processamento da leitura. Os especialistas admitem a existência de vários tipos de memória, mas, para o nosso estudo, convém nos centrar em três tipos: a memória de longo prazo ou memória semântica (IZQUIERDO, 2011), onde são guardados nossos conhecimentos acumulados ao longo da vida; a memória de médio prazo, cuja duração se restringe à lembrança de fatos recentes; e a memória de curto prazo ou memória de trabalho, usada para processar informações necessárias à solução rápida de problemas que integram blocos maiores de informação.

prosseguir na leitura. Desse modo, fica evidenciada a natureza estratégica do processamento da leitura (SILVEIRA, 2005, p.66-67).

Nesse sentido, segundo a autora, “as estratégias de leitura não são “ensináveis”<sup>5</sup>, mas o professor pode elaborar experiências de leitura para que elas se desenvolvam” (SILVEIRA, 2014, p. 4), ou seja, o desenvolvimento de estratégias pode ser proporcionado pela prática constante da leitura de vários gêneros textuais. Isso, certamente, dá ao aluno condições para que ele mesmo utilize as suas estratégias na construção de sentido dos textos que ele lê. Quando a prática de leitura é rarefeita, o aluno não tem a possibilidade de automatizar o processo de decodificação e desenvolver estratégias que o ajudem a alcançar uma certa autonomia e uma proficiência mínima em leitura.

Dentre as várias estratégias de leitura preconizadas por Goodman (1987) – seleção, predição, inferência, confirmação e correção – convém salientar a importância da inferência como sendo indispensável para o processo de compreensão. Segundo Oliveira (2013, p. 62), inferir é “ler e compreender um texto escrito a partir de informações explícitas e/ou implícitas encontradas no texto ou fornecidas pelo seu conhecimento prévio”. Com efeito, sabe-se que “os textos não dizem tudo”; boa parte do que se entende é dada de forma implícita, cabendo ao leitor captar as pistas fornecidas pelo texto e complementá-las com o seu conhecimento prévio para se chegar à compreensão textual.

Isso vem confirmar o papel do leitor como interlocutor do texto, ou seja, aquele que não apenas faz a leitura, mas também interage com autor, participando do texto ativamente, pois o sentido do que se lê é produzido por meio dessa interação. Logo, o sucesso na realização de inferências depende, obviamente, do nível de conhecimento que o leitor tem armazenado na sua memória de longo prazo. Silveira e Oliveira (2015, p.78) explicam essa interação e a defendem como sendo elemento fundamental na construção de novos conhecimentos:

A realização de inferências pelo leitor durante a atividade de leitura permite e garante a organização do sentido, ou dos sentidos, que um texto pode apresentar. Assim sendo, o leitor desempenha sempre um papel ativo na busca dos sentidos e significados do texto, em cujo processo aparecem as

---

<sup>5</sup> As estratégias não são ensináveis no sentido instrucional do termo, mas podem ser ensinadas por meio de mediações entre o professor e o aprendiz.



inferências como um componente cognitivo relevante para a leitura e compreensão do que se lê. Isso ocorre porque o processo inferencial possibilita a construção de novos conhecimentos a partir de dados previamente existentes na memória do leitor/interlocutor, os quais são ativados e relacionados às informações veiculadas pelo texto.

Vários estudos, inclusive no nosso meio acadêmico, a exemplo de Oliveira (2013), têm mostrado que o processo inferencial representa o componente de maior deficiência na leitura de nossos alunos. Inclusive, na pesquisa-piloto relatada nesta dissertação, essa dificuldade ficou evidente. A experiência didática mostrou que os alunos de 6º Ano obtiveram resultados preocupantes em questões que envolviam inferências simples, cuja realização dependia de pistas explícitas no texto, conforme os dados apresentados neste estudo.

O fracasso no quesito inferência foi, também, repetido nos resultados dos testes aplicados com os alunos da pesquisa definitiva apresentada neste trabalho: eles obtiveram notas mais altas no primeiro teste de múltipla escolha, cuja exigência era quase que totalmente o apontamento de informações explícitas no texto. Porém, no segundo teste, no qual se evidenciavam questões inferenciais, as notas obtidas foram muito baixas.

Todavia, faz-se necessário discutirmos também a respeito da importância das demais estratégias de leitura acima mencionadas. Na verdade, não é possível delimitar onde uma termina e a outra começa. O que se percebe é que o leitor proficiente as evoca no momento em que está lendo. Pode-se dizer que uma das primeiras estratégias de que o leitor se vale durante o processo de leitura é a predição, pois, já no título do texto, quando existe um título, construímos, naturalmente, previsões sobre o assunto ou fato a ser tratado. Essas previsões somam-se a outras que surgirão à medida que o texto vai sendo lido. Caso sejam concretizadas, chegamos assim, à estratégia de confirmação (GOODMAN, 1987). Mais uma vez reforçamos a ideia de que o conhecimento prévio do leitor precisa ser ativado, dialogando com as informações do texto, a fim de que essas previsões sejam construídas. Segundo Solé (1998, p.25):

Fazemos previsões sobre qualquer tipo de texto e sobre qualquer um dos seus componentes. Para realizá-las, baseamo-nos na informação proporcionada pelo texto, naquela que podemos considerar contextual e em nosso conhecimento sobre a leitura, os textos e o mundo em geral.

A autora fala em outro momento que, “quando o processo de previsão não se realiza, a leitura é muito ineficaz: primeiro, porque não se compreende; segundo, porque não se sabe o que não se compreende” (SOLÉ, 1998, p.27). Dessa forma, fazer previsões e inferências representam estratégias automáticas realizadas pelos leitores experientes que, inconscientemente, realizam-nas no ato da leitura.

É bem verdade que o leitor necessita estar com a questão da decodificação já automatizada, e precisa também estabelecer objetivos na leitura do texto, pois, “assumir o controle da própria leitura, regulá-la, implica ter um objetivo para ela, assim como poder gerar hipóteses sobre o conteúdo que se lê” (SOLÉ, op. cit. p. 27). Solé (1998) defende ainda que continuamente estamos realizando previsões e inferências no diálogo entre a informação trazida pelo texto e o nosso conhecimento de mundo:

Para ler, necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas (SOLÉ, 1998, p. 23).

É certo que boa parte do que prevemos não será concretizada. É por isso que “a leitura pode ser considerada um processo constante de elaboração e verificação de previsões que leva à construção de uma interpretação” (SOLÉ, op. cit. p. 27). A essa não concretização das previsões Goodman (1987) deu o nome de correção, cujo termo foi explicado por Silveira (2014, p. 3), ao citar o referido autor, que “uma vez não confirmadas as predições e as inferências, o leitor retrocede no texto a fim de levantar outras hipóteses, buscando outras pistas, sempre na tentativa de encontrar sentido no que lê”. E, por fim, Silveira (op. cit. p. 3) conceitua a seleção como sendo a “habilidade que o leitor tem de selecionar apenas os índices relevantes para a compreensão e os propósitos da leitura”.

Como se percebe, o leitor se utiliza de mecanismos mentais organizados que o ajudam na compreensão textual. No entanto, as estratégias das quais fazemos uso no ato da leitura vão além destas cinco preconizadas por Goodman, discutidas anteriormente, pois vários estudiosos no campo da Linguística e da Psicolinguística

descreveram outras estratégias de que o leitor se apropria no decorrer do processo de leitura no micronível. É o que se verifica nas palavras de Kato (1985, p.86-87), quando essa diz que

O uso e a conceituação do termo *estratégia* por autores na área da linguística, da psicolinguística e da inteligência artificial nos dão um quadro mais claro dos tipos e da natureza dos conceitos de estratégia hipotetizados pelos estudiosos na área da leitura.

A autora afirma ainda que “a leitura pode ser entendida como um conjunto de habilidades que envolvem estratégias de vários tipos” (KATO, op. cit. p.87). Para ela, tais habilidades estariam assim organizadas:

a) a de encontrar parcelas (fatias) significativas do texto; b) a de estabelecer relações de sentido e de referência entre certas parcelas do texto; c) a de estabelecer coerência entre as proposições do texto; d) a de avaliar a verossimilhança e a consistência das informações extraídas; e) a de inferir o significado e o efeito pretendido pelo autor do texto (KATO, op. cit. p. 87).

De fato, as estratégias estarão sempre presentes no momento da leitura. Quanto mais experiente for o leitor, mais facilidade ele terá para interpretar o texto, dado que a sua experiência faz com que ele utilize as mais variadas estratégias. Sejam elas cognitivas ou metacognitivas conforme a sua necessidade imediata.

#### **2.4. A aprendizagem da leitura nos anos/séries iniciais**

Constantemente se veem professores do ensino fundamental, do nível médio e até do ensino superior reclamando do baixo nível de compreensão leitora dos alunos brasileiros. A verdade é que essa dificuldade pode nascer bem antes de o educando atingir os níveis educacionais mais avançados, porquanto muitos dos discentes saem das séries iniciais sem um domínio mínimo de leitura, o que tem contribuído para o atual fracasso escolar.

Dentre tantas dificuldades percebidas no desempenho do alunado no quesito leitura, destacamos, como já fora mencionado, o fato de muitos desses alunos ainda estarem com problemas nas questões de decodificação grafofônica. De acordo com Dehaene (2012, p. 32):

Ler é saber identificar todas as palavras, sejam elas escritas em letras de imprensa, sejam manuscritas, em maiúsculas e minúsculas e em todos os tamanhos das fontes. Trata-se de localizar o que não varia – a sequência das letras – a despeito das mil formas que possam assumir os caracteres.

Nota-se que a decodificação é um processo necessário àquele que lê, consciente ou inconscientemente estamos sempre decodificando as palavras. E vendo a compreensão leitora como um processo de construção de sentidos, o discente certamente terá muitas dificuldades em compreender um texto, se as questões referentes à codificação e decodificação da lectoescritura não estiverem automatizadas em sua mente para que ele, em seguida, possa atingir níveis mais elevados que superam o reconhecimento de palavras. Segundo Silveira (2015 p. 22-23),

A finalidade básica da leitura é a compreensão. Efetivamente, podemos dizer que ler é buscar sentidos diante da informação visual, e não apenas a simples decodificação grafofônica das palavras isoladas, como tradicionalmente se pensa. Entretanto, essa etapa – a da decodificação e da codificação – é extremamente importante para todos os leitores, principalmente na fase inicial de aquisição da lectoescritura. Noutras palavras, a fase de decodificação deve culminar no seu domínio eficaz e na crescente familiarização com traços e padrões do código escrito que leva o indivíduo a estrategicamente automatizar grande parte do processo. Atingida essa fase, a leitura do texto escrito pode se tornar, em certas ocasiões, praticamente ideográfica.

Passada a etapa da decodificação, o aluno pode, agora, avançar nas etapas seguintes no processo de entendimento do texto. Vale dizer que a compreensão textual pode admitir níveis de compreensão, que vão do simples reconhecimento de palavras à interpretação de elementos mais complexos, a exemplo do apontamento de ideias defendidas pelo autor do texto e suas subjacências (ORLANDI, 2002).

Porém, a evolução nos níveis de compreensão depende de uma prática de leitura constante, na qual o aluno possa ter contato com diversas situações sociocomunicativas. À medida que o conhecimento de mundo do educando é alargado por meio de novas aprendizagens, melhores resultados ele terá na compreensão do texto escrito.

Todos nós sabemos da necessidade de o aluno ser incentivado a ler já nas séries iniciais, mas esse incentivo deve se dar por meio de práticas pedagógicas que

evidenciem a leitura e a compreensão textual, conforme mencionamos anteriormente. A partir do 6º ano, é equivocada a crença de que o incentivo e o ensino de compreensão leitora são atividades exclusivas das aulas de Língua Portuguesa; ao contrário, essa habilidade é atividade primordial no entendimento de qualquer disciplina, fato este já citado na introdução deste trabalho. Outro equívoco é achar que o incentivo à leitura é tarefa única da escola. Cabe à família exercer sua parcela de responsabilidade. Essa ideia é compartilhada por Barros e Gomes (2008, p. 339), ao afirmar que:

Estudo revelou que as experiências de leitura compartilhada, desde bem cedo, antes da idade escolar, proporcionam um desempenho importante em todas as tarefas acadêmicas futuras. Relatou [o estudo] que leitores não capazes tiveram significativamente menos experiências de leitura compartilhada com seus pais antes do aprendizado formal do que os leitores capazes.

Nota-se, portanto, que a família representa papel fundamental no desenvolvimento do nível de leitura da criança. Sendo assim, é importante que os pais envolvam seus filhos em contextos nos quais a leitura seja evidenciada, visto que as primeiras aprendizagens da criança se dão em casa e que essa mediação entre escola e família contribui para resultados mais satisfatórios, já que isso ajuda no trabalho do professor na promoção da aprendizagem do aluno, como afirmam as pesquisadoras Maimoni e Bortone (2001, p.37):

Estudos recentes têm sido desenvolvidos nessa direção, mostrando as vantagens dessa parceria para a escola e para os alunos [...]. Porém, antes da entrada da criança na escola, a família se coloca como a principal mediadora das aprendizagens infantis e uma das variáveis, que se têm sido estudadas diz respeito a como se dá essa mediação e no que ela pode ampliar o potencial de aprendizagem dos alunos, facilitando o trabalho futuro de professores.

Além do importante papel da família em motivar a criança a ler, é preciso também que o professor seja um leitor proficiente, conhecedor das diversas variedades de gêneros textuais e que transmita para o aluno o seu gosto pela leitura, a fim de que isso venha a ser mais um elemento de motivação e incentivo para o discente. Moraes (2013, p. 6) reflete sobre a importância tanto do professor quanto da família no processo de aprendizagem da leitura da criança:

Deve-se, portanto, ser uma preocupação do professor conhecer as condições em que seu educando aborda a leitura, em particular, que bagagem linguística traz, e procurar fazer com que os pais colaborem, inculcando na criança o gosto pela leitura e introduzindo-a no mundo da escrita e da leitura. O ensino e a aprendizagem da leitura não começam na escola. Conversar com o pai ou mãe sobre a importância da leitura em casa e orientar suas leituras compartilhadas exigem tempo, mas geralmente têm efeitos muito positivos.

Como se percebe, é importante que pais e professores utilizem das leituras compartilhadas como indispensáveis ao conhecimento e enriquecimento de novos vocábulos na aprendizagem da criança, pois a necessidade de nomear objetos, seres vivos, dentre outros substantivos novos faz com que o aprendiz tenha maior facilidade de guardar mentalmente a nova aprendizagem vocabular do que nos diálogos cotidianos. Moraes (2013) confirma isso quando diz:

A leitura compartilhada apresenta várias vantagens. Uma delas é o estímulo que se dá à aquisição de vocabulário. A leitura compartilhada de livro de imagens, em que aparecem também palavras ou frases, aumenta a exposição ao vocabulário e a conceitos que só muito raramente são utilizados nas conversas correntes. Nessa situação, a atividade de nomeação de objetos, seres vivos etc. pode ser dez vezes mais frequente do que nas conversas, nos jogos ou durante as refeições (MORAES, 2013, p.2).

Certamente, o conhecimento vocabular por si só não é suficiente para que a criança comece a ler e a compreender o texto, mas alarga a possibilidade de compreensão, uma vez que o indivíduo adquire um nível de linguagem mais elevado. É nessa perspectiva que a leitura compartilhada é defendida por muitos estudiosos já nos primeiros anos da criança, ideia essa sustentada por Moraes (2013):

Vários estudos recentes têm demonstrado que as crianças de dois anos que se beneficiam de leitura compartilhada atingem, aos quatro anos, um nível de linguagem mais elevado e, aos seis anos, aprendem a ler com maior facilidade (MORAES, op. cit. p. 3-4).

Deve-se levar em conta, então, que as primeiras leituras feitas pela criança precedem a leitura do código elaborado escrito, pois, assim como qualquer adulto, ela também faz a sua leitura de mundo frente aos textos que são verbalizados oralmente para ela. E, além dos conhecimentos do mundo real, a criança dispõe

ainda de outros conhecimentos, que estão relacionados ao mundo do encantamento, da fantasia.

Mas, se a criança ainda não consegue ler o texto escrito, como fazê-la gostar de ler? É nesse momento que a intermediação do adulto pode ser um fator de sucesso no uso da linguagem oral, que posteriormente passará para a linguagem escrita. É preciso que esse intermediador seja um bom contador de histórias, capaz de transmitir para a criança as diversas emoções presentes no texto. Não basta ler por ler, mas interpretar o texto lido, a fim de que as palavras ganhem vida no imaginário da criança. Fazer caras e bocas, utilizar o tom de voz adequado à situação narrada, envolvê-la na história, dentre outros recursos didáticos que, certamente, contribuirão para despertar o interesse do aprendiz pela leitura futuramente, quando ele já dispuser do código escrito.

E ainda no que se refere ao professor, especificamente o de séries iniciais, cabe a esse profissional evidenciar a leitura não apenas nas aulas de Língua Portuguesa, mas também em todas as disciplinas da grade curricular do aluno, uma vez que é atribuída a ele a qualidade de ser polivalente, cuja responsabilidade é a de ensinar todas as disciplinas. Além disso, devemos ressaltar que a prática pedagógica efetivada pelos docentes em sala de aula é um dos fatores primordiais à formação do gosto pela leitura, que deve ser feita de maneira agradável, visando ao envolvimento dos alunos nas práticas de letramento literário e instrumental.

Mas, ao falarmos do ensino da leitura nas séries iniciais, não podemos nos esquecer de refletirmos sobre a formação acadêmica do professor que será o responsável pelo ensino da leitura nesse nível de escolarização. É lamentável o pouco espaço reservado na grade curricular dos cursos de Pedagogia para disciplinas que evidenciem o ensino da língua materna. O que se vê é um mínimo de disciplinas cujos conteúdos são visivelmente insuficientes para dar ao profissional um conhecimento mínimo necessário sobre a língua, fazendo-o compreender o seu funcionamento no que diz respeito à sua estrutura, seu papel social, seu valor cultural<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> De fato, no currículo do curso de Pedagogia da UFAL, há apenas uma disciplina que visa ministrar conteúdos de Língua Portuguesa. Trata-se da disciplina “Leitura e Produção de Textos em Língua Portuguesa”, cuja carga horária é de apenas 40h, no segundo período. Há de se convir que essa carga horária é, evidentemente, insuficiente para subsidiar o licenciando para o enfrentamento do ensino da leitura e da escrita nas séries iniciais.

É muito comum ouvirmos professores dos últimos anos do Ensino Fundamental (6º ao 9º anos), do Ensino Médio e do Ensino Superior atribuírem ao professor das séries iniciais a culpa pelo fracasso que a criança apresenta em leitura. O que se percebe é que esse profissional vem sendo o bode expiatório diante de um sistema educacional falho, que perpassa todos os níveis educacionais. Não se pode ensinar bem aquilo que não foi aprendido. Portanto, a academia tem falhado por não dar subsídios aos futuros professores nas questões referentes ao ensino de Língua Portuguesa. Neste caso, o professor das séries iniciais é muito mais vítima desse sistema do que réu.

Quanto aos níveis de ensino mais avançados (Fundamental de 6º ao 9º anos e Nível Médio), deveria haver, assim, uma estruturação curricular nos cursos de formação docente. Mudança esta que tornaria os professores de outras disciplinas (desde que sejam subsidiados) colaboradores dos professores de Língua Portuguesa no ensino da leitura, contribuindo, evidentemente, na formação do discente como um leitor fluente. Dessa forma, seria necessária também uma reformulação da grade curricular de todos os cursos de licenciaturas, incluindo disciplinas que enfatizassem o processo de compreensão textual, pois, como já fora mencionado, ler para compreender e aprender faz parte do processo de todas as disciplinas.

Na verdade, conhecer os aspectos que envolvem o funcionamento da língua materna é uma necessidade de todos que lidam com o ensino, para ajudar o aluno a ler e a compreender os conteúdos que são apresentados nas diversas disciplinas, uma vez que a língua se torna um importante instrumento de aquisição e transmissão de conhecimentos. De acordo com Silveira (2014):

Todos nós, profissionais da palavra, professores e educadores e estudiosos comprometidos, de alguma forma, com o ensino e a prática social das habilidades básicas que se fundam na linguagem humana, devemos ter, como compromisso social, os conhecimentos necessários para entender os vários aspectos envolvidos na aprendizagem e na prática da lectoescritura. Isto deveria fazer parte dos currículos de todos os cursos de formação de professores, ou seja, de pedagogia e de licenciaturas, pois se torna muito difícil conduzir um programa escolar de ensino e desenvolvimento dessa habilidade sem os devidos conhecimentos teórico-práticos que estão nas suas bases e que são, primeiramente, de natureza cognitiva.

---



É evidente, então, que há muito que se fazer para amenizar o problema de compreensão leitora dos alunos tanto nas aulas de Língua Portuguesa quanto nas demais disciplinas da grade curricular. Enquanto medidas mais eficientes não forem estabelecidas, continuaremos vendo os lamentáveis resultados do desempenho dos discentes da escola pública nos testes oficiais, que medem o grau de compreensão em leitura do alunado brasileiro.

## 2.5 A prática da leitura na escola

Como já dissemos, ler é atividade indispensável no ensino e na aprendizagem de todas as disciplinas, principalmente na aprendizagem de Língua Portuguesa. Contudo, vale salientar que o fato de o professor ler inúmeras histórias em sala não é suficiente para o desenvolvimento do aluno em compreensão leitora. Faz-se necessário que haja uma prática constante de leitura e interpretação de textos argumentativos que estimulem a opinião do aluno, bem como leitura de outras tipologias textuais ou sequências tipológicas, principalmente leituras de textos de gêneros diversos, a fim de que o educando adquira conhecimentos em assuntos variados. Essa diversidade de assuntos enriquece o conhecimento de mundo do discente e lhe dá subsídios para que ele atinja os três níveis básicos da compreensão leitora apontados por Maimoni e Bortone (2001, p. 40), que correspondem à leitura objetiva, à leitura inferencial e à leitura avaliativa:

Em primeiro lugar, **a leitura objetiva**, na qual se aborda o que está explícito no texto, fazendo-se levantamento do léxico contextualizado. Em segundo lugar, **a leitura inferencial**, na qual o aluno é levado a detectar as inferências, isto é, o que está implícito no texto. Este nível de leitura é essencial, pois aqui o aluno faz as suas inferências baseando-se na sua visão de mundo, suas experiências e sua ideologia, enfim, em seu contexto sociocultural. É o momento da interação leitor/texto. O leitor durante a leitura age sobre o texto e constrói significados de acordo com as suas perspectivas e sua visão de mundo. Sendo assim, é lógico que o sentido de um texto não será o mesmo para todos os alunos. [...] O terceiro nível de leitura é **a leitura avaliativa**, na qual o aluno extrapola o texto, manifestando sua postura crítica, baseando-se nas suas ideologias, seus julgamentos pessoais e suas reações diante das ideias expressas pelo autor. A leitura avaliativa é considerada a “ponte” para produção do texto. Assim, se o professor conseguir passar da leitura objetiva para a avaliativa estará dando “voz” ao aluno e permitindo que ele seja sujeito do seu discurso (grifos das autoras).

Diante disso, percebe-se o quanto a leitura é fundamental para a aprendizagem da criança nos primeiros anos de sua vida escolar, e essa prática ajuda o educando no processo de escrita, bem como na capacidade de contar e, sobretudo de aumentar o conhecimento já adquirido, além de somar novos conhecimentos àqueles que o aluno já possui. De acordo com Freire (1988, p. 48):

O processo de aprendizagem na alfabetização está envolvido na prática de ler, de interpretar o que leem, de escrever, de contar, de aumentar os conhecimentos que já têm e de conhecer o que ainda não conhecem, para melhor interpretar o que acontece na nossa realidade, tornando o aluno a mola mestra do processo ensino-aprendizagem.

Porém, não podemos esquecer que a habilidade na compreensão leitora do aluno não é adquirida da noite para o dia: é um processo a ser construído, e o sucesso nessa construção depende de todos os responsáveis pela educação do indivíduo enquanto aluno. Dessa forma, como já explicitamos acima, o esforço do professor e dos pais em despertar o gosto do aluno pela leitura nos anos iniciais da vida escolar da criança, fase em que o aluno está muito envolvido com o mundo da fantasia, deve ser continuado nos anos subsequentes.

Com base nessa reflexão, percebemos que a motivação constitui fator fundamental no ensino-aprendizagem de leitura em sala de aula. Isso vai da escolha do gênero e do tipo textual<sup>7</sup> ao próprio assunto tratado no texto trazido pelo professor. É preciso que esse profissional busque conhecer um pouco o seu aluno: seus gostos, seus anseios, seu contexto sociocomunicativo, para que o ensino de leitura se torne significativo para o educando, tornando-o capaz de um entendimento particular da realidade que o rodeia, conforme afirma Souza (1992, p. 22):

Leitura é, basicamente, o ato de perceber e atribuir significados através de uma conjunção de fatores pessoais com o momento e o lugar, com as circunstâncias. Ler é interpretar uma percepção sob as influências de um

---

<sup>7</sup> Vale distinguir a noção de tipo textual da de gênero textual. Tipos textuais são as formas composicionais que utilizamos quando nos comunicamos, ou seja, narração, descrição, exposição, argumentação e diálogo. Os gêneros textuais, por sua vez, são “textos materializados que encontramos em nossa vida e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais e composição característica” (MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. (s/d). Artigo disponível em: [http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/133018/mod\\_resource/content/3/Art\\_Marcuschi\\_G%C3%A9neros\\_textuais\\_defini%C3%A7%C3%B5es\\_funcionalidade.pdf](http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/133018/mod_resource/content/3/Art_Marcuschi_G%C3%A9neros_textuais_defini%C3%A7%C3%B5es_funcionalidade.pdf).

determinado contexto. Esse processo leva o indivíduo a uma compreensão particular da realidade.

Não há dúvida, então, de que a leitura é o caminho primordial na formação de cidadãos críticos. Através dela, o aluno constrói a sua maneira de ver o mundo, mostrando o seu posicionamento a respeito dos fatos que o rodeiam, tornando-o sujeito ativo nos contextos que envolvem suas relações sociais.

Vários estudiosos comungam da ideia de que as questões que dizem respeito à afetividade estão intrinsecamente relacionadas com a aprendizagem da leitura. Enquanto que os aspectos cognitivos explicam o funcionamento do processo, a esfera afetiva pode ser fator fundamental na concretização dessa aprendizagem. Conduzir a leitura apenas como um processo mecânico de ensino tem sido um dos fatores pelos quais muitos alunos não têm desenvolvido o gosto pela leitura.

### 3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA

Neste capítulo, discorre-se e se fundamenta a respeito dos instrumentos que avaliaram a compreensão leitora dos alunos colaboradores, como também os procedimentos adotados na realização da pesquisa. Vale lembrar que esta pesquisa faz menção de três instrumentos avaliativos: o teste de múltipla escolha, o teste *cloze* e os protocolos interacionais de leitura, sendo este último o instrumento que, além de avaliar e diagnosticar a compreensão leitora dos alunos, poderá servir também como instrumento de remediação de dificuldades de compreensão de leitura percebidas durante a aplicação dos testes. E ao falar em teste, vem-nos à mente a questão da aprendizagem e sua avaliação, como é abordado na citação abaixo:

A aprendizagem é um processo cognitivo, inerente ao ser humano, mas não observável diretamente. Para avaliá-la é necessário que se tenha visibilidade. Esse é o papel dos instrumentos de avaliação, como as provas e os testes escolares, que funcionam como estímulos cuja função é provocar respostas que sejam a expressão das aprendizagens e manifestação dos conhecimentos e habilidades que a constituem (GERQIME, p. 4)<sup>8</sup>.

Assim sendo, por ser uma atividade mental, a compreensão da leitura não pode ser testada diretamente, e sim, através de algum instrumento que traga alguma evidência do comportamento de quem está sendo avaliado; noutras palavras, “temos que nos valer de meios indireto para avaliar o desempenho do leitor, utilizando instrumentos que evidenciem o seu comportamento de forma escrita ou falada” (OLIVEIRA, 2013, p. 71).

#### 3.1 O teste de compreensão com questões de múltipla escolha (TCQME)

---

<sup>8</sup> GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Guia de Elaboração e Revisão de questões e Itens de Múltipla Escolha** (GERQIME). Belo Horizonte, MG, s/d.

Constitui-se de uma forma de avaliação em que o aluno dispõe de opções de respostas para um exame crítico. Não se trata de um exercício de memorização, uma vez que exige do aluno-leitor uma análise aprofundada das informações cobradas, que podem ir de um apontamento de informações lexicais, a uma cobrança de inferências simples ou complexas. Ainda nessa forma de avaliação, o aluno precisa estabelecer certo grau de comparação entre as alternativas, o que possibilita abranger um grande número de informações dentro de uma mesma questão. Esse tipo de teste serve, em primeiro plano, para avaliação da esfera cognitiva, ainda que possam ser usados para a avaliação do domínio afetivo, como atitudes, valores etc. (OLIVERIRA, 2013; GERQIME, s/d).

É bem verdade que toda e qualquer forma de avaliação é passível de falhas, e uma das críticas atribuídas a esse modelo de teste é a de que o aluno poderá marcar aleatoriamente uma das alternativas e acertar a resposta sem nenhum esforço aparente ou nenhum domínio do conteúdo evidenciado na questão.

Todavia, vale frisar que a formulação de questões de múltipla escolha não é feita de modo aleatório, pois requer do formulador vários conhecimentos: primeiramente, conhecimento da esfera textual, tanto no macro quanto no micronível do texto, conhecimento aprofundado do assunto abordado na atividade, conhecimento das condições daquele que irá ser avaliado, seguindo critérios pré-estabelecidos, conforme afirma Oliveira (2013, p. 77):

Um professor ou formulador, além de saber e ter domínio da área de conhecimento a ser avaliada, deve conhecer os procedimentos técnicos que envolvem a construção de itens de múltipla escolha, assim como deve compreender os objetivos e características educacionais e psicológicas dos que irão se submeter ao teste e, ainda, ser criativo para propor situações novas e engenhosas no momento de formular um teste de múltipla escolha.

Como já vimos, existem fundamentos importantes na elaboração de TCQME que sustentam a importância desses testes para a avaliação da compreensão leitora. Assim como em outros testes de compreensão, o formulador poderá envolver elementos que abranjam diversas habilidades que vão além dos aspectos cognitivos. Segundo Oliveira (op. cit. p. 78):

É importante ressaltar que, para elaboração de um teste de compreensão leitora, segundo as diretrizes do GERI<sup>9</sup>, a noção de Matriz de Referência (MR) deve ser compreendida como sendo o instrumento norteador tanto para quem elabora e corrige, como para quem se submete a esse tipo de teste. O elaborador deve, ainda, conceber competências e habilidades como a aptidão de mobilizar recursos de ordem cognitiva, socioafetivas ou psicoafetivas, devidamente organizados para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas para resolver, encaminhar e enfrentar situações complexas.

Mesmo que seja evidente a importante contribuição do TCQME para avaliar a compreensão leitora do aluno, há evidências de que a escola vem abolindo esse instrumento de avaliação por parte da maioria de seus professores<sup>10</sup>, seja por não querer deliberar tempo na formulação das questões, seja por não ter conhecimento suficiente para a elaboração de testes que atendam à normatização estabelecida, tornando as questões coerentes com o processo. De acordo com o GERQIME:

A função de elaborar itens nesses processos pode ser considerada um dos principais fatores para a qualidade das avaliações, entretanto ser um elaborador de itens eficientes como instrumento avaliativo não é fácil. Apesar de todo professor necessariamente elaborar provas para as avaliações escolares, nem sempre, no entanto, todos conseguem formular itens eficientes e de qualidade pedagógica que assegurem funcionalidade instrumental a essas avaliações.

Diante do exposto, há de se considerar a importante representação dos TCQMEs no diagnóstico e na avaliação da compreensão leitora, acredita-se que o aluno, por não ter familiarização com o referido instrumento avaliativo nas suas práticas diárias, seja prejudicado nos testes oficiais que utilizam o TCQME como sendo o principal instrumento de avaliação da compreensão leitora dos discentes.

Ressaltamos que a garantia da confiabilidade do TCQME, do seu poder avaliativo, bem como da sua eficiência envolve diversos procedimentos técnicos e pedagógicos na construção dos itens (GEI, 2008)<sup>11</sup>.

---

<sup>9</sup> BRASIL. Ministério de Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Guia de Elaboração e Revisão de Itens (GERI)**. V.1. Brasília, DF: INEP, 2010.

<sup>10</sup> Os testes de múltipla escolha apareceram no ensino brasileiro depois da década de 60, com a tendência pedagógica conhecida como Tecnicismo, o que erroneamente, é interpretado pela maioria dos professores da atualidade, como algo mecanicista (GATTI, 1987).

<sup>11</sup> CAEd/UFJF. **Guia de Elaboração de Itens (GEI)** – Matemática. Centro de Políticas Públicas de Avaliação da universidade Federal de Juiz de Fora, 2008.

Percebemos, assim, que a prática do trabalho com TCQME ajuda não apenas o aluno, que se familiariza com o citado instrumento avaliativo, como também o professor, que passa a explorar os diversos aspectos do conteúdo abordado nas suas aulas. Pode-se dizer que essa atividade desenvolve consideravelmente o raciocínio de ambas as partes.

### 3.2 O teste *cloze*

Como já fora dito, a informação trazida pelo texto dialoga com as informações de que já dispomos para, assim, construirmos o sentido daquilo que lemos. O nosso conhecimento textual, ainda que inconsciente, é um grande aliado para compreendermos estruturas textuais que, certamente já foram incorporadas ao nosso conhecimento prévio. É nessa perspectiva que o teste *cloze* ou texto lacunado se apoia, pois, por ser um instrumento de compreensão leitora pautado na coerência, obriga-nos a buscar sentido no texto lido. Logo, a escolha adequada do vocábulo que preencherá a lacuna é que consolida a compreensão tanto do parágrafo quanto da estrutura global do texto. De acordo com Santos, Boruchovitch e Oliveira:

Há dois estilos de compreensão no *cloze*. O primeiro é denominado campo independente, no qual os leitores apresentam mais êxito na realização da leitura, visto que captam o entendimento contextual global do material lido para entenderem as partes. O segundo estilo é conhecido como campo dependente, e os leitores têm de, necessariamente, entender cada pedaço do texto para que a compreensão total ocorra (SANTOS; BORUCHOVITCH; OLIVEIRA, 2009, p. 51).

Como se vê, o leitor, quando está diante de um teste com a técnica de *cloze*, realiza a leitura no macro e micronível do texto. Sendo assim, pode-se dizer que o teste *cloze* se configura como um recurso importante no estímulo ao desenvolvimento do raciocínio, porquanto o aluno avaliado precisa realizar, constantemente, estratégias de antecipação e inferências que são feitas durante a leitura do texto. Vale lembrar que quem formula esse tipo de teste precisa obedecer a alguns critérios, dentre eles destacamos a avaliação do nível de escolarização do aluno, levando em conta os seus possíveis conhecimentos prévios, a fim de que ele

seja capaz de preencher os espaços vazios do texto de maneira coerente. Segundo Costa (2011, p. 54):

A técnica do teste *cloze*, em relação ao processamento da compreensão de leitura, se configura como um recurso de grande utilidade na medida em que possibilita ao leitor o uso de estratégias de antecipação e inferência. É também uma técnica que pode receber adaptações ao se trabalhar com poemas, músicas, notícias jornalísticas, relatos, histórias, textos científicos, lendas, textos didáticos, etc. Um critério que deve ser levado em conta é que o texto esteja próximo do nível de leitura dos alunos, considerando os seus conhecimentos prévios.

Vale dizer, sobretudo, que o teste *cloze* estimula a criatividade e, principalmente, o raciocínio do aluno, desafiando-o na escolha do melhor vocábulo para preencher o espaço vazio. Dessa forma, não se trata, assim como o TCQME não o é, de um jogo de adivinhação, mas de um exercício mental que obriga o discente a recorrer frequentemente às macro e microestruturas do texto na busca de seu sentido lógico. Nesse sentido, além de servir para a avaliação da compreensão leitora, o teste *cloze* também serve para a exercitação e a remediação dessa habilidade.

Existem vários tipos de testes *cloze*, como citam Santos, Boruchovitch e Oliveira (2009). Assim sendo, tem-se o teste *cloze* com lacunamentos a cada cinco, sete ou mais palavras. Esse lacunamento pode ser simples ou com opções de múltipla escolha, ou ainda com um banco de palavras embaralhadas a serem utilizadas nas lacunas. Seu uso também é adequado para o exercício de gramática e de outros conteúdos escolares.

### **3.3 Os protocolos verbais de leitura e a mediação pedagógica**

Os protocolos verbais (PVs) têm se tornado um instrumento avaliativo utilizado por diversas áreas do conhecimento, a exemplo da Psicologia e da Educação. Especificamente na área da leitura, vários especialistas destacam os PVs como importante instrumento de diagnóstico. Por meio deles, é possível “investigar diferentes processos cognitivos, tais como as inferências produzidas pelo leitor na construção da representação mental do texto” (TOMITCH, 2007, p. 1).



É notório que avaliar a aprendizagem não é tarefa fácil. Por mais que nos dispusermos de diversos instrumentos de avaliação, o processo de aprendizagem varia de aluno para aluno, sendo que cada um possui o seu próprio ritmo. Porém, quanto mais instrumentos estiverem sendo utilizados na prática pedagógica do professor, maior possibilidade ele terá de colher resultados da aprendizagem do aluno quanto ao desempenho do aluno.

No que se refere especificamente ao desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora, os protocolos verbais ou protocolos interacionais de leitura representam um importante instrumento não só de avaliação quanto de remediação pedagógica, uma vez que um dos seus objetivos é fazer com que o educando exteriorize seu pensamento diante de uma atividade cognitiva como a leitura de um texto escrito. Baldo (2011, p. 152) apresenta um conceito claro sobre os protocolos verbais (PVs):

Protocolos verbais (PVs), também chamados de protocolos de pensar alto, são usados para fazer referência a verbalizações do pensamento, feitas por determinados indivíduos, durante o processamento de uma tarefa cognitiva. O objetivo principal de sua utilização é o de instruir sujeitos a verbalizarem seus pensamentos de modo que estes possam ser aceitos como dados válidos.

Pode-se dizer ainda que os protocolos verbais são técnicas e procedimentos em que o pesquisador faz uso de entrevistas com o leitor para identificar as estratégias que ele utiliza na compreensão do texto. Os protocolos podem ocorrer antes, durante e depois da leitura do texto. Bortoni-Ricardo (2012) defende que esse instrumento serve não só para testar e avaliar a leitura, como também para remediar déficit de compreensão. Para ela, o professor exerce papel fundamental no processo de ensino, uma vez que “a mediação na leitura acontece na dinâmica da interação. O mediador apoia o leitor iniciante auxiliando-o a mobilizar conhecimentos anteriores para desenvolver as habilidades específicas para aquela tarefa” (BORTONI-RICARDO, 2012, p. 68).

Conforme já foi explicitado, os protocolos verbais podem vir a ser um importante instrumento na mediação de aprendizagem, uma vez que a mediação pedagógica se caracteriza, em outras palavras, como uma interação discursiva entre uma pessoa que detém um conhecimento e/ou experiência e outra que necessita de

orientação para chegar à aprendizagem. Tratando-se da mediação da leitura, Bortoni-Ricardo (2012, p. 68) afirma que

Mediar o desenvolvimento da leitura é exercitar a compreensão do aluno, transformando-o de leitor principiante em leitor ativo. Isso pressupõe desenvolver sua capacidade de ler com segurança, de decodificar com clareza e reconhecer com rapidez as palavras para uma leitura fluente. Realizar previsões, formular e responder questões a respeito do texto, extrair ideias centrais, identificar conteúdos novos e dados, relacionar o que lê com a sua realidade social e particular, ler o está subjacente ao texto, valer-se de pistas para fazer inferências, sumarizar, ser capaz de dialogar com outros textos são habilidades que vão construindo o sujeito leitor em formação em leitor proficiente.

Verifica-se, nas palavras da autora, que várias são as habilidades que estabelecem a condição de um leitor proficiente. Para ela, muitas dessas habilidades escapam do entendimento do aluno quando não há alguém que o direcione no desenvolvimento de tais habilidades. É com base nisso que Bortoni-Ricardo defende o evento de leitura individual ou coletivo pelos alunos como sendo “um momento em que a mediação do professor tem importância crucial” (BORTONI-RICARDO, 2012, p. 8). Na verdade, o mediador utiliza “andaimes” para ajudar o aprendiz que, geralmente, encontra-se na *zona de desenvolvimento proximal*, termo abordado por Vygotsky (2007) para se referir à capacidade intelectual (ainda em desenvolvimento) que a criança tem no momento para resolver um problema, sendo que esse potencial pode ser alargado através da intervenção mediadora de um adulto, explorando o que a criança já sabe para em seguida promover-lhe novas aprendizagens.

Como procedimentos de pesquisa, e para serem realizados dentro dos preceitos adequados, os protocolos de leitura exigem um aparato específico, tais como: ambiente silencioso, gravadores de voz e até filmadoras (se se quer). No entanto, para a prática da mediação na sala de aula, esse aparato pode ser dispensado; por isso, muitas vezes, os professores recorrem a interações verbais com alunos durante as aulas para mediar o entendimento de certas aprendizagens à guisa de protocolos.

Neste capítulo, tratamos da questão dos instrumentos de avaliação da compreensão leitora, abordando o teste de compreensão com questões de múltipla escolha, o teste *cloze* e os protocolos verbais de leitura, vistos como instrumentos

válidos para diagnóstico. No entanto, vale ressaltar que esses instrumentos podem ser utilizados também como atividades de remediação e exercitação da compreensão leitora dos alunos no cotidiano da sala de aula.

## **4 METODOLOGIA DA PESQUISA**

Neste capítulo, discutimos sobre os pressupostos metodológicos da pesquisa, definindo sua abordagem, sua natureza, seus objetivos e os seus procedimentos adotados para a realização da experiência didática. Apresentamos também o contexto da pesquisa, que corresponde à escola na qual a experiência foi realizada, ao período de sua realização, ao perfil dos colaboradores, ou seja, os alunos e a professora titular da turma. Convém esclarecer que a pesquisa ora relatada foi precedida de uma pesquisa piloto, também vai descrita neste capítulo.

### **4.1 A classificação da pesquisa**

A abordagem metodológica deste estudo se baseia na pesquisa qualitativa, porquanto traz um aprofundamento da compreensão do nível de leitura dos discentes da turma colaboradora da experiência, e busca explicar o porquê das dificuldades apresentadas pelos alunos no que se refere à compreensão leitora, através de uma investigação dos aspectos que interferem nessa problemática. O trabalho intencionou ainda sugerir o que poderia ser feito para uma possível melhora nas referidas dificuldades analisadas durante o processo. Chizzotti (2003) descreve a pesquisa qualitativa como sendo uma partilha sólida de um determinado objeto de estudo, que possibilita ao pesquisador extrair significados que só são possíveis percebê-los através de uma sensível atenção:

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objeto de pesquisa para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após esse tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa (CHIZZOTTI, 2003, p. 221).

A busca por resposta à atual situação do fracasso de muitos alunos em compreender textos simples, bem como o envolvimento do professor no processo, condição esta que torna o cientista ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de sua

própria pesquisa (GERHARDT; SILVEIRA, 2009), sustenta ainda mais a condição de que a pesquisa aqui apresentada é de abordagem qualitativa.

O presente trabalho recorre ainda a métodos quantitativos interpretativos devido à necessidade de se interpretar os dados coletados para posteriormente refletirmos sobre os seus resultados e podermos dar o devido direcionamento das atividades pedagógicas posteriores, no intuito de que se possam traçar, junto à professora titular, caminhos que visem à melhora no desempenho dos discentes. Sendo assim, esta dissertação traz dados obtidos na experiência didática em formas de gráficos e quadros, tecendo comentários sobre eles e possibilitando uma investigação mais aprofundada em estudos subsequentes.

Ainda, no que diz respeito à sua classificação, a pesquisa apresenta natureza aplicada, pois *objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais* (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 35). Na verdade, intentou-se apresentar uma proposta de intervenção que possibilitasse, mesmo que restrita à realidade de uma única turma da escola-campo, uma melhora significativa no nível de compreensão leitora dos alunos que apresentaram maiores dificuldades.

No tocante ao seu objetivo, a pesquisa se classifica como exploratória, dado que este estudo objetivou proporcionar ao pesquisador maior familiaridade com o problema de compreensão leitora, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses sobre ele, no intuito de conhecer melhor as dificuldades dos participantes da pesquisa (GIL, 2007 *apud* GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

E, por fim, quanto aos procedimentos, a pesquisa se classifica como pesquisa-ação de cunho interventivo, que contou com o apoio da professora de Língua Portuguesa, titular da turma, que se prontificou a ajudar na realização deste estudo, possibilitando, assim, uma experiência sistematizada e prática, à luz da fundamentação teórica abordada no trabalho. Engel (2000) discorre de maneira clara sobre a pesquisa-ação, definindo-a:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa participante engajada, em oposição à pesquisa tradicional, que é considerada como “independente”, “não-reativa” e “objetiva”. Como o próprio nome já diz, a pesquisa-ação procura unir a pesquisa à ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. É, portanto, uma maneira de se fazer

pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta (ENGEL, 2000, p. 181).

É pertinente frisar a importância de uma pesquisa-ação no que diz respeito ao engajamento do pesquisador no fazer científico, conforme aponta o conceito acima, uma vez que por meio dela o profissional passa a perceber detalhes antes não notados no seu convívio diário. Ela se torna bastante relevante para o professor de Língua Portuguesa, que se depara diariamente com tantas dificuldades no tocante ao nível de compreensão leitora dos alunos. E, devido ao seu caráter interventivo, essa metodologia de pesquisa funciona como aliada na intervenção de problemas frequentemente diagnosticados em sala de aula.

De fato, a pesquisa-ação representa, sobretudo, um processo que segue um ciclo no qual se torna possível o aprimoramento da prática pedagógica pela oscilação sistemática entre o agir no campo dessa prática e o investigar a respeito dela (TRIPP, 2005). O foco dessa metodologia de pesquisa é a mudança. Daí o nosso interesse pelos procedimentos de pesquisa aqui escolhidos, visto que o pesquisador planeja, implementa, descreve e avalia o andamento de sua prática, possibilitando a ele novas aprendizagens e melhores resultados por meio dessa reflexão simultânea, que envolve ação e reação (TRIPP, 2005).

Vale discutirmos, aqui, que a maioria das pesquisas que buscam traçar caminhos para uma melhora da educação básica é realizada, em parte, por pesquisadores que não estão diretamente ligados à sala de aula, e sim, à academia e aos programas de pós-graduação. Esse é um retrato preocupante no sentido de não unir os avanços da pesquisa acadêmica ao ensino, pois poucos professores que estão em atividades, hoje, tornam suas aulas instrumento de pesquisa, o que tem possibilitado um distanciamento entre teoria e prática.

Quando se sistematiza o processo de ensino, partindo de uma fundamentação teórica, buscando respostas para perguntas previamente estabelecidas, há a possibilidade de os objetivos planejados serem alcançados. Para isso, faz-se necessário que o professor da atualidade torne-se pesquisador de sua própria prática. Tripp (2005) defende a pesquisa-ação como elemento primordial no desenvolvimento didático-pedagógico do professor:

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos (TRIPP, 2005, p. 445).

É bem verdade que quando o professor assume uma postura de pesquisador, a sala de aula se torna um campo de pesquisa, e a aprendizagem surge até mesmo nas experiências que não foram bem sucedidas, dado que esse profissional tem a oportunidade de redirecionar sua prática conforme a sua realidade cotidiana.

#### **4.2 A escola campo da pesquisa e da intervenção didática**

A instituição escolar, denominada oficialmente Escola Municipal de Ensino Fundamental Pio X, está localizada nas imediações do Centro de Maceió, precisamente no bairro do Prado. Inicialmente, o prédio funcionava como abrigo de idosos, onde passou, posteriormente, a funcionar uma unidade educacional denominada Escola Cenecista de 1º e 2º Graus Pio X, fato que contribuiu para a sua atual denominação. No ano de 2006, a Prefeitura de Maceió alugou o prédio para implantar o ensino fundamental maior (6º ao 9º anos), no intuito de atender às famílias residentes no bairro, bem como aos filhos de pais que trabalham no comércio de Maceió.

Embora se localize num bairro de classe média baixa, a unidade escolar tem seu corpo discente formado, em parte, por alunos de comunidades consideradas de alta vulnerabilidade social<sup>12</sup>, advindas de bairros próximos ao Prado, a exemplo do bairro do Trapiche. No entanto, pode-se dizer que há uma heterogeneidade considerável no tocante ao nível socioeconômico dos discentes.

No que se refere à sua estrutura física, a escola funciona em um prédio antigo composto de dois andares, que apresentava diversos problemas de natureza hidráulica e elétrica, além do comprometimento estrutural. Em 2015, a instituição passou por uma reforma, que inicialmente duraria 30 dias, mas, devido a burocracia do serviço público, totalizou 80 dias, o que atrasou sobremaneira as atividades da

---

<sup>12</sup> Dados informados pela direção da instituição e que consta no PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola. Além disso, de acordo com informações do Conselho Tutelar desta região, há um alto índice de assassinato e de tráfico de drogas em algumas comunidades do entorno escolar.

unidade escolar, bem como o seu calendário letivo e, conseqüentemente, o desenvolvimento da pesquisa aqui descrita.

Ainda no tocante à sua estrutura, a escola conta com nove salas de aula (contendo um ou dois ventiladores e cobogós), uma secretaria, uma sala de direção, 01 sala de vídeo, 01 sala de coordenação, 01 copa, 01 biblioteca (embora o acervo seja muito limitado), 01 laboratório de informática com 06 computadores, 04 banheiros, 01 cantina e, por fim, 01 espaço aberto pequeno no qual se realizam as atividades de educação física.

No quesito corpo docente, a escola conta com 41 professores do quadro efetivo, dos quais dois possuem mestrado, e cerca da metade deles é especialista. Na parte administrativa, a instituição conta com 12 funcionários, também pertencentes ao quadro efetivo, que se dividem entre as atividades da secretaria e os serviços da cozinha. Além disso, a escola conta ainda com 12 funcionários contratados, responsáveis pelos serviços de limpeza, disciplina e portaria.

Como se trata de uma escola relativamente nova na rede municipal de ensino, a instituição foi administrada nos seus primeiros cinco anos por diretores indicados pela Secretaria de educação de Maceió. Em 2012, a escola inicia a sua primeira gestão democrática para um mandato de quatro anos, da qual fiz parte como diretor adjunto. Em 2015, a unidade escola passa por um novo processo eleitoral em que fui eleito novamente como diretor adjunto, desta vez, para um mandato de três anos.

### **4.3 O perfil dos alunos colaboradores**

Para compreendermos um pouco mais o perfil dos alunos colaboradores da pesquisa, utilizei um questionário com 25 perguntas (Apêndice A), cujas respostas se dividiram em questões discursivas e questões que continham sugestões para que eles expressassem suas preferências. O objetivo principal das perguntas contidas nesse questionário era fazer um levantamento de aspectos relacionados à vida escolar a aspectos socioculturais. No dia da realização do questionário, estava presente um número de 27 alunos colaboradores.



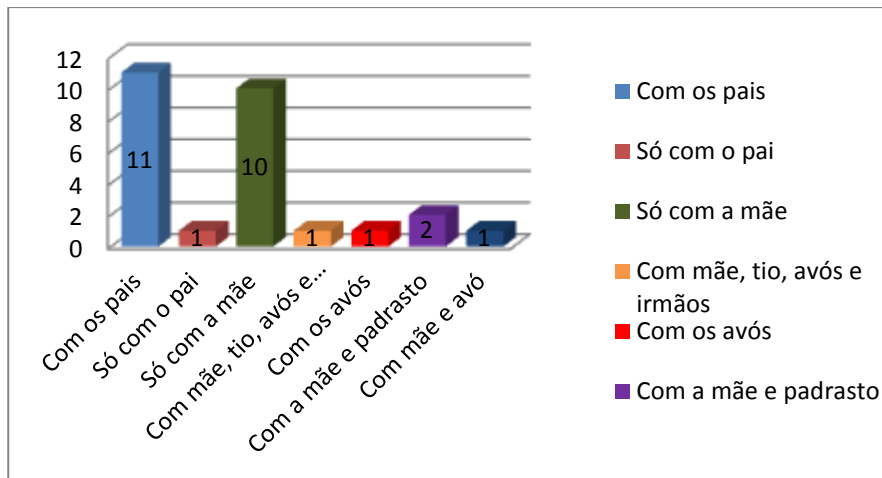
Para que as informações chegassem mais próximo da realidade, solicitei que eles não se identificassem no questionário e que todos fossem verdadeiros nas suas respostas, já que ninguém saberia o que cada um havia respondido. Tornei a lembrá-los que se tratava de uma pesquisa, cujos resultados poderiam ajudar não apenas a alunos da turma deles como também a outros alunos que viessem a fazer parte da nossa escola, por isso era necessário que todos se posicionassem com a verdade. O resultado das perguntas mais relevantes do questionário está apresentado a seguir em forma de gráficos e quadros com análise e reflexões sobre esses resultados.

As questões de número 1 a 4 correspondem ao quesito dados pessoais, nos quais constam idade e local onde mora, sexo, com quem mora, e se algum deles trabalha. Apurou-se que o número de meninas é predominante: 63%, enquanto que o número de meninos é de 37%. Isso reflete uma tendência da população brasileira, que aponta uma predominância de mulheres, sobretudo, nos contextos educacionais.

Verificou-se que 100% afirmou que não trabalha, apenas estuda. E no que diz respeito à pergunta: “Onde você mora?”, boa parte do alunado é oriundo de três bairros do entorno escolar: 63% moram no Prado, bairro onde a escola se localiza; 18,5% provêm do bairro do Trapiche; 11,1% residem no bairro da Ponta Grossa; um aluno mora no bairro da Levada; outro aluno afirmou residir no extremo norte da cidade: bairro de Guaxuma.

Quanto à faixa etária dos alunos colaboradores, 85,9% da turma apresentam idades entre onze e doze anos, sendo que três deles estão com treze e apenas um com catorze anos. Conforme dados colhidos na secretaria da escola, bem como no seu Projeto Político Pedagógico, os referidos alunos são filhos de pais trabalhadores do comércio formal, pescadores, marisqueiros e autônomos. Já no questionamento “Com quem você mora?”, é pertinente refletirmos sobre o seu resultado, conforme o gráfico abaixo:

**Gráfico 1 – Parentes com quem o aluno mora**



Os dados do Gráfico 1 nos mostram que mais da metade dos alunos, ou seja, 59,2%, não vivem com pai e mãe na mesma casa; isso nos leva a crer que boa parte desses discentes sejam filhos de pais separados. Nota-se ainda que grande parte deles (37%) é criada apenas pela mãe, a qual acaba assumindo a responsabilidade de mãe e pai ao mesmo tempo. Nesse mesmo levantamento, dois alunos disseram morar com a mãe e o padrasto; um aluno declarou morar com o pai; outro, com os avós; um deles, com a mãe e a avó; havendo também um caso em que o aluno afirmou residir com a mãe, tios, irmãos e os avós. Diante desses dados, vê-se que os alunos são oriundos de famílias um pouco fora do padrão familiar tradicional.

Em sequência ao questionário, as questões 5 e 6 referem-se ao perfil sociocultural, que corresponderam ao grau de escolaridade dos pais ou responsáveis e também sobre o que os alunos costumavam fazer nas suas horas vagas. A maioria deles não soube responder sobre a vida escolar de seus responsáveis. Todavia, dos que declararam conhecê-la, quatro alunos afirmaram que o pai possui nível superior completo, sendo que dois educandos disseram que a mãe possui escolaridade superior incompleta. Na modalidade Nível Médio, cinco mães completaram esse grau de escolaridade, enquanto o número de pais foi de apenas um. A maior recorrência está no Nível Fundamental, totalizando 44,4% do número de pais, sendo que apenas dois concluíram essa etapa educacional. Já o número de mães que chegaram somente a esse nível de escolarização (Fundamental) é de 33,3%, dos quais mais da metade não concluiu a referida etapa

educacional. Sabe-se, ainda, que alguns desses pais são analfabetos, conforme dados colhidos pela secretaria da escola no momento da matrícula.

Quanto às atividades de lazer preferidas pelos alunos, foi-lhes dado sete sugestões, dentre as quais eles poderiam escolher três ou apontar outras que não estivessem na relação sugerida. O quadro abaixo demonstra suas preferências:

**Quadro 1 – atividades de lazer dos alunos colaboradores**

<b>Atividade</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Televisão	18	22,2
Leitura	5	6,2
Jogos eletrônicos	4	4,9
Cinema	5	6,2
Prática de esporte	9	11,1
Ouvir música	21	25,9
Computador	18	22,2
Outros	1	1,2
Total	81	100,0

Diante do resultado acima, é preciso lembrar que as preferências dos alunos estão relacionadas às atividades que estão ao seu alcance. Nota-se que a maior recorrência é “ouvir música”. Talvez, essa atividade superou todas as demais devido à contribuição do aparelho de celular, uma vez que o aluno passa boa parte de seu tempo fazendo uso do referido componente eletrônico, que tem se tornado acessível a quase todos os educandos.

Em segundo lugar, aparecem as opções “televisão” e “computador”. Parece que a maioria dos alunos de nossa região, especificamente os alunos da escola pública passa grande parte de seu tempo assistindo tevê, pois esse meio de comunicação de massa tem se tornado uma das mais importantes formas de entretenimento das famílias de classe baixa, já que quase todos os lares possuem um aparelho de televisão.

Um fato curioso é a opção “computador” ter aparecido com tanta evidência, uma vez que nem todos os estudantes da turma o possuem. Descobri, em entrevistas informais, que vários alunos fazem uso desse componente eletrônico em

*lan houses* ou em casa de amigos, tendo as redes sociais e os jogos eletrônicos como foco de consulta no uso do equipamento citado.

Como se percebe na tabela, a leitura como forma de lazer não está no gosto dos alunos, uma vez que ela aparece numa proporção muito baixa: 6,2% das preferências. Isso nos leva a acreditar que, quando muitos alunos afirmam gostar de ler, esse gosto está relacionado às tarefas de leitura solicitadas pela escola, principalmente, nas aulas de Língua Portuguesa. Sendo assim, no momento em que eles se encontram fora do ambiente escolar, a leitura como fruição não faz parte das atividades que lhes proporcionam entretenimento.

As questões de número 7 a 21 dizem respeito aos dados de escolarização dos alunos participantes da pesquisa. Sendo indagados se gostavam de estudar, 25 alunos responderam “sim”. Sendo que 02 (dois) dentre eles afirmaram não gostar de estudar. Porém, é curiosa a justificativa dos que se posicionaram negativamente. O primeiro afirma: “é chato, mas é necessário”; já o segundo: “não gosto, mas venho à escola para aprender mais”. Observa-se que ambos os alunos, embora não gostem de estudar, têm consciência de que a escola é um lugar onde se promove novas aprendizagens.

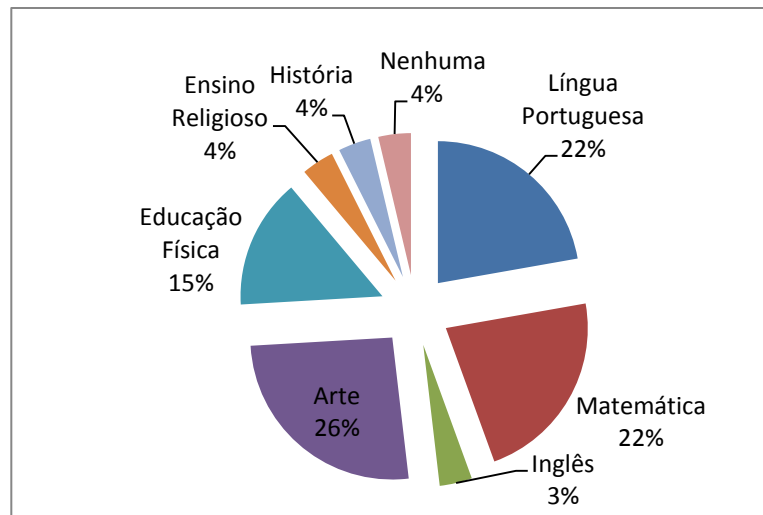
Dos 25 alunos que disseram gostar de estudar, 66,6% justificaram que é para ter um futuro melhor/ser alguém na vida; dois alunos afirmaram que estudam para ver os amigos e ter um futuro melhor; dois alegaram apenas que é bom; outros dois afirmaram que estudam porque aprendem mais; dois alunos não justificaram; e, por fim, um deles apresentou resposta incoerente com a pergunta. Como se observa, a maioria sabe que o estudo é possibilidade de uma melhor condição de vida.

A pergunta seguinte era se eles estavam cursando o sexto ano pela primeira vez. Dos 27 educandos que responderam o questionário, 25 cursam o 6º Ano pela primeira vez. Inicialmente, 100% dessa turma eram de alunos novos, não repetentes, com regularidade no quesito idade/série. De acordo com a Coordenação escolar, os dois alunos que são repetentes foram transferidos de uma turma em que quase 100% deles correspondem a alunos repetentes. A escola tomou a atitude de transferi-los por questões disciplinares.

Em seguida, solicitei que eles dissessem qual a disciplina da qual mais gostavam de estudar e o porquê dessa preferência. Mesmo sendo orientados a

apontar apenas uma disciplina, alguns alunos apresentaram mais de uma delas. Devido a isso, tivemos que optar pela primeira disciplina apontada, cujo resultado se verifica no gráfico abaixo:

**Gráfico 2 – Disciplinas preferidas pelos alunos**



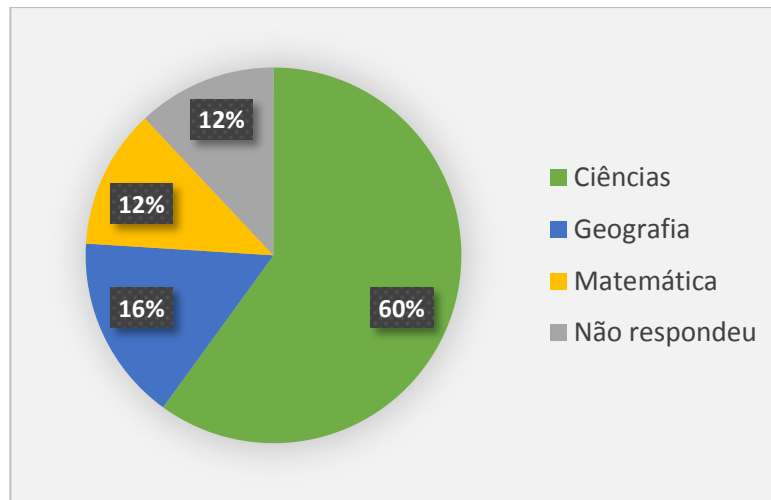
O gráfico nos mostra que a maioria dos alunos gosta das aulas de Artes, e quase todos os alunos que apontaram essa escolha alegaram gostar de desenhar. Todavia, chama-nos à atenção as disciplinas que aparecem em segundo lugar das preferências: Português e Matemática. Esse fato contraria um pouco a tradição e o mito de que essas duas disciplinas são as mais “difíceis” e as demais seriam “matérias decorativas”. Outra possível justificativa de os discentes apresentarem interesse por Português e Matemática pode estar atrelado ao fato de os professores dessas disciplinas em nossa escola serem bastante dedicados e comprometidos com o ensino. Já na tabela a seguir, consta a justificativa que os estudantes apresentaram para mostrar a razão que os levou a escolher a disciplina acima especificada:

**Quadro 2 – Justificativa paras as preferências de disciplinas pelos alunos**

<b>Justificativa</b>	<b>Recorrência</b>	<b>%</b>
Porque ama desenhar. (Artes)	4	14,8
Porque é bom com números (Matemática)	3	11,1
Porque a disciplina é divertida. (Educação Física)	2	7,4
Porque o professor não escreve tanto. (Artes e Educação Física)	2	7,4
Porque o professor ensina melhor. (Matemática e Português)	2	7,4
Porque gosta de ler. (Português)	2	7,4
Porque a disciplina é mais fácil. (Matemática e Artes)	2	7,4
Porque gosta de esporte. (Educação Física)	2	7,4
Porque a disciplina é interessante (Ensino Religioso)	1	3,7
Porque gosta de falar em outras línguas. (Inglês)	1	3,7
Porque aprende palavras novas. (Português)	1	3,7
Porque fala dos acontecimentos passados. (História)	1	3,7
Porque aprende para ensinar ao sobrinho (Matemática)	1	3,7
Sem respostas	3	11,1
<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>100,0</b>

Como se percebe, três alunos não se posicionaram para justificar sua escolha, dentre os quais dois já haviam dito não gostar de estudar. Logo, não teriam nenhuma razão para apresentar. O outro estudante não apontou justificativa.

Quando foram indagados sobre a disciplina de qual eles menos gostavam, os discentes mostraram um número de 04 (quatro) disciplinas. Vale lembrar que o meu objetivo aqui é apenas fazer um levantamento daquilo que se passa na cabeça do aluno colaborador, sem desmerecer o trabalho do profissional de cada disciplina. O gráfico a seguir demonstra a opinião apontada pelos discentes:

**Gráfico 3 – Disciplinas das quais os alunos menos gostam**

Como se pode notar, a disciplina Ciências foi a mais citada pelos discentes como sendo aquela da qual eles menos gostam. Justificando esse apontamento, 40,7% da turma afirmou que é uma disciplina difícil; certo aluno alegou que a quantidade de termos científicos torna a disciplina complexa; outro educando declarou desgosto por Ciências pelo fato de não gostar de estudar sobre os animais.

Os dados a seguir referem-se à pergunta: “Sua escola tem biblioteca? Você costuma frequentá-la?”. 66,6% alegaram que sim, enquanto 33,4% se posicionaram negativamente. As razões da frequência ou a falta dela estão exibidas no quadro abaixo:

**Quadro 3 – Razões pelas quais os alunos frequentam ou não a biblioteca**

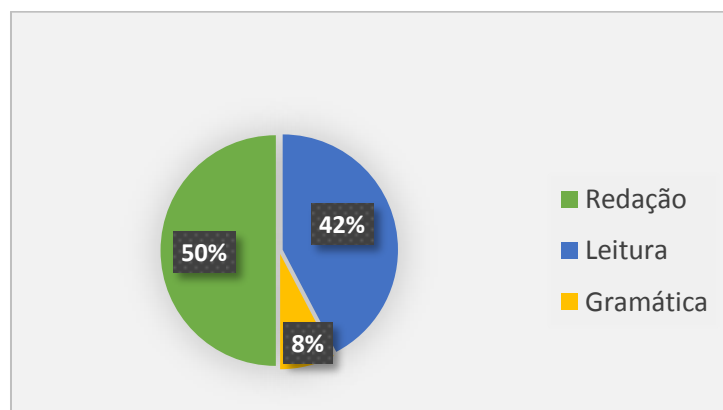
Motivos		Ocorrência	%
Motivo pelo qual frequenta	Porque gosta de ler.	12	44,4
	Porque os livros são bons e distraem a mente.	1	3,7
	Porque se diverte.	1	3,7
	Porque o ambiente é calmo.	1	3,7
	Porque gosta da biblioteca.	1	3,7
Motivo pelo qual não frequenta	Porque não gosta de ler.	2	7,4
	Porque não tem tempo para visitá-la.	2	7,4
	Porque tem preguiça.	1	3,7
	Porque não o deixam subir.	1	3,7

Resposta não computada	Não justificou	3	11,1
	Resposta incompreensível	2	7,4
<b>Total</b>		<b>27</b>	<b>100,0</b>

Os dados do quadro acima apontam que um número considerável de alunos afirmou que frequenta a biblioteca porque gosta de ler. Contudo, os motivos que eles revelaram para frequentar a biblioteca leva-nos a crer, mais uma vez, na ideia de que esse gosto se resume às tarefas cobradas pela escola, pois, conforme já vimos, a leitura apareceu em pequena proporção dentre as atividades escolhidas por eles quando estão com tempo livre fora da escola.

Sendo questionados a respeito do que eles mais apreciavam nas aulas de Língua Portuguesa, a maioria dos discentes mostrou preferência pela produção textual. É importante ressaltar que os estudantes dispunham de três opções as quais correspondiam ao nosso critério de divisão da disciplina: gramática, leitura e redação. Foi preciso explicar-lhes o que seria cada elemento desses, principalmente, gramática, para que opinassem conscientemente, conforme resultado exposto no gráfico abaixo:

**Gráfico 4 – Conteúdos que os alunos mais apreciam nas aulas de Português**



Percebe-se que a opção “gramática” configurou-se na de menor interesse pelos discentes, exceto para dois educandos, que disseram apreciar esse conteúdo. Atualmente, percebemos uma grande dificuldade dos discentes em questões



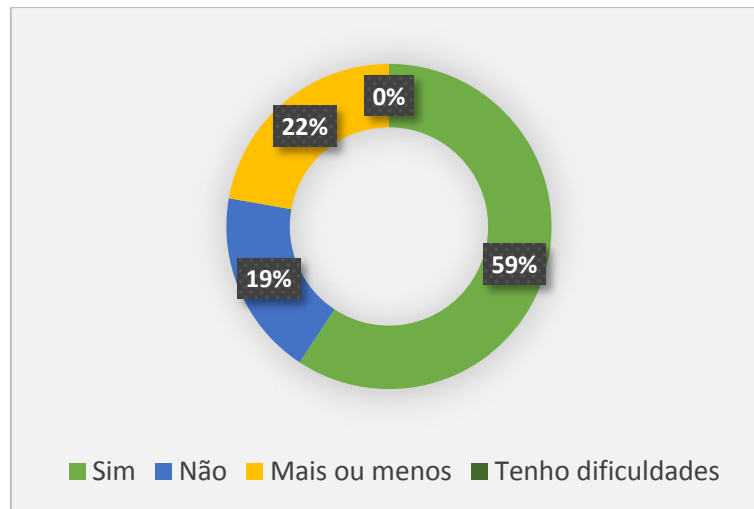
gramaticais, como por exemplo, regras básicas de concordância, de acentuação gráfica, do uso de tempos verbais, de ortografia, dentre outras. Um ensino eficaz e atrativo de Gramática continua sendo um desafio para a escola.

É bem verdade que as aulas de Língua Portuguesa não se devem resumir apenas ao ensino de gramática, todavia, não ensiná-la é negar ao aluno o direito de aprender um dos maiores aspectos de representatividade social e, sobretudo, cultural, da língua de um povo. Portanto, cabe à escola desmistificar o conceito de que o conhecimento de gramática “é para poucos”, “é chato”, ou que “não acrescenta nada”.

É, igualmente, equivocada a ideia de que o ensino de gramática não acrescenta nada à aprendizagem do aluno. Na verdade, ela é uma grande aliada no desenvolvimento do raciocínio e da percepção. Embora saibamos que a criança traz consigo uma gramática internalizada antes do processo educacional convencional, é na escola que ela aprenderá a refletir sobre seu uso, melhorando a sua competência linguística.

Dando sequência ao questionário, foi perguntado aos alunos se alguém na casa deles (pais ou responsáveis) recebia jornal ou revista diariamente. 25 (vinte e cinco) estudantes disseram “não”, e apenas dois confirmaram a pergunta. Esse resultado, provavelmente, configura uma tendência nas famílias brasileiras de classe baixa: o pouco contato com a cultura letrada. Dessa forma, a escola passa a ser, para muitos estudantes, o único lugar de contato com o texto escrito, ou seja, uma oportunidade de melhorar seu acesso ao código elaborado e expansão de seu vocabulário.

Quando foram indagados se gostavam de ler, os alunos dispunham de quatro opções de resposta: sim, não, mais ou menos, tenho dificuldade. Ressaltamos que já fizemos uma pergunta relacionada a essa, na qual se questionava a frequência do aluno à biblioteca. O gráfico abaixo demonstra o percentual do gosto dos discentes no quesito leitura:

**Gráfico 5 – Frequência das respostas dos alunos quanto ao gostar de ler**

Observa-se que 40,7% dos discentes alegaram não gostar de ler ou gostam mais ou menos. Como se pode ver, a alternativa “tenho dificuldade” não aparece na resposta de nenhum aluno. É provável que alguns estudantes não quiseram dizer que sentiam dificuldades por se sentirem constrangidos a fazê-lo. Mas, durante a experiência didática, percebi que havia entre eles alunos que apresentavam um desempenho em leitura insuficiente, resultando em notas baixas até mesmo nos textos de fácil compreensão.

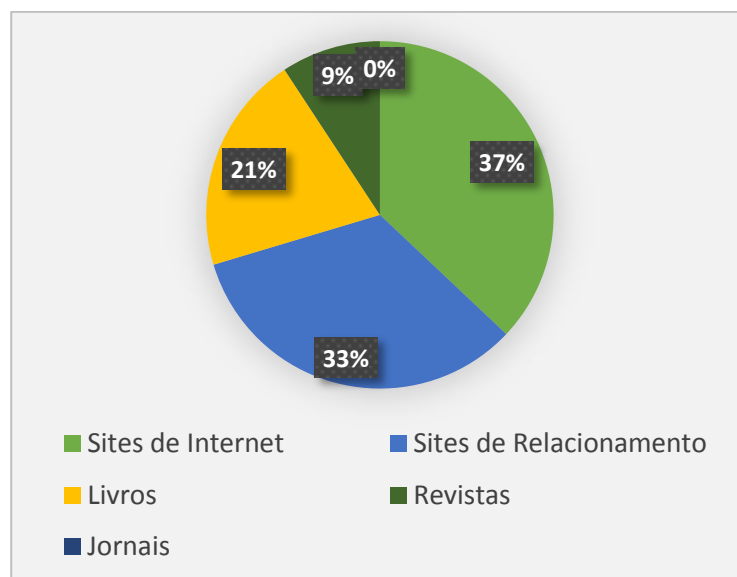
Noutro questionamento sobre o quesito leitura, 100% dos discentes declararam que ela é importante para a sua vida. Para expressar o porquê dessa importância, o quadro a seguir traz as diversas opiniões desses estudantes:

**Quadro 4 – Justificativas para a importância da leitura**

Justificativa	Recorrência	%
Porque traz aprendizado	7	25,9
Porque é importante para o futuro.	7	25,9
Porque a pessoa não fica analfabeta	2	7,4
Porque ajuda a escrever melhor	1	3,7
Porque é boa para acalmar	1	3,7
Porque ela ajuda a evoluir	1	3,7
Porque tudo precisa dela.	1	3,7
Não deu opinião.	7	25,9
<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>100,0</b>

Percebemos que, à sua maneira, os alunos compreendem a importância que a leitura assume na vida das pessoas. Sendo assim, procuramos saber o que eles costumavam ler nas horas de folga. Para essa pergunta, foram-lhes apresentadas algumas sugestões, quais sejam: livros, revistas, jornais, sites de assuntos diversos e sites de relacionamentos (redes sociais). Como já era de se esperar, as duas últimas opções superaram as demais na preferência dos alunos, conforme dados apontados no gráfico abaixo:

**Gráfico 6 – O que os alunos costumam ler nas horas de folga**



Como se pode ver no gráfico acima, os alunos passam boa parte de seu tempo conectados às redes sociais. Devido a isso, o contato com os livros pode ficar cada dia mais restrito a alunos cujos contextos de vida são pautados no incentivo à leitura. E como já dissemos nesta pesquisa, a família assume papel importante, junto à escola, para motivar o filho a ler. No caso dos alunos informantes deste estudo, leva-nos a crer que boa parte deles não tem um ambiente familiar favorável à leitura do texto escrito. Sendo assim, o tempo livre do adolescente é preenchido por outras atividades de leitura, geralmente em suporte virtual, a exemplo dos sites de internet e de relacionamentos, ficando a leitura de livros e revistas em segundo plano.

Ao serem questionados sobre o que a leitura lhes proporcionava, os alunos apresentaram diversas respostas, pois se tratava de uma pergunta discursiva. Se a

ideia do questionário é traçar o perfil dos colaboradores da pesquisa, considero importante trazer todas as opiniões que os discentes apresentaram, o que se verifica no quadro a seguir:

**Quadro 5 – O que a leitura proporciona na opinião dos alunos**

<b>Respostas</b>	<b>Recorrência</b>	<b>%</b>
Conhecimento e sabedoria.	11	40,7
Felicidade.	3	11,1
Habilidade.	2	7,4
Abre a mente.	2	7,4
Coisas boas.	1	3,7
Curiosidade.	1	3,7
Ajuda na disposição.	1	3,7
Futuro melhor.	1	3,7
Uma escrita melhor.	1	3,7
Nada.	1	3,7
Não opinou.	3	11,1
<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>100,0</b>

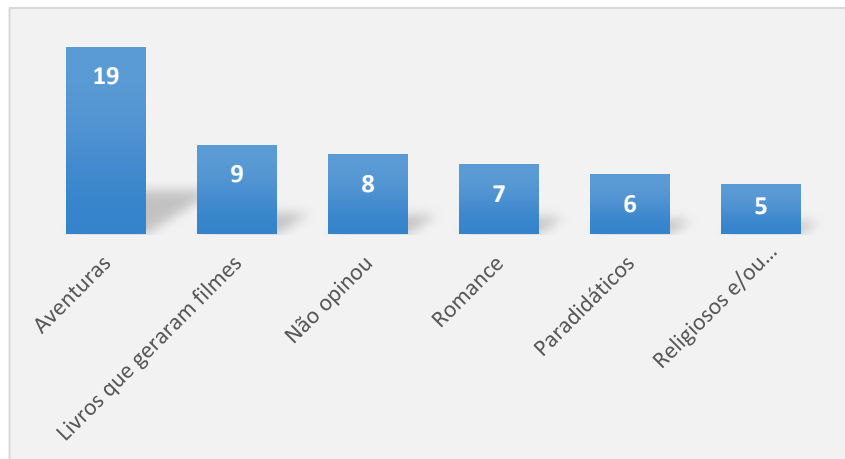
Percebemos que a maioria dos alunos sabe que a leitura lhes possibilita novos conhecimentos. Entretanto, observam-se também algumas respostas vagas e até mesmo incoerentes com a pergunta realizada, como por exemplo: “ajuda na disposição” e “habilidade”. Acredita-se que esse posicionamento sem objetividade retrata um pouco da imaturidade às ideias do texto de boa parte dos informantes, que, às vezes, não tem consciência do real sentido não apenas da leitura, mas da própria educação escolar em si mesma.

Esse fato pode ser fruto do pouco grau de instrução de muitas famílias, das quais os discentes fazem parte. Dessa forma, ir à escola se torna uma obrigatoriedade convencionada a eles, e não uma oportunidade transformadora de suas histórias de vida. Um exemplo que justifica esse pensamento é a resposta de determinado aluno, afirmando que a leitura nada lhe proporciona.

Na sequência às perguntas do questionário, indagou-se se os alunos costumavam ler livros. Dos 27 participantes, 77,7% responderam “sim”, 14,8% disseram “não” e 7,4% não se posicionaram. Essa mesma pergunta solicitava ainda

que, em caso de resposta positiva, os estudantes apontassem dentre as sugestões apresentadas os temas de livros que mais lhes atraíam. O resultado dessa escolha pode ser visto no gráfico a seguir:

**Gráfico 7 – Tipos/gêneros de livros que os alunos costumam ler**



Conhecer os gêneros textuais e as sequências tipológicas que mais agradam ao aluno no momento da leitura pode ser uma estratégia importante para o professor poder promover atividades que incentivem à leitura. Porém, a escola não deve restringir os momentos de leitura apenas aos gêneros textuais que os alunos queiram estudar. É preciso que o discente tenha contato com o maior número de gêneros textuais possíveis, possibilitando que o seu conhecimento de mundo seja alargado, para que ele adquira, assim, uma proficiência considerável em leitura.

Numa outra pergunta, os alunos deveriam dizer se eles liam os livros indicados pela escola até o fim. 59,3% disseram que não leem os livros completamente; e o número dos que afirmaram lê-los foi de 40,7%. O quadro abaixo mostra a razão de os discentes terem se posicionado negativa ou positivamente:

**Quadro 6 – Razão pela qual o aluno lê/não lê os livros completamente**

<b>Razão por que lê</b>	<b>Recorrência</b>	<b>%</b>
Porque aprendem muitas coisas com eles.	2	7,4
Porque o professor manda.	2	7,4
Porque eu gosto de ler.	2	7,4
Para ganhar nota.	2	7,4
Porque ajuda a tirar as dúvidas.	1	3,7
Porque é importante.	1	3,7
Para compreender o livro todo.	1	3,7
<b>Razão por que não lê</b>		0,0
Porque o livro é chato.	4	14,8
Porque tenho preguiça.	3	11,1
Porque não gosto de ler.	2	7,4
Porque são longos.	2	7,4
Porque não consigo ler.	1	3,7
Porque nem começo e nem termino.	1	3,7
Porque nunca li um livro da escola.	1	3,7
Porque não levo o livro pra casa.	1	3,7
Porque não dá tempo.	1	3,7
<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>100,0</b>

Com os dados até aqui obtidos, já podemos ter uma ideia do perfil dos alunos colaboradores em relação à leitura. Conforme dissemos anteriormente, era preciso que todos se posicionassem da maneira mais sincera possível. Sendo assim, são significativas algumas respostas dadas às questões discursivas, a exemplo de determinados alunos declararem que não gostam de ler livros ou até mesmo que não sabem ler, diferente do posicionamento assumido por alguns educandos em uma questão objetiva já discutida, na qual ninguém quis afirmar ter dificuldade para ler.

Dando continuidade ao tópico “dados de escolarização”, foi solicitado que os discentes apontassem o nome do livro que eles mais gostaram de ler. É importante destacar que a maior parte das obras citadas por eles compõe a relação de livros paradidáticos pertencentes à biblioteca da escola. Isso se deve, em parte, ao esforço que a professora de Língua Portuguesa, titular da turma, tem feito para incentivá-los a ler. O meu conhecimento sobre esses dados é fruto da função de

diretor adjunto que exerço nesta unidade escolar. O quadro a seguir aponta a lista de obras citadas pelos estudantes:

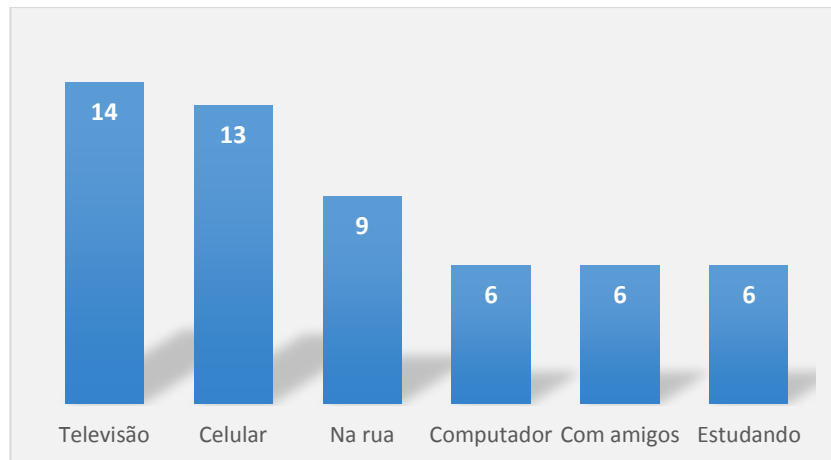
**Quadro 7 – Livros dos quais os alunos gostaram mais**

<b>Títulos dos livros</b>	<b>Recorrência</b>	<b>%</b>
“Diário de um banana”.	5	18,5
“Turma da Mônica jovem”.	5	18,5
“A culpa é das estrelas”.	3	11,1
“O pequeno príncipe”.	1	3,7
“Rapunzel”	1	3,7
“Fala sério, amigos”.	1	3,7
“O guardião”.	1	3,7
“Dicas de boas maneiras”.	1	3,7
“Dragonballs”.	1	3,7
“Eu fico louco”.	1	3,7
“Dicionário”.	1	3,7
“Livro de Ciências”.	1	3,7
Alunos que declararam nunca ter lido um livro ou não gostar de ler	5	18,5
<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>100,0</b>

Vale ressaltar também a contribuição da coordenação pedagógica da escola, incentivando os alunos a pegar livros emprestados na biblioteca. Devido a isso, como já explicitamos, a maioria dos livros citados faz parte do acervo que temos na escola. Mesmo assim, um número considerável de alunos não gosta de ler, como se observa no quadro acima.

Mais uma vez os alunos foram questionados a respeito do que eles faziam no seu tempo livre. Embora essa pergunta se pareça com outra sobre a qual já discutimos, a intenção, aqui, era saber para qual atividade eles reservavam mais tempo diariamente, podendo ser apontadas até duas delas. O resultado de suas escolhas pode ser conferido no gráfico a seguir:

**Gráfico 8 – Atividades nas quais os alunos passam mais tempo diariamente**



Nota-se, novamente, a ênfase dada pelos alunos à televisão, um influente meio de comunicação de massa. A opção “celular” também ganha visível destaque na preferência dos discentes, mostrando que pelo menos metade da turma dispõe do referido aparelho. Percebe-se, ainda, que um terço dos alunos declarou passar grande parte de seu dia na rua. Talvez, isso aconteça, como já abordamos, em decorrência de seus pais estarem no trabalho.

Quando foram questionados como eles gostariam que a leitura fosse trabalhada em sala de aula, 17 alunos sugeriram em grupo ou compartilhada; 04 estudantes disseram que gostariam que a leitura fosse mais divertida; 01 aluno afirmou que gostaria que a professora fosse lendo para ele; os demais estudantes não se posicionaram.

#### **4.4 O perfil da professora colaboradora**

Conforme relatamos em várias partes desse estudo, a pesquisa foi realizada com a colaboração da professora titular da turma; e para podermos nos inteirar melhor do perfil dessa profissional, utilizamos um questionário, focalizando quatro aspectos importantes: dados pessoais, dados referentes à sua formação acadêmica, situação atual de trabalho e dados referentes à sua prática pedagógica. A professora tem 61 anos, casada, mãe de três filhos, residente na cidade de Maceió, cujo tempo



na docência já ultrapassa os 21 anos. Quanto a sua formação acadêmica, a profissional é graduada em Letras – Português/Francês, pelo Centro de Estudos Superiores de Maceió (CESMAC). Exerce a função de professora de Língua Portuguesa em duas turmas de 6º Ano e uma turma de 7º Ano na escola campo da pesquisa. Além disso, leciona na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos) numa outra escola da rede municipal de ensino de Maceió, totalizando, assim, 40 horas de seu vínculo empregatício efetivo.

Atualmente, a professora colaboradora não está vinculada a nenhuma atividade de pesquisa/extensão na condição de pesquisadora e nem exerce outra função além da atividade decente.

Quanto à sua prática pedagógica, a professora deveria seguir as sugestões dadas, numerando por ordem de intensidade/prioridade as habilidades trabalhadas nas suas aulas, cujo resultado aponta a seguinte sequência: leitura, expressão oral, gramática, escrita.

No quesito materiais didáticos utilizados com mais frequência nas aulas de Português, a docente dissera fazer uso de textos, livros, material visual (figuras), jornais, revistas, músicas. Em seguida, apontamos uma relação de recursos didáticos os quais a professora deveria numerá-los por ordem de frequência de uso, podendo deixar em branco aqueles que nunca foram utilizados na sua prática pedagógica. Diante disso, tivemos a seguinte sequência: livro didático adotado formalmente pela IE (Instituição Escolar), gramáticas, outros (livros paradidáticos), revistas, materiais com áudio (músicas), jornais. As opções livros teóricos com base na ementa da disciplina e artigos acadêmicos foram deixadas em branco.

Dando sequência ao questionário, solicitou-se que a docente apontasse que metodologia adota no trabalho com leitura. Para isso, trouxemos cinco sugestões de leitura, que deveriam ser numeradas por ordem de uso. A sequência da professora foi assim apresentada: silenciosa, em voz alta individual (juntamente com a leitura do professor), compartilhada em grupo, compartilhada com a turma.

O próximo passo foi solicitar à professora que indicasse, dentre aqueles sugeridos por nós, os gêneros textuais trabalhados em sala de aula, seguindo a ordem de frequência de uso, deixando em branco aqueles que não foram

trabalhados. O resultado corresponde à sequência: conto, ponto de vista, poema, narrativa pessoal, crônica, fábula.

A próxima questão solicitava que a profissional mostrasse as suas dificuldades no trabalho com a lectoescritura em sala de aula. Consideramos importante transmitir a fala da professora por meio do discurso direto: “As minhas dificuldades vão desde os erros em transcrição de letras e palavras, às substituições ou omissões das mesmas na leitura. Há dificuldades em decodificar palavras, estruturas, pontuação, impedindo a compreensão e expressão de sentido na língua falada e escrita. Essa situação é predominante nas salas de aula, agravada pelo comodismo, passividade, falta de vivências significativas fora da escola em relação à língua escrita e falada e à cultura, gerando um ciclo”.

E por fim, concluindo o questionário, perguntamos se a professora colaboradora tem trocado experiências com os/as professores/as das áreas afins da sua IE com relação ao trabalho com a leitura. A profissional afirmou que sim, dizendo que essa troca de experiências acontece nos intervalos do lanche e nos cursos de formação continuada.

#### **4.5 Os instrumentos e procedimentos metodológicos da pesquisa**

Para a realização da experiência didática, destacamos os instrumentos que foram utilizados para a obtenção dos dados, quais sejam: questionários para identificação do perfil do aluno e da professora colaboradora; teste de compreensão de múltipla escolha (TCQME); teste *cloze*<sup>13</sup>; entrevistas informais à guisa de protocolo interacional de leitura; diário de bordo.

Quanto aos procedimentos, fizemos análise documental, consultando documentos da escola que ajudaram na descrição da unidade escolar, bem como na descrição do nível de escolaridade dos pais ou responsáveis pelos alunos; fizemos uso, em todas as aulas, do diário de bordo, que nos possibilitou registrar fatos

---

<sup>13</sup> A bem da verdade, foram aplicados três testes *cloze*, mas, para efeito de apuração de dados, só foram considerados dois, cujos textos foram devidamente apresentados no quinto capítulo. De fato, o terceiro teste foi aplicado em condições pouco propícias, devido à época de sua aplicação (14 de janeiro de 2016), havendo uma frequência muito reduzida de alunos, não tendo sido possível uma amostra representativa da turma nesse teste.

considerados relevantes para a pesquisa; elaboramos gráficos e quadros, levantando dados estatísticos sobre o estudo; promovemos interação e mediação pedagógica através das entrevistas orais com os discentes antes e depois da aplicação dos testes; promovemos reflexões, discussões e compartilhamentos com a professora colaboradora sobre o andamento da experiência didática, refletindo sobre os resultados adquiridos.

Vale dizer que o tratamento dos dados se baseou em atitudes e procedimentos de natureza interpretativa por meio de testes para a coleta de dados interpretáveis de forma quantitativa e qualitativamente e, sobretudo, através de procedimentos e técnicas para avaliação dos resultados.

Ressalte-se ainda que o auxílio dos instrumentos se deu de forma a buscar respostas à perguntas de pesquisa, que foi verificar em que medida uma proposta de realização de experiências de leitura por meio da aplicação sistemática de testes poderia melhorar o desempenho em compreensão leitora dos alunos. Sendo assim, os TCMEs possibilitaram a coleta de dados a respeito do domínio de habilidades de leitura, tais como fazer inferências, localizar informações, sintetizar ideias, identificar intenções do autor, dentre outras. Já os testes *cloze* evidenciaram, em parte, o nível de competência textual dos alunos, isto é, a busca da coesão e da coerência, a competência lexical, o reconhecimento da funcionalidade dos sinais de pontuação etc. Quanto aos os protocolos interacionais de leitura, não foram aplicados dentro de sua formalidade e com o devido aparato<sup>14</sup>, mas as entrevistas informais possibilitaram a mediação pedagógica, com vistas a possíveis remediações das dificuldades de compreensão leitora dos alunos, tendo sido algumas dessas interações registradas no diário de bordo. Como elemento das atividades da intervenção, veja-se abaixo o cronograma dos testes:

---

<sup>14</sup> Efetivamente, o projeto da pesquisa aqui relatada previa a utilização de protocolos conforme sua formalidade; entretanto, a exiguidade de tempo não permitiu alongar mais o estudo, mesmo tendo-se a condição física para a realização dos referidos protocolos. Por isso, restringimo-nos às entrevistas pré e pós-testes como forma de e mediação, à guisa de protocolos.

**Quadro 8 – Planejamento da intervenção didática - Cronograma de aplicação dos testes e atividades correlatas**

DATA	ATIVIDADE
05/11/2015	1ª Aula – Aplicação do questionário para levantamento do perfil do aluno e da professora colaboradora. Registro no diário de bordo.
10/11/2015	2ª Aula – Aplicação do 1º teste de compreensão com questões de múltipla escolha (TQME): “Por que alguns animais comem pedras?”. Registro no diário de bordo.
12/11/2015	3ª Aula – Entrega dos testes corrigidos. Comentários do professor sobre as respostas dos alunos. Interação com os alunos. Registro no diário de bordo do que for relevante para a pesquisa (falas, ocorrências, opiniões etc.).
17/11/2015	4ª Aula – Aplicação do 1º teste <i>cloze</i> : “A Barata”. Dar as devidas instruções sobre o preenchimento desse teste. Registro no diário de bordo.
19/11/2015	Correção, discussão e comentários do teste <i>cloze</i> aplicado na aula anterior. Registro no diário de bordo.
24/11/2015	5ª aula – Aplicação do 2º TQME: “As lágrimas de Potira”. Registro no diário de bordo.
26/11/2015	6ª aula – Entrega e comentário do teste. Registro no diário de bordo.
01/12/2015	7ª aula – Aplicação do 2º teste <i>cloze</i> : “A princesa e o fantasma”. Registro no diário de bordo.
03/12/2015	8ª aula – Entrega e discussão do teste <i>cloze</i> aplicado na aula anterior. Registro no diário de bordo.
10/12/2015	9ª aula – Aplicação do TCQME: “O avestruz”. Registro no diário de bordo.
15/12/2015	10ª aula – Entrega e comentário do TCQME. Registro no diário de bordo.
17/12/2015	11ª aula – Aplicação do teste <i>cloze</i> : “A vingança infeliz”. Registro no diário de bordo.
19 a 22/12/15	Período previsto para a realização de protocolos verbais de leitura com alunos que apresentarem desempenho deficiente ao longo da experiência didática. Registro no diário de bordo.

É necessário esclarecer que as datas especificadas nesse cronograma não correspondem às datas reais da aplicação dos testes, pois vários fatos aconteceram que atrasaram o andamento da pesquisa. Ressalte-se, ainda, que a nossa previsão era iniciar a pesquisa na escola entre o mês de abril e maio de 2015; todavia, devido a uma greve na rede municipal de ensino, que durou quase dois meses, precisamos

reprogramar as atividades para o mês de junho. Lamentavelmente, mais uma vez a escola teve que parar suas atividades para ser submetida a uma reforma, que durou cerca de 80 dias. Sendo assim, só foi possível iniciar a pesquisa no mês de novembro. Mesmo assim, alguns imprevistos surgiram que nos forçaram até a suprimir algumas atividades da pesquisa, a exemplo da aplicação do terceiro teste *cloze* e a realização dos protocolos verbais de leitura dentro de seu procedimento formal, ou seja, como já dissemos, acompanhado do aparato audiovisual.

#### 4.6 A pesquisa-piloto realizada

Com a intenção de verificar a operacionalidade da pesquisa e a viabilidade dos instrumentos, foi realizada uma pesquisa piloto numa outra escola, com turmas de série/ano semelhante. Convém dizer que essa pesquisa e seus resultados constituíram o material apresentado para o Exame de Qualificação do Mestrado.

A pesquisa-piloto foi realizada no segundo semestre de 2014, numa escola pública municipal de um Povoado na periferia da cidade de Marechal Deodoro – Alagoas. Como informantes, escolhi duas turmas de alunos de 6º Ano, denominadas turmas **A** e **D**, com um número aproximado de 70 alunos. As duas turmas tinham perfis bem diferentes, dignos de uma análise mais aprofundada, como por exemplo, a tamanha dificuldade de aprendizagem na compreensão leitora dos alunos de idade superior em relação aos alunos mais novos, conforme percebido nas atividades desenvolvidas nessas turmas em que eu era o professor titular.

A turma **A** era composta por 40 alunos matriculados, 54% meninas e 46% meninos, com idades entre dez e doze anos, o que a caracterizava como uma turma de idade regular, e quase 100% dos alunos estavam cursando o 6º ano pela primeira vez. A maioria deles residia nas imediações da escola e eram oriundos de famílias de baixa renda, cuja situação econômica dos pais baseia-se na agroindústria açucareira, na pesca, na extração de coco, no artesanato, nas atividades rurais, no comércio informal (vendedores ambulantes), além de haver alguns que vivem de catar lixo<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> Dados fornecidos pela direção da escola, junto às fichas de matrícula e ao PPP - Projeto Político Pedagógico da Instituição.

Na sala de aula, alguns deles apresentavam dificuldades de leitura na decodificação de vocábulos e, conseqüentemente, dificuldades de maiores proporções em habilidades mais complexas que regem o processo de compreensão leitora. Por outro lado, outros mostravam um bom desempenho na leitura e interpretação textual. A turma era, portanto, visivelmente heterogênea, o que se tornava um desafio ainda maior no desenvolvimento de um trabalho de compreensão textual.

Além desses fatores adversos, ainda existiram outro ainda mais preocupante: foi detectado que entre eles havia alunos que trocavam o som de alguns grafemas, ou seja, não conseguindo distinguir as letras, como por exemplo: “nadureza”, ao invés de “natureza”, “agordar” no lugar de “acordar” etc. Esses dados foram coletados na aplicação do teste *cloze*.

A turma **D** possuía um pouco mais de 40 alunos matriculados, dos quais 10 deles já eram desistentes. Mesmo assim, não se conseguia ver mais de 23 alunos em sala de aula. A faixa etária do alunado variava entre 14 a 16 anos, havendo alguns com idade superior a isso, como era o caso de um deles, cuja idade passava dos 21 anos. Somado a isso, descobriu-se que cem por cento da turma era composta por alunos repetentes, sendo que boa parte deles já estava nessa série/ano por três ou quatro anos consecutivos, sem perspectiva de avanço para o nível seguinte.

Era visível o desprazer que os alunos pertencentes a essa turma tinham em estar na escola, especificamente em sala de aula. Sendo questionados sobre qual disciplina despertava maior interesse por parte deles, muitos responderam que nenhuma lhes atraía. Essa aversão foi compreendida quando diagnostiquei que boa parte deles sentia grande dificuldade de compreensão leitora, além de haver alguns dentre eles ainda analfabetos, o que impossibilitava o entendimento dos conteúdos estudados em todas as disciplinas da grade curricular.

#### 4.6.1 Análise da aplicação dos TCQMEs nas duas turmas da pesquisa piloto

Foi aplicado um teste com questões de múltipla escolha, cujo texto “Por que alguns animais comem pedra?” vai devidamente exposto no capítulo da análise da

pesquisa definitiva, e também pode ser conferido no Anexo A. A dificuldade de compreensão leitora dos alunos percebida durante as nossas aulas diárias tanto na turma do 6ºano **A** quanto na turma do 6º ano **D** foi evidenciada também nesse teste, composto por oito questões de múltiplas escolha, com alternativa de A a D, sendo apenas uma delas considerada correta. Como já dissemos, o que mais me chamou a atenção foi o fato de o resultado dos alunos de idades maiores (turma **D**) ter sido abaixo daquele obtido pelos estudantes mais novos (turma **A**), conforme quadro de notas a seguir:

**Quadro 9 – Frequências de notas do TCQME da turma A – Pesquisa piloto**

Notas	Número de ocorrências
2,50	08
3,75	06
5,00	01
6,25	05
7,25	03
8,75	03
10,00	05
—	31 alunos participantes

O Quadro 9, referente à turma **A**, que totalizava 31 alunos dentro da relação regular idade/série, mostra-nos que 45% dos alunos obtiveram nota abaixo de 4,0; apenas 29% obtiveram nota entre 5,0 e 7,5; e somente oito alunos obtiveram nota entre 8,5 e 10,0. Convém salientar, entretanto, que cinco alunos conseguiram a nota máxima: 10,0 (16%). Isso evidenciou o que já dissemos: a turma era bastante heterogênea.

No diário de bordo que fizemos da turma **A**, registramos alguns fatos relevantes que ocorreram ao longo da aplicação e da entrega do resultado do TCQME. Ao serem questionados, a maioria dos alunos disse ter lido o texto apenas uma vez, o que refletiu em notas mais baixas que as de outros alunos que afirmaram ter lido duas vezes ou mais. Ressalte-se o fato de aluna ter entregado a atividade num tempo insuficiente para respondê-lo (menos de seis minutos depois), obtendo

uma das menores notas. A última aluna ao entregar o teste disse que o leu por diversas vezes, mas sua nota também configurou entre as menores. No decorrer das aulas, descobri que a referida aluna apresentava grande dificuldade em compreensão leitora, inclusive, parecia ter problemas de decodificação. Vejam-se, no quadro abaixo, os acertos e erros da turma A em cada questão assim os descritores exigidos.

**Quadro 10 – Acertos e erros no TCQME aplicado na turma A – Pesquisa piloto – 31 participantes**

Questão	Acertos	%	Erros	%	Habilidades e conhecimentos exigidos (descritores)
I	17	54,8	14	45,1	Realizar Inferência lexical simples.
II	18	58	13	41,9	Realizar Inferência lexical simples.
III	15	48,3	16	51,6	Realizar inferência simples de base parafrástica.
IV	22	70,9	09	29	Localizar informação explícita no texto.
V	19	61,2	12	38,7	Realizar Inferência lexical simples.
VI	12	38,7	19	61,3	Localizar e discriminar informação explícita no texto.
VII	22	70,9	09	29	Localizar informação explícita no texto.
VIII	18	58	13	41	Localizar informação explícita no texto.

Quanto à turma **D**, segundo registro no diário de bordo, percebeu-se um tom de apatia tanto na realização do teste quanto no dia da entrega de seu resultado, mostrando que boa parte dos alunos não gostava de atividades com leitura, possivelmente por exigir deles maior esforço cognitivo. No quadro abaixo, vejam-se as notas obtidas e sua frequência.

**Quadro 11 – Frequências de notas da turma D – Pesquisa piloto**

Notas	Número de ocorrências
0,0	01
1,25	07
2,50	02
3,75	04
5,00	03



6,25	01
7,50	01
8,75	04
10,00	02
—	25 alunos participantes

O Quadro 11, referente à turma **D**, que contava com 25 alunos com grave distorção idade/série, mostra-nos resultados muito inferiores, aparecendo, inclusive, as notas 0,0 e 1,25 que não ocorreram na turma **A**. Apenas dois alunos se situam na faixa mediana (entre 6,0 e 7,5), e somente dois alunos obtiveram nota máxima. Apresentamos no quadro abaixo a apuração de acertos e erros da turma **D**, levando-se em consideração os descritores, ou seja, as habilidades de leitura exigidas em cada questão.

**Quadro 12 – Acertos e erros no TCQME aplicado na Turma D – Pesquisa piloto - 25 participantes**

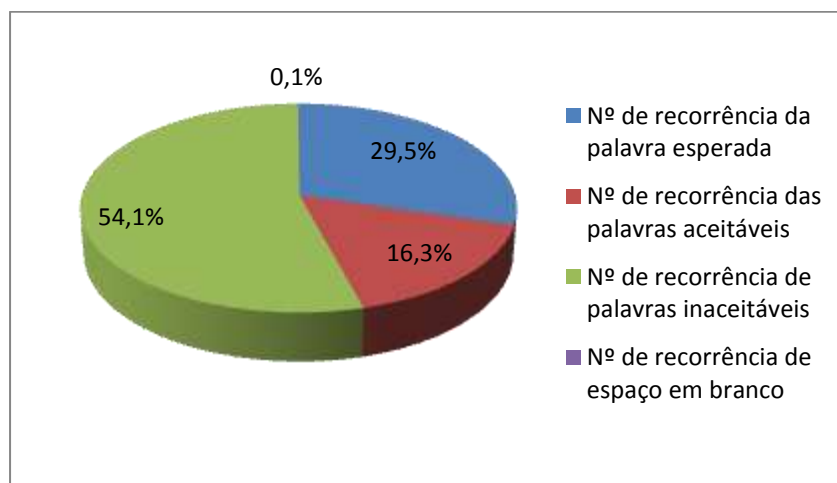
Questão	Acertos	%	Erros	%	Habilidades e conhecimentos exigidos (descritores).
I	12	48	13	52	Realizar Inferência lexical simples.
II	08	32	17	68	Realizar inferência lexical simples.
III	15	60	10	40	Realizar inferências simples de base parafrástica.
IV	10	40	15	60	Localizar informação explícita no texto.
V	12	48	13	52	Realizar Inferência lexical simples.
VI	09	36	16	64	Localizar e discriminar informação explícita no texto.
VII	14	56	11	44	Localizar informação explícita no texto.
VIII	09	36	16	64	Localizar informação explícita no texto.

Como se pode perceber nos Quadros 10 e 12, os resultados evidenciam altos índices de erros em questões que exigiam inferências. Entretanto, o mais preocupante foi a constatação do baixo desempenho em questões que exigiam a localização de informações explícitas no texto; principalmente; no quadro da turma **D**, cujo resultado foi bem abaixo dos alunos de idade menor (turma **A**).

#### 4.6.2 Análise da aplicação dos testes *cloze* nas duas turmas da pesquisa piloto

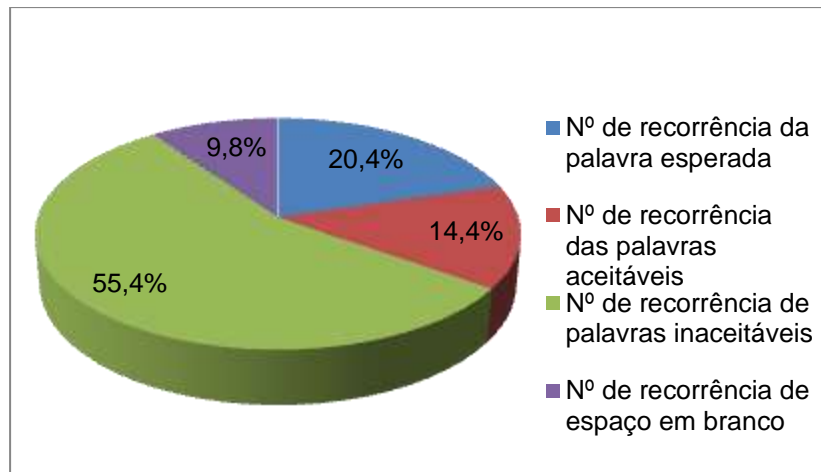
A seguir, apresentamos em forma de gráficos o resultado do teste *cloze*. Trata-se de um texto narrativo contendo 28 lacunas, intitulado “A barata”, que pode ser conferido no anexo B. Da mesma forma que a atividade do TCQME, o texto possuía linguagem bem acessível, compatível com o nível de escolaridade da turma. Para o preenchimento dos espaços em branco, os alunos foram orientados a completá-los conforme o entendimento da história. Vale dizer que uma das regras do texto lacunado (*cloze*) é não haver espaço em branco no primeiro parágrafo, para que o avaliado consiga perceber a ideia que inicia a narrativa e complete coerentemente as lacunas. Abaixo, veja-se o gráfico com resultado deste *cloze*.

**Gráfico 9 – Resultado do teste *cloze* aplicado – Pesquisa piloto – Turma A**



Observa-se, no gráfico 9, que apenas 45,8% da turma preencheram os espaços vazios com palavras coerentes com a progressão textual. Isso significa que mais da metade da turma apresentou um rendimento baixo (54,1% de palavras inaceitáveis) diante da compreensão de um texto narrativo relativamente fácil, contando um episódio que pode ocorrer no nosso dia-a-dia – o aparecimento de uma barata na sala de aula. Nesse teste, os informantes demonstraram baixo domínio de elementos da textualidade, necessários à compreensão textual.

**Gráfico 10 – Resultado do teste *cloze* aplicado – Pesquisa piloto – Turma D**



No Gráfico 10, referente à turma do 6º Ano D, os resultados do teste *cloze* demonstram um rendimento inferior ao da primeira turma. Nota-se uma frequência elevada de espaços em branco, aproximadamente 10%; sendo que o número de palavras coerentes (esperadas ou aceitáveis) chegou apenas a 34,8%. Em contrapartida, o número de palavras inaceitáveis e de espaços em branco totalizou 65,2%, ou seja, um total muito elevado de alunos não conseguiu realizar essa atividade de forma razoável (veja-se planilha das palavras nos Apêndices C e D).

Diante dos gráficos 9 e 10 apresentados acima, é preocupante o baixo desempenho do alunado nesta modalidade de teste, uma vez que o teste *cloze* pode avaliar o nível de conhecimento dos alunos em relação aos elementos da textualidade, dentre eles: a coesão e a coerência e a informatividade. Sendo assim, os dados que os discentes apresentaram um grau de compreensão consideravelmente baixo, não conseguindo, assim, estabelecer a progressão textual por meio de um sentido lógico das ideias.

Esses resultados, como já dissemos, são bastante preocupantes, levando-se em conta que se trata de alunos de 6º Ano do Ensino Fundamental, cujo tempo na escola já totaliza, no mínimo, seis anos, e a maioria deles não conseguem compreender os textos que lhes são apresentados, por mais que esses textos estejam adequados à sua idade e ao seu nível de escolarização.

Há evidências, ainda, de que existam dentre eles alunos analfabetos, pois houve testes em que alguns discentes preencheram as lacunas com palavras não

existentes na língua, mostrando que esses alunos não possuem conhecimento mínimo da lectoescritura.

É relevante considerar que a pesquisa piloto foi muito importante para confirmar a operacionalização da pesquisa e a viabilidade de seus instrumentos, levando-nos, assim, a empregar esforços para a realização da pesquisa definitiva, cujos resultados estão dispostos e analisados no capítulo que se segue.

## 5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, apresentamos os resultados da pesquisa definitiva relativos aos testes selecionados e aplicados. Esses dados estão dispostos em gráficos e quadros seguidos de análises, comentários e ponderações com base na teoria que fundamenta este estudo. Para compreendermos melhor os resultados da experiência didática, utilizamos as informações do diário de bordo<sup>16</sup> paralelamente à análise dos dados. Vale lembrar que se trata de cinco testes, sendo três com questões de múltipla escolha e dois testes *cloze* (texto lacunado).

### 5.1 Resultados dos TCQMEs aplicados – Apresentação e análise dos dados

Embora a aplicação dos testes tenha ocorrido de forma alternada, ou seja, um TCQME seguido de um teste *cloze*, neste tópico apresentamos os resultados dos TCQMEs, já que estes serão analisados de forma diferente da dos testes *cloze*, devido às particularidades e diversidades de propósitos de ambos os instrumentos. Explicando melhor: para os TCQMEs atribuímos notas e conceitos; enquanto que, no teste *cloze*, verificamos o quantitativo de palavras esperadas, aceitáveis, inaceitáveis e as lacunas deixadas em branco.

#### 5.1.1 Análise dos resultados do primeiro TCQME aplicado

O primeiro teste aplicado (datado de 19 de novembro de 2015) traz um texto intitulado “Por que alguns animais comem pedra?”, o qual apresenta tipologia expositiva. Trata-se de um texto do gênero vulgarização científica, retirado de uma revista de ciências destinada ao público infantil, com linguagem de fácil compreensão para o nível dos alunos colaboradores, como se pode comprovar na Figura 1.

---

<sup>16</sup> Embora eu tenha registrado em diário de bordo todas as aulas, optei por não colocar os relatos nesta pesquisa, pois considerei mais importante inserir trechos desse diário de bordo que os julguei relevantes para a análise.

O teste aplicado (Anexo A) contém oito questões de múltipla escolha, com alternativas de A a D. Para avaliar o desempenho do aluno, atribuímos um valor máximo de 10,0 para o teste como um todo, o que corresponde a 1,25 para cada questão. A fim de estabelecer mais um critério de avaliação para facilitar a apreciação do desempenho da turma, utilizamos também um sistema de conceitos baseados nas notas obtidas.

Vale dizer que os alunos foram orientados a marcar apenas uma alternativa, uma vez que somente uma delas era a correta, e também foram instruídos a lerem o texto todo antes de marcar as respostas. A propósito, conforme registro no diário de bordo, a professora regente da turma comunicou aos alunos que as notas obtidas nos testes poderiam ser incorporadas às notas regulares da turma.

### **Figura 1 – Texto do primeiro TCQME aplicado**

#### **Por que Alguns Animais Comem Pedra?**

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

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

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

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

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

*Salvatore Siliciano.*

A aplicação do teste transcorreu sem problemas e durou menos de 20 minutos, o que nos causou certa admiração, pois a entrega do primeiro teste se deu aos sete minutos de seu início. Após a entrega de todos os testes, procurei interagir com alguns alunos, perguntando-lhes do que tratava o texto. Um deles respondeu: “animais... pedras...”; outro estudante disse: “o texto fala sobre animais que comem pedra”; já o terceiro aluno, afirmou: “não li o texto todo”. Sendo questionado sobre isso, o aluno respondeu: “eu li a parte do texto que fala da pergunta”. Ao constatar essas atitudes, pudemos prever que o resultado do teste poderia nos reservar algumas ilações, uma vez que já dispúnhamos de informações que apontavam para a falta de motivação para a leitura entre alguns informantes, conforme dados do questionário usado para levantamento do perfil do aluno.

Ainda, conforme informações do diário de bordo, os alunos afirmaram que o texto foi de fácil compreensão. Destaque-se o fato de 30% deles terem dito que leram o texto apenas uma vez. Diante dessa discussão, aproveitei para questioná-los se seria possível uma pessoa responder as questões do teste sem ler o texto (a exemplo do aluno descrito anteriormente). A turma foi unânime em dizer que, embora o texto tenha sido fácil, era preciso lê-lo para responder o teste. Neste momento, comuniquei-lhes da necessidade de se fazer mais de uma leitura, quantas vezes forem necessárias, uma vez que na primeira leitura nos inteiramos do assunto, e nas demais temos condições de perceber detalhes não notados anteriormente.

A aula seguinte (23 de novembro de 2015) ficou reservada para a entrega das notas e discussão sobre os seus resultados. Antes de mostrar o desempenho de cada um, indaguei-lhes se o texto havia acrescentado novas informações ao conhecimento deles. A maioria respondeu que não sabia que existiam animais que comiam pedra. Em seguida, questionei um determinado aluno por que ele havia mudado a resposta de uma das questões, utilizando-se de corretivo. “Eu tinha marcado outra, mas quando li o texto novamente, vi que tinha errado, então corrigi e marquei a letra que eu acho que é correta”, afirmou o discente. Ressalte-se que esse aluno conseguiu a nota máxima.

É importante lembrar que a interação entre pesquisador e alunos colaboradores foi um dos procedimentos utilizados neste estudo, e mesmo sem aplicação formal, apontamos os protocolos interacionais como um importante

recurso de diagnóstico do nível de compreensão leitora dos discentes, além de proporcionar mediação pedagógica e possível remediação de problemas de leitura (TOMITCH, 2007; BORTONI-RICARDO, 2012). Essas entrevistas contribuíram para o pesquisador perceber como os alunos entrevistados reagiam diante dos testes. O quadro de notas abaixo apresenta o conceito dos discentes e o número de ocorrência de cada nota obtida.

**Quadro 13 – Conceitos e Frequência das notas do primeiro TCQME aplicado**

Conceitos		Notas	Número de ocorrências
Excelente	10,0	10,0	11
Muito bom	8,1 - 9,9	8,75	06
Bom	7,1 – 8,0	7,50	02
Regular	5,1 – 7,0	6,25	05
Fraco	3,1 – 5,0	5,0	02
Insuficiente	Abaixo de 3,0	3,75	01
		2,50	01
		—	<b>28 alunos participantes</b>

Com base no quadro acima, nota-se que 68% dos alunos colaboradores da pesquisa conseguiram conceito entre **bom** e **excelente**; 28,5% deles ficaram entre **regular** e **fraco**; e apenas um aluno obteve o conceito **insuficiente**. Diante desses resultados, podemos dizer que a turma, neste primeiro teste, saiu-se razoavelmente bem. Entretanto, para se refinar um pouco mais o estudo, precisamos analisar os resultados do teste aplicado confrontando os descritores<sup>17</sup> de cada questão da prova com os erros e acertos dos alunos.

<sup>17</sup> Descritor é o detalhamento de uma habilidade cognitiva exigida em determinada tarefa de compreensão leitora e que pode ser aferido em testes que avaliam o desempenho do aluno diante de um texto escrito. Para maiores esclarecimento, consulte-se o SAEB, disponível no portal.inep.gov.br/saeb.



**Quadro 14 – Acertos e erros – primeiro TCQME aplicado - 28 informantes**

Questão	Acertos	%	Erros	%	Habilidades e conhecimentos exigidos (descritores)
I	25	89,2	03	10,7	Realizar Inferência lexical simples.
II	19	67,8	09	32,1	Localizar informação explícita no texto.
III	18	64,2	10	35,7	Realizar inferência simples de base parafrástica.
IV	27	96,4	01	3,5	Localizar informação explícita no texto.
V	24	85,7	04	14,2	Realizar Inferência lexical simples.
VI	22	78,5	06	21,4	Localizar e discriminar informação explícita no texto.
VII	24	85,7	04	14,2	Localizar informação explícita no texto.
VIII	22	78,5	06	21,4	Localizar informação explícita no texto.

Percebemos, através do quadro acima, que o maior número de acertos ocorreu na quarta questão (96,4%), cujo descritor requeria apenas localização de informações explícitas no texto. Contudo, observa-se também que o maior número de erros apontou para a questão 3, que exigia inferência simples de base parafrástica, ou seja, identificar uma frase que expressa a mesma ideia utilizando-se de outras palavras. Melhor dizendo, o texto afirma que as pedras “ajudam a triturar os alimentos e a limpar as paredes estomacais”; e a alternativa correta declara que as pedras ajudam a “triturar o que comem e a limpar as paredes do estômago”.

Diante disso, podemos conjecturar que os alunos tenham dificuldade em questões lexicais pontuais, a exemplo da troca de um vocábulo por outro de igual valor semântico. Nesse aspecto, podemos citar Bortoni-Ricardo (2012), que atribui essa carência vocabular aos baixos índices de letramento das comunidades em que a comunicação se realiza mais na oralidade, e as crianças são expostas a poucos eventos de letramento.

Ainda em relação à terceira questão do teste, em que houve a troca de um adjetivo por uma locução adjetiva de igual sentido (*estomacal* e *do estômago*), vale frisar que o processo de alfabetização e conseqüentemente da decodificação eficiente demanda a chamada consciência morfológica da língua (MORAES, 2013). Noutras palavras, o leitor aprendiz precisa conhecer prefixos e sufixos da língua formadores de adjetivos, mesmo que não tenha consciência teórica disso. No nível

de escolarização em que se encontram os alunos colaboradores, esperava-se que os discentes já tivessem consolidada essa consciência.

### 5.1.2 Análise dos resultados do segundo TCQME aplicado

O segundo TCQME aplicado apresenta um texto de tipologia narrativa, do gênero lenda, que conta a história romântica de um casal indígena, focalizando, sobretudo, aspectos da cultura de sua tribo: crenças, costumes etc. O texto se intitula “As lágrimas de Potira”, retirado do livro *Contos e Lendas de Amor*, o qual pode ser conferido na Figura 2 abaixo.

O teste aplicado (Anexo C) também contém oito questões, com alternativa de A a D, e o sistema de avaliação foi o mesmo utilizado do primeiro TCQME: 10,0 para a pontuação máxima; 1,25 para cada questão; utilizamos ainda os conceitos já mencionados.

#### Figura 2 –Texto do segundo TCQME aplicado

**As Lágrimas de Potira**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(Lenda retirada do livro *Contos e Lendas de Amor*. São Paulo, Ática, 1986 - Adaptação).

Mesmo tendo sido orientados a não se apressarem para entregar o teste (aplicado em 09 de dezembro de 2015), mais uma vez os alunos entregaram a atividade num espaço de tempo muito curto: após quinze minutos, todos já haviam entregado o teste; ressaltamos que o primeiro aluno devolveu a atividade aos seis minutos de seu início. Conclui-se, diante dessas evidências, que os discentes têm dificuldade de concentração; e ainda que eu lhes pedisse para ler o texto mais de uma vez, eles alegavam que já havia lido o bastante. Isso pode justificar as notas inferiores às do primeiro TCQME, pois o texto desse segundo teste exigia uma leitura mais cuidadosa, devido às frequentes questões inferenciais. As notas adquiridas pelos discentes neste teste podem ser vistas no Quadro 15.

#### Quadro 15 – Conceitos e Frequência das notas do segundo TCQME aplicado

Conceitos		Notas	Número de ocorrências
Excelente	10,0	8,75	04
Muito bom	8,1 – 9,9	7,50	04
Bom	7,1 – 8,0	6,25	07
Regular	5,1 – 7,0	5,00	04
Fraco	3,1 – 5,0	3,75	07
Insuficiente	Abaixo de 3,0	1,25	01
		—	<b>26 alunos participantes</b>

Nota-se, diante do quadro acima, que os discentes não se saíram tão bem no segundo teste, visto que quase 30% da turma obtiveram conceitos entre **fraco** e **insuficiente**; 12 alunos (44,4%) ficaram com notas entre 1,25 e 5,0; e nenhum deles conseguiu conceito **excelente** (nota 10,0); apenas 14,8% obtiveram conceito **muito bom**; a maior recorrência razoavelmente positiva ficou para o conceito **regular** – 25,9%.

Esses resultados confirmam aquilo que já vimos discutindo ao longo desta dissertação: a tamanha dificuldade que os discentes têm em responder questões que abordam aspectos inferenciais, como se percebe no Quadro 16, no qual se nota que as três maiores recorrências de erros referem-se à inferência.

É pertinente frisar que o dia da entrega do teste (18 de dezembro de 2015) foi reservado para a interação com os educandos. Por meio de protocolos verbais informais, questionava-se sobre as ideias do texto. Sendo assim, foi perguntado para um aluno do que tratava o texto. “Falava de uma mulher e de um homem. O homem foi pra guerra e a mulher ficou”, disse o estudante. Observa-se, assim, nas palavras desse aluno, certa dificuldade em sintetizar a ideia principal do texto.

Ainda, no decorrer das discussões, indaguei a alguns alunos por qual motivo eles tinham se saído bem inferior ao resultado do primeiro teste. Diante disso, muitos afirmaram que acharam o segundo texto mais difícil. Logo, voltei a falar do tempo da entrega dos testes, alertando-lhes que sete ou oito minutos seriam insuficientes para ler o texto satisfatoriamente e responder as oito perguntas. Disse-lhes também que era preciso ler o referido texto por mais de uma vez, pois as questões requeriam uma atenção redobrada para poder observar detalhes que as alternativas solicitavam. O quadro 16 mostra a recorrência de acertos e erros com base nos descritores de cada questão.

**Quadro 16 – Acertos e erros no segundo TCQME aplicado - 26 informantes**

Questões	Acertos	%	Erros	%	Descritores
1	26	96,3	01	3,7	Localização de informação explícita no texto.
2	16	59,2	11	40,8	Localização de informação explícita no texto.
3	19	70,3	08	29,7	Localização de informação explícita no texto.
4	19	70,3	08	29,7	Inferência simples, baseada em sinonímia lexical.
5	01	3,7	26	96,3	Inferência simples, de base parafrástica.
6	15	55,5	12	44,5	Inferência de base lexical.
7	11	40,8	16	59,2	Inferência baseada em linguagem figurada.
8	19	70,3	08	29,7	Inferência simples sintetizadora de uma passagem.

Notamos, no Quadro 16, que o melhor desempenho dos discentes ficou com a questão de número 1 (96,3% de acertos), em que se exigia o apontamento de informações explícitas no texto. Em contrapartida, o desempenho mais baixo aconteceu com a questão

de número 5 (96,3% de erros), cujo descritor aponta para a realização de inferência simples, de base parafrástica. Na verdade, a menor quantidade de acertos ocorreu em questões de exigem aspectos inferenciais, sejam eles lexicais, parafrásticos ou sintetizadores de passagem etc. Esse último tipo de inferência evidencia a dificuldade dos estudantes em sintetizar ideias principais, a exemplo do aluno descrito acima, que não conseguiu dizer com precisão do que tratava o texto.

Com base nessa reflexão, conjecturamos que a compreensão leitora de muitos discentes não passa das informações explícitas (mesmo assim deficitária) trazidas pelo texto. Porém, segundo Silveira e Oliveira (2015, p. 75), “ler um texto escrito implica, como premissa, compreender o que se lê e essa compreensão, muitas vezes, se dá pelo processamento inferencial da leitura”.

Dando sequência à análise, vê-se que a segunda questão na qual os discentes mais erraram foi a de número 7, que envolve inferência baseada em linguagem figurada. Sabe-se que nas nossas relações sociocomunicativas a compreensão do que falamos ou ouvimos depende, muitas vezes, da interpretação do sentido conotativo das palavras. Isso confirma as palavras de Kleiman (1989) quando diz que *a leitura é um ato social*, e as nossas experiências comunicativas (caracterizadas pelo nosso conhecimento prévio) nos dão subsídios para compreendermos o que está por trás das palavras. De acordo com Silveira e Oliveira (2015):

Quando se diz que durante o ato de ler o indivíduo aciona seus conhecimentos prévios (conhecimento de mundo, da cultura, da língua, dos textos, das práticas discursivas e seus diversos gêneros), convém frisar que esses conhecimentos são construídos socialmente. Desse modo, os aspectos cognitivos podem ser caracterizados como aspectos sociocomunicativos (SILVEIRA; OLIVEIRA, 2015, p. 18).

Com base na citação acima, compreendemos, em parte, o porquê do baixo desempenho dos alunos na questão de número 7, pois, conforme registro no diário de bordo, os discentes alegaram nunca terem ouvido falar do pássaro araponga, muito menos do sentido conotativo que o seu canto representa para diversas comunidades, a exemplo da passagem do texto: associação com a morte. Sendo assim, acredita-se que o conhecimento prévio limitado dos educandos, bem como a dificuldade de se interpretar as ideias implícitas na passagem textual descrita, contribuíram para que os alunos errassem tanto na questão citada.

### 5.1.3 Análise dos resultados do terceiro TCQME aplicado

O terceiro TCQME (Anexo E) foi aplicado no dia 17 de dezembro de 2015 e baseou-se num texto de tipologia narrativa, do gênero lenda, retirado do livro *Literatura Oral para a Infância e a Juventude*, e tem por título – *O Avestruz*, podendo ser conferido na Figura 3. Trata-se de um teste contendo sete questões com alternativas de A a D, cujo critério de avaliação foi a atribuição da nota 10,0 para acerto de todas as questões, sendo 1,43 o valor atribuído para cada uma delas, além dos conceitos já especificados nos testes anteriores.

Antes da entrega do teste, abrimos discussões sobre o resultado do teste anterior, no qual os alunos não se saíram muito bem. Abordamos alguns elementos da compreensão leitora, a exemplo do que seria conhecimento prévio e, sobretudo, o que viria a ser inferência, já que a maior proporção de erros aconteceu nas questões que exigiam aspectos inferenciais. Mais uma vez conscientizamos os discentes da necessidade de se fazer leitura mais cuidadosa, e não entregar o teste dentro de um espaço de tempo tão curto, como aconteceu com o teste anterior. Em seguida, lemos o texto do teste anterior juntos e nos reportamos àquelas questões que tratavam de inferências, a fim de mostrar para os discentes que, se eles tivessem um pouco mais de atenção, não teriam errado tanto.

**Figura 3 – Texto do terceiro TCQME aplicado**

**O Avestruz**

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

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

Só então se lembrou da mulher. Comprou o remédio e voltou depressa, o quanto a perna dava. Mas, quando chegou à casa, a mulher tinha morrido. Louco de remorso, o avestruz pôs-se sobre os ovos para terminar de chocá-los. Um tempo depois, nasceram os filhotes, mas piando muito tristes porque não tinha mãe.

E desde aí – para que se lembrem dos deveres de família – os avestruzes passaram a

chocar os ovos, isto é, o macho é que choca, e não a fêmea.

(Fonte: Lenda retirada do livro *Literatura Oral para a Infância e a Juventude*, de Henriqueta Lisboa, S. Paulo: Petrópolis, 2002, p.24).

Finalmente, realizamos o terceiro TCQME (aplicado em 04 de janeiro de 2016), que transcorreu sem nenhum problema. Percebi que os alunos demoraram um pouco mais para entregá-lo, e embora o teste trouxesse uma maior quantidade de questões que abordavam aspectos inferenciais, o resultado adquirido pelos discentes superou o do teste anterior, como se percebe no Quadro 17.

#### Quadro 17 – Conceitos e frequências de notas do terceiro TCQME aplicado

Conceitos		Notas	Nº de ocorrências
Excelente	10,0	10,0	01
Muito bom	8,1 – 9,9	8,5	09
Bom	7,1 – 8,0	7,1	07
Regular	5,1 – 7,0	5,7	01
Fraco	3,1 – 5,0	4,2	06
Insuficiente	Abaixo de 3,0	2,8	01
		1,4	01
		-	<b>26 participantes</b>

Nota-se no quadro acima, que 38,4% dos alunos conseguiram conceitos entre **muito bom** e **excelente**; 26,9% adquiriram conceito **bom**; somente um aluno ficou com o conceito **regular**; mesmo assim, ainda é preocupante o número de discente que se enquadraram nos conceitos mais baixos – **fraco** e **insuficiente**, ressalte-se que a porcentagem chegou a 30,7%.

Embora o resultado desse teste tenha sido um pouco melhor do que o do teste anterior, já que os discentes erraram menos nas questões inferenciais, vários alunos ainda estão abaixo do que se espera, pois 34,6% deles adquiriram notas abaixo de 6,0. Nesse sentido, percebe-se que há uma necessidade de se manter os discentes sempre em contato com os TCQMEs, a fim de que haja um amadurecimento dos estudantes no que diz respeito às suas atitudes diante dos testes, e também para que assim possam desenvolver e utilizar as estratégias de leitura exigidas pelos descritores desses instrumentos avaliativos.

**Quadro 18 – Acertos e erros no terceiro TCQME aplicado – 26 informantes**

Questões	Acertos	%	Erros	%	Descritores
1	24	92,3	02	7,7	Inferência simples, exigindo conhecimento prévio sobre pássaros; outra pista é “cantador”.
2	19	73,0	07	27,0	Localização de informação explícita no texto.
3	11	42,3	15	57,7	Localização de informação explícita no texto.
4	23	88,5	03	11,5	Inferência simples, mais precisamente, inferência com pista lexical explícita.
5	04	15,4	22	84,6	Inferência pragmática; exige conhecimento pragmático do gênero conto popular.
6	20	77,0	06	23,0	Inferência lexical muito simples, baseada em sinonímia explícita.
7	22	84,6	04	15,4	Inferência, exigindo conhecimento prévio, conhecimento de mundo.

Como se percebe na coluna dos descritores no Quadro 18, cinco dentre as sete questões utilizam algum tipo de inferência. Sendo assim, era preciso que os informantes estivessem mais atentos àquilo que eles escolheriam como resposta certa.

A questão com a maior recorrência de erro (84,6%) foi a de número 5, cujo descritor aponta para uma inferência pragmática, que exigia um conhecimento sobre o gênero lenda popular, ou seja, nesse descritor, esperava-se que os discentes percebessem qual era a pretensão comunicativa do texto.

Ainda que parecesse difícil, os estudantes seriam capazes de responder corretamente a questão citada se tivessem noção do que seria uma ideia principal em comparação a uma ideia secundária. Realmente, as outras alternativas da questão traziam informações que faziam parte do texto, mas como um recurso para justificar a ideia principal da lenda: explicar por que o avestruz macho é quem choca os ovos. É partir disso, que defendemos uma prática de leitura que evidencie o apontamento de ideias principais do texto, e os TCQMEs são importantes aliados nesse trabalho. Solé (1998) afirma que depois da leitura, é preciso que o leitor continue compreendendo e aprendendo sobre os textos, e a identificação de ideia principal é uma importante estratégia de aprendizagem.

Já a questão com maior porcentagem de acerto (92,3%) foi a de número 1, tendo como descritor a realização de inferência simples, na qual se exigia conhecimento prévio sobre pássaros. Embora as pistas tenham sido suficientes para que o aluno respondesse essa questão, dois estudantes não conseguiram respondê-la corretamente. Um deles afirmou que o tangará e o anu são cobras; já o outro disse que são insetos. Por considerar intrigante o fato desses dois alunos terem errado uma questão considerada tão simples,



tive a curiosidade de consultar o resultado dos dois discentes nos demais TCQMEs. Constatei que a maior nota adquirida por eles foi 4,2. De acordo com informações do diário de bordo, a professora colaboradora afirmara que ambos os alunos enfrentam grande dificuldade em leitura.

Dando sequência à análise, observa-se que a segunda questão na qual os educandos mais erraram (57,7%) foi a de número 3, em que se solicitava o apontamento de informações explícitas no texto. A princípio, quando percebemos nos descritores que se tratava de informações explícitas, atribuímos a grande proporção de erros à falta de atenção dos discentes. De fato, ao analisar o texto, percebi que os alunos se prenderam a uma informação restritamente localizada em detrimento do texto como um todo, o que pode ser verificado no segundo parágrafo: “certa ocasião, a mulher do avestruz estava chocando ovos, dos quais nasceram uns avestruzinhos muito bonitinhos; mas a mulher do avestruz adoeceu”.

É bem verdade que se nos prendermos à informação do trecho acima, certamente diríamos que a mulher do avestruz morreu depois do nascimento dos filhotes. Entretanto, no decorrer do texto, encontramos várias pistas capazes de nos mostrar que o nascimento dos avestruzinhos aconteceu depois da morte da mãe, pois outra passagem mais abaixo diz que o avestruz macho terminou de chocar os ovos depois que a fêmea morreu. Isso evidencia o que já se vem discutindo no decorrer deste trabalho: o leitor como construtor de sentido. Logo, é preciso que o leitor se atenha para as partes e para o todo do texto, sabendo-se que a coerência é um dos principais elementos da textualidade e que ela constrói o sentido do texto do início ao fim.

## **5.2 Avaliação dos resultados dos testes de múltipla escolha aplicados**

Neste tópico, reunimos os resultados dos testes TCQMEs por meio da disposição das notas obtidas por cada aluno (Apêndice E), no sentido de fazer uma apreciação da evolução do desempenho dos estudantes colaboradores. Assim, foi possível fazer um quadro geral das notas obtidas e estabelecer níveis de aproveitamento, conforme o disposto abaixo:

- Estáveis positivos – alunos que mantiveram notas acima do conceito regular.
- Estáveis negativos – alunos que mantiveram as notas abaixo do conceito regular.

- Crescentes – alunos que obtiveram notas progressivamente crescentes.
- Decrescentes – alunos que obtiveram notas progressivamente decrescentes.
- Oscilantes – alunos que obtiveram notas ora acima do conceito regular ora abaixo desse conceito.
- Faltosos – alunos que participaram da aplicação de apenas um teste.

O Quadro 19 apresenta os quantitativos de alunos e as respectivas percentagens referentes a cada um dos níveis de aproveitamento acima descritos. Embora a turma fosse composta de 34 alunos, nos dias em que foram aplicados os teste, não compareciam mais de 28 estudantes. Por isso, no Quadro 18 aparecem praticamente 18% de alunos faltosos.

**QUADRO 19- Resultado de aproveitamento da turma nos TCQMEs aplicados**

NÍVEIS DE APROVEITAMENTO	Quantidade de alunos	%
<b>CRESCENTES</b>	5	17,9
<b>ESTÁVEIS POSITIVOS</b>	10	35,7
<b>ESTÁVEIS NEGATIVOS</b>	2	7,1
<b>DECRESCENTES</b>	5	17,9
<b>OSCILANTES</b>	6	21,4
<b>FALTOSOS</b>	6	-
<b>TOTAL</b>	<b>34</b>	<b>100%</b>

Conforme se vê no quadro acima, dos 28 alunos que compareceram a pelo menos dois testes, praticamente 54% dos alunos colaboradores tiveram desempenho entre estável positivo e crescente, que correspondem, provavelmente, àqueles que já possuem uma proficiência relativa em leitura, pois se saíram bem em questões de localização de informações explícitas e, provavelmente, erraram menos nas questões inferenciais. Quanto aos alunos que apresentaram desempenho decrescente, verificamos que isso se deve ao fato de eles terem se saído bem no primeiro teste, cujos descritores na sua maioria demandavam apenas localização de informações explícitas, mas se saíram mal nos dois testes subseqüente, em que apareciam varias questões que exigiam leitura inferencial.

Vale destacar que os alunos que tiveram desempenho estável negativo correspondem a dois estudantes que já vinham apresentando sérias dificuldades em leitura, inclusive, tendo sido apontados como ainda não alfabetizados, segundo informações da professora titular da turma. Quanto aos estudantes de desempenho oscilante, isso pode ser atribuído ao fato de eles terem tido dificuldades no segundo teste, provavelmente, devido às questões que exigiam leitura inferencial, mas se recuperaram no teste seguinte; possivelmente, devido às mediações do professor, chamando-lhes a atenção em relação à necessidade de lerem com mais atenção, principalmente por conta das informações não explícitas, ou seja, das inferências.

### **5.3 Resultados dos testes *cloze* aplicados – Apresentação e análise dos dados**

Como já explicitamos, foram aplicados dois testes *cloze*<sup>18</sup> com assuntos bem corriqueiros, cuja linguagem se adequava ao nível de escolarização dos alunos colaboradores. O critério de avaliação diferenciou-se do modelo aplicado aos TCQMEs, visto que o teste *cloze* não se configura como um teste objetivo. Diante disso, a avaliação se dá pelo quantitativo de palavras, que acontece da seguinte forma: o número de palavras esperadas, que seriam aquelas presentes no texto original; o quantitativo de palavras aceitáveis, que corresponde aos vocábulos que preenchem as lacunas coerentemente; o número de palavras inaceitáveis, que são aquelas não condizentes com o contexto/situação apresentado no texto; e, por fim, o número dos espaços em branco, que dizem respeito às lacunas não preenchidas pelos discentes.

É importante esclarecer mais uma vez que o teste *cloze* não se classifica como um teste de adivinhação, pois o que se espera nessa modalidade de teste é que o estudante seja capaz de apontar uma palavra que preencha o espaço vazio, sem que necessariamente esse vocábulo seja o que se encontra no texto original, mas que faça sentido, conferindo a coerência textual. Sendo assim, o critério das palavras aceitáveis é o mais importante na avaliação do desempenho do discente. Portanto, para que o aluno aponte uma palavra coerente, é preciso que ele entenda primeiro o sentido do texto,

---

<sup>18</sup> Convém esclarecer que todos os testes utilizados na pesquisa fazem parte do banco de testes do Projeto *O ensino da leitura e da escrita em escolas públicas alagoanas: recursos, estratégias e práticas inovadoras para a redução do analfabetismo escolar*, do Programa Observatório da Educação (MEC/CAPES/INEP).

observando a sua progressão temática (vê-ja planilha das palavras nos Apêndices F e G).

### 5.3.1 Análise dos resultados do primeiro teste *cloze* aplicado

A aplicação do primeiro teste *cloze* (Figura 4) aconteceu no dia 26 de novembro de 2015 e, de acordo com relatos do diário de bordo, transcorreu sem nenhuma interferência. Iniciamos a aula perguntando aos alunos se eles sabiam o que era um teste *cloze* ou texto lacunado. Como ninguém afirmara saber do que se tratava, expliquei as características desse teste. Após essas explicações introdutórias, entregamos o teste aos estudantes. Ressaltamos que os discentes foram orientados a estarem atentos para a história que estava sendo narrada, a fim de que pudessem completar os espaços vazios com apenas uma palavra que fizesse sentido. O teste ocorreu num clima de bastante silêncio. A propósito, a atividade apresentava um texto narrativo, intitulado – *A barata*, que pode ser verificado na Figura 4, que traz o texto lacunado; o texto completo encontra-se no Anexo 4.

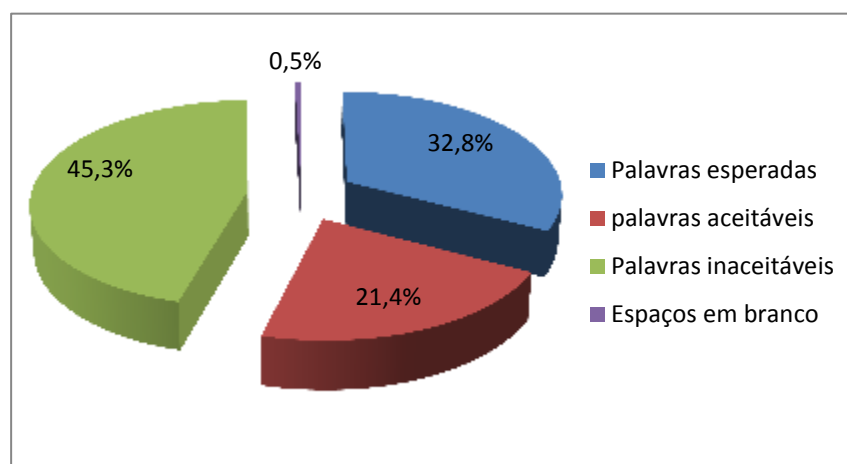
**Figura 4 – Texto do primeiro teste *cloze* aplicado**

A BARATA
<p>Magricela como a Olívia Palito, mulher de Popeye, parecia um galho seco dentro do vestido escuro. Nossa professora de Religião era antipática e ranzinza. Usava óculos com lentes grossas: não enxergava direito, vivia confundindo um aluno com outro.</p>
<p>A aula de religião não contava ponto nem influía _____ nossa média, mas a diretora nos _____ a frequentar.</p>
<p>Um dia apareceu uma _____ na sala de aula. Descobrimos então _____ dona Risoleta tinha verdadeiro horror _____ baratas: soltou um grito, apontou a _____ com o dedo trêmulo e subiu _____ cadeira, pedindo que matássemos. Era uma _____ grande, daquelas cascudas.</p>
<p>A classe inteira _____ mobilizou para matá-la. Foi aquele alvoroço: _____, cotoveladas, pontapés, risos e gritaria, todos _____ atingi-la primeiro. E a coitada _____ barata tonta, escapando por entre nossas _____ patadas no chão. Até que, de _____, tive a sorte de dar com _____ passando a correr entre meus pés. Aí _____ -a numa pisada só.</p>
<p>Fui aclamado como _____, vejam só: herói por ter matado _____ barata. Até dona Risoleta me agradeceu, _____, descendo da cadeira e me dando _____ beijo na testa. Esse beijo a _____ não me perdoou; durante muito tempo _____ vítima da maior gozação: diziam que _____ Risoleta estava querendo me namorar.</p>

Observa-se que o texto é acessível ao grau de escolarização dos discentes, com

linguagem compatível com o nível de escolarização dos alunos colaboradores. Mesmo assim, temos consciência de que a técnica de *cloze* não é uma tarefa tão simples, dado que essa atividade exige, daquele que está sendo avaliado, um esforço mental considerável na busca de sentido do texto, fazendo com que o discente ative os diversos conhecimentos armazenados em sua memória. Dessa forma, “o *cloze* pode ser considerado um instrumento que trabalha com processos cognitivos, constituindo, assim, um instrumento cognitivo” (SANTOS; BORUCHOVITCH; OLIVEIRA, 2009, p. 51). O resultado deste primeiro teste pode ser visto no gráfico abaixo:

**Gráfico 11 – Resultado do primeiro teste *cloze* com participação de 28 informantes**



Como já dissemos, a avaliação do resultado do teste *cloze* se dá pela análise do quantitativo de palavras. Sendo assim, observa-se, no gráfico acima que o número de palavras inaceitáveis dos discentes ultrapassou os 45%, isto é, quase a metade das palavras usadas para o preenchimento das lacunas não teve coerência com a situação narrada. O número de acertos chegou a 54,2%, levando-se em conta que são consideradas corretas as palavras esperadas e as aceitáveis. Segundo a classificação de Bormuth<sup>19</sup>, o quantitativo de palavras esperadas e aceitáveis ficou no nível *instrumental*.

Acreditamos que houve um esforço dos alunos em preencher os espaços vazios,

<sup>19</sup> “Bormuth (1968) propôs uma outra classificação da compreensão dos sujeitos por níveis, considerando-se o desempenho em avaliações em que se utiliza o *cloze*. O nível de *frustração* refere-se ao percentual de compreensão de até 44% do total do texto, o que indica que o leitor obteve pouco êxito na compreensão; o nível *instrucional*, com percentual de compreensão entre 45% e 57% do texto, mostra que há compreensão *suficiente*, mas também necessidade de auxílio adicional externo (do professor, por exemplo); o nível *independente*, com percentual de compreensão superior a 57% de acertos no texto, equivale a um nível de autonomia do leitor” (JOLY, 2009, P. 123-124).

uma vez que a quantidade de lacunas deixadas em branco não chegou a 1%. Porém, da mesma forma que aconteceu com os TCQMEs, os estudantes se apressaram para entregar o teste, pois a maioria entregou-o com 15 minutos, e com menos de 30 minutos todos já haviam concluído a atividade. Talvez, o baixo desempenho de alguns discentes esteja relacionado a essa falta de esforço cognitivo para a realização da tarefa, conquanto, conforme já explicitamos, esse tipo de teste requer uma atenção redobrada por parte daquele que está sendo avaliado, dado que ele será o responsável pela recuperação da narrativa e, conseqüentemente, das ideias do texto. Nesse aspecto, “os processos mentais são trabalhados, principalmente, no que tange às estratégias cognitivas para que as ideias do autor do texto sejam recuperadas”. (SANTOS; BORUCHOVITCH; OLIVEIRA, 2009, p. 51).

De acordo com relatos do diário de bordo, após o recolhimento de todos os testes, iniciamos uma discussão sobre as características do teste *cloze*. Indagamos sobre o que eles acharam dessa modalidade de teste em comparação com os TCQMEs trabalhados. Todos alegaram que o teste *cloze* é mais difícil. Sendo questionados por qual razão eles consideravam difícil, destacamos a opinião de um dos estudantes: “a gente pensa mais”. Essa atitude do aluno comprova que o teste *cloze* é um importante instrumento de interação entre o conhecimento trazido pelo texto e o que o aluno tem armazenado na sua memória: conhecimento linguístico, enciclopédico, textual etc.

No decorrer da discussão, conscientizamos mais uma vez os estudantes da necessidade de se fazer mais de uma leitura e, tratando-se do teste *cloze*, a leitura completa do texto após o preenchimento das lacunas é indispensável, pois ajuda o discente na percepção da progressão da narrativa, conseqüentemente, na construção da coerência da textual.

### 5.3.2 Análise dos resultados do segundo teste *cloze* aplicado

O teste foi aplicado no dia 22 de dezembro de 2015, mas antes de sua aplicação, voltamos à discussão, com os alunos, dos elementos que envolvem a técnica de *cloze*. Vale destacar as informações contidas no diário de bordo desta aula: explicamos, com linguagem acessível, o que seria coesão e coerência e que a sequenciação das ideias dependia desses dois elementos da textualidade. Voltamos a ressaltar que a pressa para

responder a atividade prejudica o desempenho do aluno. Alertei-lhe que eu só aceitaria o teste se eles lessem o texto completamente para perceber se a palavra escolhida por eles tinham coerência com a progressão das ideias. Tratava-se de um texto narrativo, como se vê na Figura 5, e o texto completo se encontra disposto no anexo 4.

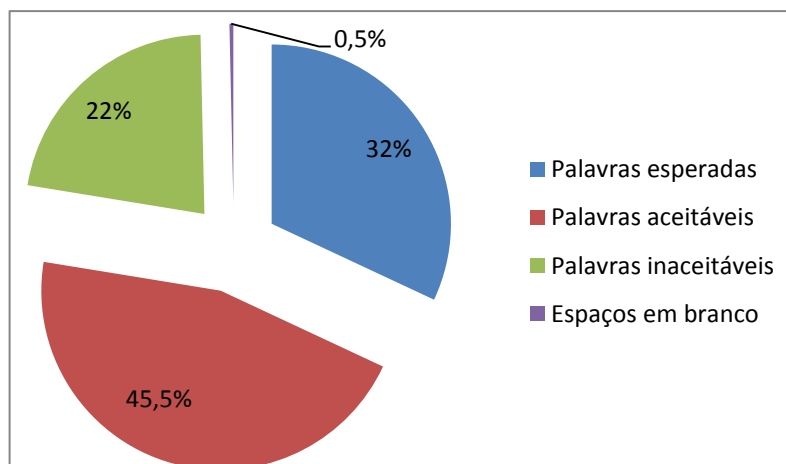
**Figura 5 – Texto do segundo teste cloze aplicado – “A princesa e o fantasma”**

A PRINCESA E O FANTASMA

Era uma vez uma princesa que \_\_\_\_\_ muito infeliz em seu palácio. Ela \_\_\_\_\_ apaixonada por um fantasma que vivia \_\_\_\_\_ lá.  
Um dia chegou um viajante \_\_\_\_\_ e disse à princesa que o \_\_\_\_\_ fantasma era um príncipe enfeitiçado. A \_\_\_\_\_ suspirou de alívio e ficou pensando \_\_\_\_\_ maneira de tirar aquele feitiço. Ela \_\_\_\_\_ que se o fantasma soubesse do \_\_\_\_\_ amor por ele, o feitiço desapareceria \_\_\_\_\_ sempre.  
Acreditando nisso, a princesa armou \_\_\_\_\_ plano e prendeu o fantasma numa \_\_\_\_\_ de música. Declarou seu amor a \_\_\_\_\_ e, ao abrir a caixinha, o \_\_\_\_\_ da música se transformou num príncipe \_\_\_\_\_.

Infelizmente, aos cinco minutos alguns alunos já estavam entregando a atividade. Sendo questionados por que entregaram tão rápido, alegaram que o texto foi bastante fácil. Mesmo assim, pedi para que esses alunos lessem o texto novamente. Os últimos alunos a entregar o teste gastaram em média 35 minutos. De fato, os alunos citados se saíram bem no teste, assim como a maioria dos estudantes; é o se verifica no Gráfico 12.

**Gráfico 12 – Resultado do segundo teste cloze com participação de 23 informantes**



Nota-se que o resultado dos discentes nesse segundo teste foi satisfatório, uma vez que 77,5% preencheram as lacunas com palavras esperadas ou aceitáveis. Logo, nesse teste, os alunos configuram-se como *independente*, segundo à classificação de Bormuth (JOLY, 2009). Isso nos leva a crer que se a aplicação de testes *cloze* for uma constante nas aulas de Português, os alunos poderão melhorar significativamente as suas estratégias de leitura e, conseqüentemente, compreender melhor textos de gêneros diversos.

Esse resultado superior ao primeiro teste *cloze* pode estar relacionado também à recomendação do professor pesquisador para que os alunos tivessem um cuidado maior em ler o texto por mais de uma vez e só entregar o teste após a leitura completa, já com as palavras das lacunas preenchidas, as quais deveriam ser verificadas quanto à sua coerência. De acordo com Santos, Boruchovitch e Oliveira, (2009, p. 51), “as seções [as lacunas] devem ser cuidadosamente analisadas de forma que as palavras que serão completadas não dependam necessariamente de informações representadas em parte do texto e sim no texto como um todo”.

Um fato curioso foi uma aluna ter perguntado se poderia deixar um espaço em branco. Logo, expliquei-lhe que a leitura do texto na sua totalidade poderia ajudá-la a encontrar um vocábulo que preenchesse a lacuna. Minutos depois a aluna dissera ter encontrado uma palavra que preencheu o espaço vazio. Indaguei se essa palavra manteve o sentido do texto, e sua resposta foi “sim”.

Para finalizar este capítulo, podemos dizer que o teste *cloze* cumpriu seu propósito, apesar do impacto causado inicialmente entre os alunos. E mais uma vez acreditamos que se tal procedimento for incorporado às rotinas do ensino de Língua Portuguesa, sua contribuição será positiva no sentido de ajudar o aluno a perceber que o texto não é uma junção aleatória de palavras, e sim um todo organizado, e que se desenvolve de acordo com a progressão temática.



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este trabalho, convém-nos retomar alguns elementos que destacamos como relevantes. Conforme discutimos no decorrer desta dissertação, há de se considerar que a leitura é uma habilidade básica e essencial a qualquer ser humano tanto para o seu desenvolvimento intelectual quanto social. E no esforço para compreender esse processo e sua aplicação, escolhemos um aporte teórico de base cognitiva que ajudasse a explicar o processamento da leitura, mas não deixando de lado os aspectos socioculturais que envolvem o ato de ler. Para isso, foram citados neste trabalho diversos autores que tratam do assunto, dentre os quais destacamos Kleiman (1989); Silveira (2005, 2015); Oliveira (2013); Solé (1998); Kato (1985); Leffa (1996). Quanto aos instrumentos de avaliação e mediação da compreensão leitora, os principais autores que fundamentaram o trabalho foram: Oliveira (2013); Santos, Boruchovitch e Oliveira (2009); Bortoni-Ricardo (2012); Tomitch (2007).

A abordagem metodológica deste estudo se baseou na pesquisa qualitativa, cujos procedimentos fundamentaram-se, principalmente, na pesquisa-ação de cunho interventivo, sendo mencionados os seguintes autores: Chizzotti (2003); Angel (2000), Gerhardt e Silveira (2009); Tripp (2005). Ressalte-se ainda que o estudo recorreu a métodos quantitativos interpretativos a fim de que pudéssemos refletir sobre os dados coletados.

Antes de iniciarmos a nossas considerações sobre os resultados da pesquisa, é importante lembrar algumas dificuldades que surgiram durante o processo. Uma delas foi a escola ter passado por um período de greve e por uma reforma emergencial que juntos duraram quase cinco meses, prejudicando sobremaneira as atividades previstas para serem realizadas. Esse fato não permitiu que os protocolos verbais fossem realizados dentro do seu formato, o que resultou apenas nas entrevistas informais em sala de aula. E ainda que o calendário letivo da escola tenha sido prolongado até o mês de abril de 2016, não houve a possibilidade de se estender por mais tempo a pesquisa, devido também ao prazo limite para a defesa desta dissertação.

Vale lembrar que o objetivo deste estudo era realizar uma experiência didática de leitura, utilizando-se da aplicação sistemática de testes de compreensão com questões de múltipla escolha (TCQME) e de testes *cloze*, além da realização de protocolos verbais de leitura, no sentido de diagnosticar, mediar e remediar problemas de compreensão de texto. Como já dissemos na introdução desta dissertação, o desejo de realizar o estudo surgiu da constatação de que muitos alunos (a exemplo dos colaboradores desta pesquisa) chegam ao 6º Ano sem uma habilidade mínima em leitura, apresentando dificuldades na identificação de informações explícitas no texto e, principalmente, nos aspectos inferenciais. Sendo assim, o trabalho aqui apresentado buscou verificar em que medida essa experiência didática poderia melhorar o nível de compreensão leitora dos informantes da pesquisa.

Durante a experiência didática, pude perceber que alguns alunos apresentavam desempenho em compreensão leitora bem abaixo do que se espera de um de 6ºAno. Parece-nos até que essa dificuldade está relacionada à etapa da alfabetização, pois alguns deles demonstravam sérios problemas de decodificação grafofônica, levando-nos a crer que esses alunos ainda estão no nível de leitura da palavra isolada. E mesmo aqueles alunos que já liam sem dificuldade, mostravam-se inexperientes diante de questões que envolviam aspectos inferenciais, ainda que fossem adequados ao seu nível de escolarização.

É importante dizer que o TCQME e o teste *cloze* se mostraram instrumentos avaliativos de pouca familiarização ou quase nenhuma por parte desses alunos. Diante disso, pode-se dizer que não há uma conexão entre a avaliação escolar e a que o governo utiliza para avaliar o nível de compreensão leitora dos alunos, a exemplo da Prova Brasil. Porém, é o TCQME quem assume o papel de avaliar a qualidade da escola através do desempenho dos discentes no quesito leitura. Sendo assim, defendemos a ideia de que a escola deveria dar mais atenção a esses instrumentos avaliativos, não apenas tendo em vista os testes oficiais, mas porque eles representam importantes recursos pedagógicos no desenvolvimento ao raciocínio e das habilidades de compreensão leitora (SANTOS; BORUCHOVITCH; OLIVEIRA, 2009).

Cabe-nos agora apresentar uma análise dos resultados da aplicação dos testes. Na aplicação do primeiro TCQME, os alunos obtiveram resultados satisfatórios, sendo que dos 28 participantes do teste, apenas quatro não adquiriram que correspondesse ao menos 6,0. Esse fato me causou surpresa, uma vez que a professora já havia me comunicado que boa parte desses estudantes apresentavam dificuldades em compreensão leitora. A constatação dessa dificuldade apareceu no segundo TCQME aplicado, em que quase metade na turma obteve nota abaixo de 6,0. Nesse momento, analisando os descritores de cada questão, percebi que o problema de compreensão estava relacionado às questões que envolviam inferências, já que no primeiro teste o que se cobrava era quase que totalmente informações explícitas no texto.

Em sequência à avaliação dos resultados dos TCQMEs, destacamos que os alunos se saíram melhor no terceiro teste. Essa melhora pode estar relacionada aos momentos de interação que tivemos após o baixo desempenho adquirido por eles no segundo testes. Ressaltamos que discutimos sobre a necessidade de se fazer mais de uma leitura; explicamos-lhes, com linguagem acessível, o que seria inferências, conhecimento prévio etc., sempre retomando as questões nas quais eles mais erraram. Vale dizer que das sete questões presentes nesse último teste, cinco delas faziam referência a algum tipo de inferência. Diante disso, concordamos com Bortoni-Ricardo (2012), quando diz que a mediação do professor é fundamental na aprendizagem do aluno.

Quanto aos testes *cloze*, percebemos que os estudantes também apresentaram uma melhora significativa entre o primeiro e o segundo teste. No primeiro teste, segundo a classificação de Bormuth, os estudantes não passaram do nível *instrumental*, uma vez que obtiveram apenas 45% de êxito no preenchimento das lacunas. Isso significa dizer que os alunos compreendem texto, mas que ainda precisam do auxílio do professor na mediação da leitura. Com base nisso, percebi a necessidade de se discutir sobre alguns elementos da textualidade, a exemplo da coesão e da coerência, que contribuem para a progressão textual e, conseqüentemente, para garantir o sentido do texto.

É bem verdade que a técnica de *cloze* não é uma tarefa tão simples. Todavia, um dos fatores que poderiam ter contribuído para o baixo desempenho dos

discentes nesse primeiro teste pode estar relacionado ao impacto inicial dos educandos no contato com o teste *cloze*, uma vez que poucos estudantes disseram conhecer essa forma de avaliação de compreensão leitora. Conjecturamos também que o conhecimento prévio limitado pode ter influenciado no baixo desempenho de alguns alunos, dado que na realização de uma tarefa de *cloze* é necessário que se ative conhecimentos diversos, a exemplo dos conhecimentos linguísticos, textuais e de mundo (SANTOS; BORUCHOVITCH; OLIVEIRA, 2009).

Já no segundo teste *cloze*, os educando se saíram melhor, obtendo a marca de 77% das palavras esperadas e aceitáveis. Na classificação de Bormuth, os estudantes atingiram o nível *independente*, que equivale ao nível de autonomia do leitor. Temos consciência de que ainda é muito cedo para se afirmar isso, uma vez que o assunto do segundo texto era relativamente fácil. Contudo, comparando o resultado dos discentes no primeiro e no segundo teste, houve, evidentemente, um avanço considerável. Sendo assim, acreditamos que a interação entre professor e aluno antes e depois da aplicação dos testes foi significativa para que pudéssemos adquirir esse resultado positivo.

É importante dizer que, ainda que experiência didática tenha sido positiva quanto aos seus resultados, alguns alunos mantiveram-se no mesmo estágio em que se encontravam, como se percebe no quadro de notas dos três TCQMEs (Apêndice E). Todavia, ressaltamos que vários alunos que apresentaram resultados decrescentes, ou se mantiveram na classificação estáveis negativos, apresentaram dificuldades de leitura inferencial bem acentuada, mesmo as inferências lexicais. Destacamos o caso de dois alunos que não obtiveram resultado satisfatório em nenhum teste. Segundo informações da professora titular, esses alunos estão no nível básico da decodificação e não conseguem ainda ler um texto.

Como se percebe, tanto na pesquisa piloto, quanto na pesquisa definitiva, o maior problema de compreensão leitora dos discentes está relacionado com a interpretação dos aspectos inferenciais no texto. Diante disso, acreditamos que se a realização de tarefas com teste *clozes* e com TCQMEs for uma constante nas aulas de Língua Portuguesa, os alunos poderão melhorar significativamente o seu desempenho no desenvolvimento de estratégias de leitura, conseqüentemente na realização de inferências. (SILVEIRA; OLIVEIRA, 2015).

Diante dos resultados apresentados, acreditamos que, se experiência didática tivesse sido prolongada por mais tempo, os resultados poderiam ter sido bem melhores, já que intentávamos explorar os aspectos da compreensão textual nos quais os alunos sentiram mais dificuldades: as questões inferenciais. Além disso, os protocolos verbais de leitura, que devido ao tempo não foram realizados, poderiam servir como um importante procedimento na mediação da compreensão leitora.

E com essas reflexões, encerramos estas considerações finais na esperança de que a pesquisa aqui apresentada possa contribuir para o incremento dos estudos sobre os aspectos cognitivos e sociocognitivos da leitura, e que o problema da compreensão leitora possa ser objeto de estudo de outros pesquisadores, a fim de que possamos, na condição de professores de Língua Portuguesa, mudar um pouco a realidade por nós vivenciada em muitas escolas.

## REFERÊNCIAS

BALDO, Alessandra. Protocolos verbais como recurso metodológico: evidência de pesquisa. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 10, n. 1, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/viewFile/3976/5020>. Capturado em: set. 2015.

BARROS, Tristana N.; GOMES, Erissandra. O perfil dos professores leitores das séries iniciais e a prática de leitura em sala de aula. **Revista CEFAC**, v.10, n. 3 – São Paulo: jul-set, 2008. P.339-342.

BORTONI-RICARDO, S. M. (Org.). **Leitura e mediação pedagógica**. Parábola: São Paulo, 2012.

BOSO, Augiza Karla, et al. Aspectos cognitivos da leitura: conhecimento prévio e teoria dos esquemas. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v.15, n.2, p. 24-39, jul./dez., 2010.

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

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

CHIZZOTTI, Antônio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de educação**, 2003. vol. 16, nº 2. Universidade do Minho, Braga, Portugal. p. 221-236. Disponível em: [http://www.unisc.br/portal/upload/com\\_arquivo/1350495029.pdf](http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/1350495029.pdf). Capturado em: dez. 2015.

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

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

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler**. Porto alegre: Penso, 2012.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. **Educar**, Curitiba, n. 16, p. 181-191. 2000. Editora da UFPR. Disponível em: [http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos\\_16/irineu\\_engel.pdf](http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf). Capturado em dez. 2015.

FERREIRA, Ana Márcia Cardoso. **A Compreensão leitora de professores dos anos iniciais: um estudo de caso**. Maceió: EDUFAL, 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 49. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

GATTI, Bernardete A. Testes e Avaliação do Ensino no Brasil. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, **Revista Educação e Seleção**, nº 16, 1987, Pp. 33-42. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/edusel/article/view/2623/2574>>. Acesso em: 19 de mai. 2015.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS. Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Capturado em dez. 2015.

GOODMAN, Kenneth S. The reading process. In: CARRELL, P et al. (Orgs.) **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge University Press, 1988 (Citado por Silveira, 2005).

GOODMAN, Kenneth S. Unidade na leitura – um modelo psicolinguístico transacional. **Letras de Hoje**, n. 86, p. 9-43. Porto Alegre: EDIPUCRS, dez. 1991.

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

GOUGH, P. B. One second of reading. In: KAVANAUGH, J. F.; MATTINGLY, I. G. (Ed.). **Language by ear and by eye**. Cambridge, MA: MIT Press, 1972. p. 331- 358.

GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Guia de Elaboração e Revisão de questões e Itens de Múltipla Escolha**. Belo Horizonte, MG, s/d.

IZQUIERDO, Iván. **Memória**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

JOLY, Maria Cristina R. Azevedo. Estudos com sistema orientado de cloze para o ensino fundamental. In: SANTOS, Acácia A. dos; BURUCHOVITCH, Evely; OLIVEIRA, Katya L. de;. **Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009. Pp. 119-145.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 9 ed. Campinas, Pontes, 1989.

KLEIMAN, Angela. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas, SP: Pontes, 1989.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. 1 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KOCH, Ingedore V. **Argumentação e linguagem**. 7 ed. São Paulo, Cortez, 2002.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra-DC Luzzatto, 1996.

MAIMONI, Eulália H.; BORTONE, Márcia E. Colaboração família escola em um procedimento de leitura para alunos de séries iniciais. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, vol.5, n.1. 2001. p. 37-48.

MARTINS, Vicente. (2003). **A dislexia em sala de aula**. Disponível em: [http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com\\_content&view=article&catid=4%3Aeducacao&id=316%3Aa-dislexia-em-sala-de-aula&Itemid=15](http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&catid=4%3Aeducacao&id=316%3Aa-dislexia-em-sala-de-aula&Itemid=15). Capturado em jun. 2015.

MORAES, José. **Criar leitores – para professores e educadores**. São Paulo: Manole, 2013.

OLIVEIRA, Francisco Jailson D. de. **A compreensão leitora e o processo inferencial em turmas do nono ano do Ensino Fundamental**. 2013. Dissertação



de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2013.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. O inteligível, o interpretável e o compreensível. In ZILBERMAN, Regina et SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura: perspectiva disciplinares**. 5 ed. São Paulo: Ática, 2002.

SANTOS, Acácia A. dos; BORUCHOVITCH, Evely; OLIVEIRA, Katya L. de;. **Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

SCHWARZELMÜLLER, A. F. Sistemas Hiperídia facilitando a assimilação da informação. 2003. In: ENCONTRO NACIONAL DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 4. **Anais...** Salvador: Bahia. 1 CD-ROM.

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

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Decodificar e compreender o texto escrito**. Texto de circulação restrita, elaborado para a disciplina Aspectos Cognitivos e Metacognitivos da Leitura e da Escrita, do currículo do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras). UFAL, 2014.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Leitura – o ponto de vista do processamento**. Texto de circulação restrita, elaborado para a disciplina Aspectos Cognitivos e Metacognitivos da Leitura e da Escrita, do currículo do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras). UFAL, 2014.

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

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUZA, Renata Junqueira de. **Narrativas Infantis: a literatura que as crianças gostam**. Bauru: USC, 1992.

SOUZA, Ana Cláudia de; RODRIGUES, Cássio. Aspectos do desenvolvimento e do processamento cognitivo da leitura: uma perspectiva psicolinguística. **ReVEL**. Vol. 6, n. 11, agosto de 2008. ISSN 1678- 8931 Disponível em:

[http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel\\_11\\_aspectos\\_do\\_desenvolvimento\\_e\\_do\\_processamento\\_cognitivo\\_da\\_leitura.pdf](http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_11_aspectos_do_desenvolvimento_e_do_processamento_cognitivo_da_leitura.pdf). Capturado em jan. 2016.

TOMITCH, Lêda Maria Braga. Desvelando o processo de compreensão leitora: protocolos verbais na pesquisa em leitura. **Revista Signo**. Vol. 32, n. 53, p. 42-53. Santa Cruz do Sul, dez, 2007.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3>. Capturado em dez. 2015.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores**. 7 ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.

**APÊNDICE A: Questionário para levantamento do perfil dos alunos colaboradores da escola campo da pesquisa**



## QUESTIONÁRIO

Estimado(a) Aluno(a),

Você está participando de um diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa, especificamente, sobre compreensão de leitura. Esse diagnóstico tem como informantes alunos do sexto ano do Ensino Fundamental de nossa escola, para podermos traçar o planejamento de nossas aulas de Língua Portuguesa. Assim sendo, peço sua colaboração no sentido de responder o questionário abaixo. Você não precisa assinar este questionário.

Fico-lhe antecipadamente agradecido pela sua valiosa colaboração.

Cordialmente,

---

Prof. José Amaro dos Santos

### I - DADOS PESSOAIS

1 – Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: Masculino (  ) Feminino(  )

2 – Onde você mora? (Citar bairro/povoado e cidade) \_\_\_\_\_

3 – Com quem você mora?

a) (  ) Com seus pais? b) (  ) Só com a mãe?

c) (  ) Só com o pai? d) (  ) Com seus avós?

e) Outros-citar \_\_\_\_\_

4 – Você trabalha? a) (  ) Sim; b) (  ) Não; c) (  ) Só estudo.

Se trabalha, 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 (Universidade)  completo  incompleto

### **PAI**

- a)  Ensino Fundamental  completo  incompleto
- b)  Ensino Médio  completo  incompleto
- c)  Superior (Universidade)  completo  incompleto

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

- a)  Televisão; b)  Cinema; 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 sexto 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?

\_\_\_\_\_

11 – A sua escola possui uma biblioteca?  Sim;  Não.

Você costuma frequentá-la?

( ) Sim; ( ) Não. Por quê? \_\_\_\_\_

12 – Nas aulas de Português, que conteúdos ou habilidades você mais aprecia? Assinale apenas uma alternativa.

a) ( ) Leitura; b) ( ) Redação; c) ( ) Gramática.

13– Na sua casa, alguém (pais ou parentes) recebe jornal diariamente? ( ) Sim; ( ) Não.

14 – Você gosta de ler? ( ) Sim; ( ) Não; ( ) Mais ou menos; ( ) Tenho dificuldades.

15 – Você acha a leitura importante na sua vida? ( ) Sim ( ) Não

Por quê \_\_\_\_\_

16 – O que você costuma ler nas suas horas de folga? Assinale até duas alternativas.

a) ( ) Livros; b) ( ) Revistas; c) ( ) Jornais; d) ( ) Sites na Internet (pesquisas, curiosidades, outros) e) ( ) Sites de relacionamentos (facebook, Orkut, blog etc)

17 – O que a leitura lhe proporciona?

\_\_\_\_\_

18 – Você costuma ler livros? ( ) Sim; ( ) Não. Em caso positivo, assinale até dois tipos:

a) ( ) Paradidáticos; b) ( ) Romances; c) ( ) Livros religiosos e/ou de autoajuda

d) ( ) Livros que geraram filmes; e) ( ) Aventuras

19 – Você costuma ler os livros que são indicados no colégio até o fim? ( ) Sim; ( ) Não. Por quê?

\_\_\_\_\_

20 – Cite o livro de que você mais gostou.

---

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.

#### **IV – LEITURA NA SALA DE AULA**

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

---

23 – Qual(ais) fonte(s) dos textos lidos em sala de aula? Assinale até duas alternativas.

- a) ( ) Textos do livro didático adotado;    b) ( ) Textos retirados de vários livros didáticos;
- c) ( ) Textos xerocados de revistas e jornais;    d) ( ) Textos retirados da Internet.

24 – Nas aulas de leitura em sala de aula, de que atividade você mais gosta? Assinale até duas atividades

- a) ( ) Leitura silenciosa;    b) ( ) Leitura em voz alta;
- c) ( ) Discussão das ideias do texto    d) ( ) Leitura para responder questionário.

25– Que gênero textual você mais gosta de ler? Assinale até três alternativas.

- a) ( ) Crônicas;
- b) ( ) Contos literários;
- c) ( ) Histórias em Quadrinhos
- d) ( ) Artigo de opinião

e ( ) Poemas

f) ( ) Cordel

|

Valeu pela colaboração!



|

## APÊNDICE B – Questionário para diagnóstico do perfil da professora colaboradora

### Questionário

Prezada professora colaboradora,

Na qualidade de mestrando do Programa do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal de Alagoas, venho solicitar a sua colaboração no sentido de responder este questionário, que tem como finalidade coletar dados para a realização da minha pesquisa, cujo tema é: *Dificuldades de compreensão leitora entre alunos de 6ºano de uma escola pública municipal de Maceió: uma proposta de intervenção*. Os dados coletados neste questionário serão utilizados na pesquisa, a ser realizada no segundo semestre de 2015.

Asseguro-lhe que sua identidade será preservada. Desde já, agradeço pela valiosa contribuição, e, me predisponho ao esclarecimento de quaisquer dúvidas.

José Amaro dos Santos

#### I- DADOS PESSOAIS

Nome completo: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Estado civil: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Tem filhos(as)? \_\_\_\_\_ Quantos(as) \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Bairro onde mora: \_\_\_\_\_

Cidade: \_\_\_\_\_

Trabalha na área de educação há quanto tempo? E-mail: \_\_\_\_\_

#### II-DADOS REFERENTES À SUA FORMAÇÃO ACADÊMICA

Graduação

Curso: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Especialização

Curso: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Mestrado  doutorado

cursando

concluído

Curso: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

#### III- SITUAÇÃO ATUAL DE TRABALHO:

a) Vínculo na IE (Instituição Escolar): Efetivo/ Concursado  Contratual

b) Disciplina específica que prestou seleção para inserção na Instituição de ensino: \_\_\_\_\_



c) Períodos em que leciona

---

d) Faixa etária dos alunos:

---

e) Carga horária semanal nesta

IE: \_\_\_\_\_

f) Trabalha em outra IE? SIM ( ) NÃO ( )

Se SIM, especificar a carga horária nas IEs  
semanalmente: \_\_\_\_\_

g) Está envolvida atualmente em alguma atividade de pesquisa/extensão na condição de pesquisador(a)? SIM ( ) NÃO ( ) Se SIM, especificar: \_\_\_\_\_

Instituição responsável: \_\_\_\_\_

h) Trabalha em outra área que não está diretamente ligada à educacional?

SIM ( ) NÃO ( ) Se SIM, especificar a  
área: \_\_\_\_\_

#### IV- DADOS REFERENTES À PRÁTICA PEDAGÓGICA

a) Que habilidades são trabalhadas nas suas aulas. Responda por ordem de intensidade/prioridade.

- ( ) expressão oral
- ( ) gramática
- ( ) Leitura;
- ( ) Produção escrita.

b) Que tipo de material didático utiliza com mais frequência em suas aulas de Língua Portuguesa?

(Enumere, pela ordem de uso, deixando em branco o que nunca foi usado, se for o caso)

- ( ) jornais;
- ( ) livro didático adotado formalmente pela IE;
- ( ) livros teóricos adotados com base na ementa da disciplina;
- ( ) gramáticas;
- ( ) artigos acadêmicos;
- ( ) revistas;
- ( ) materiais com áudio, quais?

( ) outros, especificar: \_\_\_\_\_

c) Em geral, que metodologia adota no trabalho com a leitura?

(Enumere, pela ordem de uso, deixando em branco a que nunca foi usada, se for o caso)

- ( ) leitura compartilhada com a turma;
  - ( ) leitura compartilhada em grupo;
  - ( ) leitura em voz alta individual;
  - ( ) leitura silenciosa;
  - ( ) outras, especificar: \_\_\_\_\_
-

d) Nas aulas de Língua Portuguesa, qual(is) dos gêneros textuais foram trabalhados com os alunos? Em qual deles se observa que eles apresentam mais dificuldades em produzir?  
(Enumere, pela ordem de dificuldade, deixando em branco o que nunca foi usado, se for o caso)

- ( ) Fábula
- ( ) Conto
- ( ) Crônica
- ( ) Narrativa pessoal
- ( ) Poema
- ( ) Ponto de vista
- ( ) Outro,

especificar: \_\_\_\_\_

Quais as suas dificuldades no trabalho com a *lectoescrita* em sala de aula?

---

---

---

---

---

---

- e) Você tem trocado experiências com os/as professores/as das áreas afins da sua IE com relação ao trabalho com a leitura e a produção textual?
- ( ) Não
  - ( ) Sim
  - ( ) nos horários de encontros acadêmicos/ reuniões
  - ( ) outros, especificar: \_\_\_\_\_

**Agradeço antecipadamente pela sua colaboração.**

**APÊNDICE C – Apuração do teste cloze “A barata  
 Aplicado na escola da pesquisa piloto/Marechal Deodoro – AL  
 6º ano - Turma A (34 informantes)**

Nº	Palavras esperadas	Nº de recorrência de palavras esperadas		Nº de recorrência de palavras aceitáveis		Nº de recorrência de palavras inaceitáveis		Nº de recorrência de espaços em branco	
		Quantitativo	%	Quantitativo	%	Quantitativo	%	Quantitativo	%
1	DE	29	85,3	1	2,9	4	11,8	0	0
2	DO	25	73,5	6	17,6	3	8,8	0	0
3	DE	16	47,1	10	29,4	8	23,5	0	0
4	CONFUNDINDO	0	0	0	0	34	100	0	0
5	DE	27	79,4	1	2,9	6	17,6	0	0
6	NA	2	5,9	3	8,8	29	85,3	0	0
7	OBRIGAVA	0	0	5	14,7	29	85,3	0	0
8	BARATA	18	52,9	0	0	16	47,1	0	0
9	QUE	16	47,1	0	0	18	52,9	0	0
10	DE	15	44,1	7	20,6	12	35,3	0	0
11	BICHINHA	0	0	18	52,9	15	44,1	1	2,9
12	NA	27	79,4	0	0	7	20,6	0	0
13	BARATA	21	61,8	7	20,6	6	17,6	0	0
14	SE	13	38,2	0	0	21	61,8	0	0
15	EMPURRÕES	0	0	5	14,7	29	85,3	0	0
16	QUERENDO	2	5,9	8	23,5	24	70,6	0	0
17	FEITO	0	0	23	67,6	11	32,4	0	0
18	FORTES	0	0	4	11,8	30	88,2	0	0
19	REPENTE	8	23,5	3	8,8	23	67,6	0	0
20	ELA	7	20,6	2	5,9	25	73,5	0	0
21	ESMIGALHEI	0	0	8	23,5	26	76,5	0	0
22	HERÓI	6	17,6	1	2,9	27	79,4	0	0
23	UMA	6	17,6	23	67,6	5	14,7	0	0
24	TRÊMULA	0	0	2	5,9	32	94,1	0	0
25	UM	26	76,5	2	5,9	6	17,6	0	0
26	TURMA	0	0	1	2,9	33	97,1	0	0
27	FUI	5	14,7	3	8,8	26	76,5	0	0
28	DONA	12	35,3	12	35,3	10	29,4	0	0
Total de recorrências		281		155		515		1	

**APÊNDICE D – Apuração do teste cloze “A barata”**  
**Aplicado na escola da pesquisa piloto/Marechal Deodoro –AL**  
**6º ano - Turma D (24 informantes)**

Nº	Palavras esperadas	Nº de recorrência de palavras esperadas		Nº de recorrência de palavras aceitáveis		Nº de recorrência de palavras inaceitáveis		Nº de recorrência de espaços em branco	
		Quantitativo	%	Quantitativo	%	Quantitativo	%	Quantitativo	%
1	DE	2	8,3	17	70,8	5	20,8	0	0
2	DO	15	62,5	4	16,7	5	20,8	0	0
3	DE	13	54,2	7	29,2	4	16,7	0	0
4	CONFUNDINDO	1	4,2	0	0	21	87,5	2	8,3
5	DE	16	66,7	4	16,7	4	16,7	0	0
6	NA	2	8,3	1	4,2	21	87,5	0	0
7	OBRIGAVA	1	4,2	1	4,2	20	83,3	2	8,3
8	BARATA	11	45,8	0	0	13	54,2	0	0
9	QUE	6	25	0	0	17	70,8	1	4,2
10	DE	6	25	6	25	11	45,8	1	4,2
11	BICHINHA	0	0	9	37,5	14	58,3	1	4,2
12	NA	15	62,5	0	0	8	33,3	1	4,2
13	BARATA	14	58,3	2	8,3	7	29,2	1	4,2
14	SE	7	29,2	0	0	16	66,7	1	4,2
15	EMPURRÕES	0	0	1	4,2	22	91,7	1	4,2
16	QUERENDO	0	0	4	16,7	18	75	2	8,3
17	FEITO	0	0	18	75	4	16,7	2	8,3
18	FORTES	0	0	1	4,2	19	79,2	4	16,7
19	REPENTE	0	0	1	4,2	18	75	5	20,8
20	ELA	1	4,2	0	0	17	70,8	6	25
21	ESMIGALHEI	0	0	2	8,3	17	70,8	5	20,8
22	HERÓI	3	12,5	0	0	16	66,7	5	20,8
23	UMA	4	16,7	12	50	3	12,5	5	20,8
24	TRÊMULA	0	0	2	8,3	17	70,8	5	20,8
25	UM	14	58,3	1	4,2	5	20,8	4	16,7
26	TURMA	0	0	0	0	20	83,3	4	16,7
27	FUI	0	0	1	4,2	19	79,2	4	16,7
28	DONA	6	25	3	12,5	11	45,8	4	16,7
Total de recorrência		137		97		372		66	

### APÊNDICE E- Planilha de notas dos TCQMEs aplicados - Projeto de intervenção

	ALUNOS	TCME "ANIMAIS QUE COMEM PEDRA"	TCME "AS LÁGRIMAS DE POTIRA"	TCME "O AVESTRUZ"	CLASSIFICAÇÃO
1	A1	3,75	3,75	1,43	ESTÁVEL NEGATIVO
2	A2	10,0	7,5	8,5	ESTÁVEL POSITIVO
3	A3	10,0	5,0	4,2	DECRESCENTE
4	A4	6,25		5,7	DECRESCENTE
5	A5	8,75	3,75		DECRESCENTE
6	A6	10,0	6,25	8,5	ESTÁVEL POSITIVO
7	A7	7,5	3,75	2,8	DECRESCENTE
8	A8	8,75	5,0	8,5	OSCILANTE
9	A9	10,0	8,75	7,1	ESTÁVEL POSITIVO
10	A10	10,0	7,75	10,0	ESTÁVEL POSITIVO
11	A11	10,0			FALTOSO
12	A12	10,0	6,25	8,5	OSCILANTE
13	A13	7,5		7,1	ESTÁVEL POSITIVO
14	A14	2,5	1,25	4,2	ESTÁVEL NEGATIVO
15	A15	8,75	3,75	4,2	OSCILANTE
16	A16	6,25	3,75	7,1	OSCILANTE
17	A17	10,0	8,75	7,1	ESTÁVEL POSITIVO
18	A18	10,0		7,1	ESTÁVEL POSITIVO
19	A19	6,25	6,25	7,1	CRESCENTE
20	A20	6,25			FALTOSO
21	A21	10,0	3,75	8,5	OSCILANTE
22	A22	8,75	6,25	8,5	ESTÁVEL POSITIVO
23	A23	8,75			FALTOSO
24	A24	10,0	8,75	8,5	ESTÁVEL POSITIVO
25	A25	5,0	5,0	8,5	CRESCENTE
26	A26	6,25	6,25	7,1	CRESCENTE
27	A27	8,75		8,5	ESTÁVEL POSITIVO
28	A28	5,0	6,25		CRESCENTE
29	A29		5,0		FALTOSO
30	A30		7,5		FALTOSO
31	A31		7,5	7,1	ESTÁVEL POSITIVO
32	A32		8,75		FALTOSO
33	A33		6,25	4,2	DECRESCENTE
34	A34		3,75	4,2	CRESCENTE

**APÊNDICE F – Apuração do primeiro teste cloze, intitulado: “A barata”, aplicado na escola campo da pesquisa, com participação de 28 informantes**

Nº	Palavras esperadas	Nº de recorrência de palavras esperadas		Nº de recorrência de palavras aceitáveis		Nº de recorrência de palavras inaceitáveis		Nº de recorrência de espaços em branco	
		Quantitativo	%	Quantitativo	%	Quantitativo	%	Quantitativo	%
1	NA	5	17,9%	1	3,6%	21	75,0%	1	3,6%
2	OBRIGAVA	5	17,9%	5	17,9%	18	64,3%	0	0,0%
3	BARATA	20	71,4%	0	0,0%	8	28,6%	0	0,0%
4	QUE	20	71,4%	4	14,3%	4	14,3%	0	0,0%
5	DE	21	75,0%	1	3,6%	6	21,4%	0	0,0%
6	BICHINHA	0	0,0%	14	50,0%	14	50,0%	0	0,0%
7	NA	25	89,3%	1	3,6%	2	7,1%	0	0,0%
8	BARATA	22	78,6%	5	17,9%	1	3,6%	0	0,0%
9	SE	17	60,7%	0	0,0%	11	39,3%	0	0,0%
10	EMPURRÕES	1	3,6%	10	35,7%	17	60,7%	0	0,0%
11	QUERENDO	1	3,6%	9	32,1%	18	64,3%	0	0,0%
12	FEITO	0	0,0%	27	96,4%	1	3,6%	0	0,0%
13	FORTES	1	3,6%	1	3,6%	26	92,9%	0	0,0%
14	REPENTE	6	21,4%	4	14,3%	18	64,3%	0	0,0%
15	ELA	4	14,3%	9	32,1%	15	53,6%	0	0,0%
16	ESMIGALHEI	0	0,0%	8	28,6%	20	71,4%	0	0,0%
17	HERÓI	16	57,1%	1	3,6%	11	39,3%	0	0,0%
18	UMA	9	32,1%	16	57,1%	3	10,7%	0	0,0%
19	TRÊMULA	0	0,0%	4	14,3%	24	85,7%	0	0,0%
20	UM	17	60,7%	2	7,1%	9	32,1%	0	0,0%
21	TURMA	0	0,0%	2	7,1%	25	89,3%	1	3,6%
22	FUI	8	28,6%	3	10,7%	16	57,1%	1	3,6%
23	DONA	13	46,4%	11	39,3%	4	14,3%	0	0,0%
Total recorrências		211		138		292		3	

**APÊNDICE G – Apuração do segundo teste *cloze*, intitulado: “A princesa e o fantasma”, aplicado na escola campo da pesquisa, com participação de 23 informantes**

Nº	Palavras esperadas	Nº de recorrência de palavras esperadas		Nº de recorrência de palavras aceitáveis		Nº de recorrência de palavras inaceitáveis		Nº de recorrência de espaços em branco	
		Quantitativo	%	Quantitativo	%	Quantitativo	%	Quantitativo	%
1	VIVIA	2	8,7%	21	91,3%	0	0,0%	0	0,0%
2	ERA	15	65,2%	5	21,7%	3	13,0%	0	0,0%
3	ESCONDIDO	0	0,0%	19	82,6%	3	13,0%	1	4,3%
4	ESTRANGEIRO	0	0,0%	14	60,9%	9	39,1%	0	0,0%
5	SEU	2	8,7%	10	43,5%	11	47,8%	0	0,0%
6	PRINCESA	22	95,7%	0	0,0%	1	4,3%	0	0,0%
7	NUMA	2	8,7%	6	26,1%	15	65,2%	0	0,0%
8	ACHOU	0	0,0%	19	82,6%	4	17,4%	0	0,0%
9	SEU	9	39,1%	9	39,1%	4	17,4%	1	4,3%
10	PARA	14	60,9%	5	21,7%	4	17,4%	0	0,0%
11	UM	20	87,0%	1	4,3%	2	8,7%	0	0,0%
12	CAIXINHA	4	17,4%	7	30,4%	12	52,2%	0	0,0%
13	ELE	20	87,0%	0	0,0%	3	13,0%	0	0,0%
14	SOM	0	0,0%	20	87,0%	3	13,0%	0	0,0%
15	MARAVILHOSO	0	0,0%	21	91,3%	2	8,7%	0	0,0%
Total de recorrências		110		157		76		2	

## **ANEXO A – TCQME:**

### **Por que Alguns Animais Comem Pedra?**

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

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

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

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

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

**Salvatore Siliciano**

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

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

#### **I - Os animais que costumam engolir pedras**

A( ) vivem nas árvores

B( ) vivem nos campos

C( ) vivem nas águas

D( ) vivem nos ares



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

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

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

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

**IV - São exemplos de animais aquáticos que comem pedra:**

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

**V - As pedras engolidas pelos animais citados no texto também**

- A( ) ajudam o corpo do animal a sair da água;
- B( ) ajudam o corpo do animal a descer para o fundo da água;
- C( ) ajudam o corpo do animal a boiar;
- D( ) ajudam o corpo do animal a se livrar dos parasitas da pele.

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

- A( ) vomitam todas as pedras;
- B( ) vomitam tudo e logo comem mais pedras;
- C( ) vomitam algumas pedras;
- D( ) vomitam os alimentos com as pedras.

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

- A( ) Escolhem quaisquer pedras bem menores
- B( ) Escolhem as redondas e grosseiras
- C( ) Escolhem apenas as redondas
- D( ) Escolhem as redondas e lisinhas

**VIII - O que significa *gastrólito*?**

- A( ) pedras do estômago
- B( ) animais que comem pedra
- C( ) o hábito de comer pedra
- D( ) um tipo de erva.

## ANEXO B – Teste cloze: A barata

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

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

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

A classe inteira **se** mobilizou para matá-la. Foi aquele alvoroço: **empurrões**, cotoveladas, pontapés, risos e gritaria, todos **querendo** atingi-la primeiro. E a coitada **feito** barata tonta, escapando por entre nossas **fortes** patadas no chão. Até que, de **repente**, tive a sorte de dar com **ela** passando a correr entre meus pés. Aí **esmigalhei**-a numa pisada só.

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

## ANEXO C – TCQME: As Lágrimas de Potira

### As lágrimas de Potira

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(Lenda retirada do livro *Contos e Lendas de Amor*. São Paulo, Ática, 1986 - Adaptação)

**Assinale uma única alternativa, de acordo com o texto acima.**

#### I. A história se passa numa

- A( ) aldeia de pescadores; B( ) aldeia indígena; C( ) vila pobre de interior;  
D( ) vila militar

## **II. As tribos citadas na lenda viviam**

- A( ) sempre brigando.  
B( ) sempre em paz.  
C( ) às vezes brigando e às vezes em paz.  
D( ) nunca brigavam.

## **III. Conforme os costumes da tribo, os rapazes da tribo**

- A( ) podiam todos casar com Potira.  
B( ) não podiam casar com Potira.  
C( ) tinham que se tornar guerreiros primeiro para poder casar.  
D( ) tinham que casar primeiro para se tornarem guerreiros.

## **IV. De acordo com o texto, Potira não chorou quando Itagibá partiu porque**

- A( ) estava acostumada com a guerra e por isso não chorava mais.  
B( ) sabia que a guerra era cruel, mas assim mesmo não chorou.  
C( ) estava brigada com Itagibá, por isso não chorou.  
D( ) não sabia o que acontecia numa guerra, por isso não chorou.

## **V. O lugar onde vivia a tribo de Potira e Itagibá**

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

## **VI. Depois que Itagiba partiu para a guerra, Potira**

- A( ) esperava-o pacientemente até o fim da tarde na beira do rio.  
B( ) esperava-o de dia e de noite à beira do rio  
C( ) sentava-se à beira do rio esperando-o até o amanhecer  
D( ) todas as tardes ficava esperando Itagibá em casa com suas irmãs.

**VII. Potira entendeu que Itagibá havia morrido depois que**

- A( ) não ouviu mais o som do remo da canoa de seu amado batendo no rio.
- B( ) ouviu o canto da araponga na floresta.
- C( ) sentiu a saudade do seu amado aumentar a cada tarde que passava.
- D( ) não viu mais os barcos retornarem à taba.

**VIII. Depois que se convenceu da morte de seu amado Itagibá, Potira**

- A( ) nunca mais falou, passou seus dias a chorar na beira do rio e suas lágrimas viraram diamantes.
- B( ) perdeu a voz e voltou para casa chorando pela morte do seu amado.
- C( ) continuou falando e suas palavras foram transformadas em diamantes pelo deus Tupã.
- D( ) parou de chorar e de falar depois que suas lágrimas chegaram ao fundo do rio.

## ANEXO D – Teste cloze: A princesa e o fantasma

### A princesa e o fantasma

Era uma vez uma princesa que **vivia** muito infeliz em seu palácio. Ela **era** apaixonada por um fantasma que vivia **escondido** lá.

Um dia chegou um viajante **estrangeiro** e disse à princesa que o **seu** fantasma era um príncipe enfeitiçado. A **princesa** suspirou de alívio e ficou pensando **numa** maneira de tirar aquele feitiço. Ela **achou** que se o fantasma soubesse do **seu** amor por ele, o feitiço desapareceria **para** sempre.

Acreditando nisso, a princesa armou **um** plano e prendeu o fantasma numa **caixinha** de música. Declarou seu amor a **ele** e, ao abrir a caixinha, o **som** da música se transformou num príncipe **maravilhoso**.

**ANEXO E – TCQME: O avestruz**

Nome do(a) Aluno(a) \_\_\_\_\_

Ano: \_\_\_\_\_ Turno: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

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

Certa ocasião, a mulher do avestruz estava chocando ovos, dos quais nasceram uns avestruzinhos muito bonitinhos; mas a mulher do avestruz adoeceu. Então, o marido foi à venda da capivara buscar remédio para a mulher, que não podia sair de casa, pois precisava estar chocando os ovos.

Na venda, que era um ambiente de gente meio vagabunda, estavam festejando a chegada de um tangará muito cantador, tocador de viola, que tinha vindo de cima da serra. A festa se animou quando o tangará começou a trovar em desafio com o anu, que era também muito cantador. O avestruz – que tinha ido lá somente para buscar o remédio para a mulher – começou a se entusiasmar com a festa, bebeu cachaça, se embebedou, só acordou no dia seguinte, quando o sol já estava alto.

Só então se lembrou da mulher. Comprou o remédio e voltou depressa, o quanto a perna dava. Mas, quando chegou à casa, a mulher tinha morrido. Louco de remorso, o avestruz pôs-se sobre os ovos para terminar de chocá-los. Um tempo depois, nasceram os filhotes, mas piando muito tristes porque não tinha mãe.

E desde aí – para que se lembrem dos deveres de família – os avestruzes passaram a chocar os ovos, isto é, o macho é que choca, e não a fêmea.

(Fonte: Lenda retirada do livro *Literatura Oral para a Infância e a Juventude*, de Henriqueta Lisboa, S. Paulo: Peirópolis, 2002, p.24)

**Assinale uma única alternativa de acordo com o texto.**

**I - O tangará e o anu eram**

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

**II - Segundo o texto houve um tempo em que**

- A( ) Os homens faziam os serviços dos animais
- B( ) Os homens e os animais não faziam nada



- C( ) Os animais faziam os serviços dos homens
- D( ) Os animais só viviam na floresta

### **III - A mulher do avestruz morreu**

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

### **IV - O avestruz depois da morte da mulher, sentiu-se**

- A( ) Arrependido da farra que fez
- B( ) Envergonhado diante da mulher
- C( ) Aliviado porque ficou viúvo
- D( ) Alegre com a chegada do tangará

### **V - A intenção da lenda é**

- A( ) Explicar o costume dos bichos que aparecem no texto
- B( ) Explicar o costume dos avestruzes machos em relação à criação dos bichos
- C( ) Contar a história de um casal de avestruz
- D( ) Contar sobre o costume dos avestruzes fêmeas

### **VI - Na frase “o avestruz começou a se entusiasmar com a festa, bebeu cachaça.” a palavra sublinhada significa**

- A( ) Chocar
- B( ) Cuidar
- C( ) Animar
- D( ) Embelezar

### **VII - A passagem do texto que diz “só acordou no dia seguinte, quando o sol já estava alto”, quer dizer**

- A( ) Quando já era noite
- B( ) Quando chegou a madrugada
- C( ) Durante o pôr do sol
- D( ) Quando já estava perto do meio-dia