



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

ANA MÁRCIA CARDOSO FERREIRA

**A COMPREENSÃO DE TEXTOS ESCRITOS ENTRE PROFESSORAS
DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
UM ESTUDO DE CASO**

Maceió
2009.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

ANA MÁRCIA CARDOSO FERREIRA

**A COMPREENSÃO DE TEXTOS ESCRITOS ENTRE PROFESSORAS
DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação Brasileira – do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira.

Maceió
2009.

Catlogação na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

F383c Ferreira, Ana Márcia Cardoso.
 A compreensão de textos escritos entre professoras dos alunos iniciais do ensino fundamental : um estudo de caso / Ana Márcia Cardoso Ferreira, 2009. 186 f. : grafs.

 Orientadora: Maria Inez Matoso Silveira.
 Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2009.

 Bibliografia: f. 136-141.
 Apêndices: f. 142-168.
 Anexos: f. 169-186.

 1. Leitura – Estudo e ensino. 2. Textos escritos – Compreensão. 3. Teste cloze. 4. Professores – Formação. I. Título.

CDU: 372.41

ANA MÁRCIA CARDOSO FERREIRA

**A COMPREENSÃO DE TEXTOS ESCRITOS ENTRE
PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas – Mestrado em Educação Brasileira – como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Data de aprovação: 24 de agosto de 2009.

BANCA EXAMINADORA



**Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira (Orientadora)
Universidade Federal de Alagoas**



**Profa. Dra. Márcia Cristina Zimmer (Examinador Externo)
Universidade Católica de Pelotas**



**Profa. Dra. Marinaide Lima de Queiroz Freitas – UFAL (Examinador Interno)
Universidade Federal de Alagoas**



**Prof. Dr. Aldir Santos de Paula – UFAL (Examinador Interno)
Universidade Federal de Alagoas**

**Profa. Dra. Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante (Suplente)
Universidade Federal de Alagoas**

Dedico esta dissertação às professoras e aos professores que, mesmo diante de todas as adversidades enfrentadas pela profissão, não desanimam e seguem em frente pela melhoria da educação pública.

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos:

- a Deus, inteligência suprema, por eu existir, por ser mãe, filha, irmã e professora;
- às professoras colaboradoras desta pesquisa, que gentilmente se dispuseram a responder aos instrumentos de pesquisa, possibilitando, assim, a construção de um corpus a ser analisado, de forma a sugerir pontos que precisam ser revistos na formação de professores;
- à minha filha Ana Isabela e ao meu filho Daniel que, mesmo me tendo longe por tantas vezes, compreenderam e me apoiaram;
- aos meus pais, familiares e queridos amigos pelos incentivos, pela solidariedade, pela compreensão nas minhas ausências;
- a todos os meus colegas do Mestrado, que juntos iniciamos essa jornada;
- aos professores do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação, pelas orientações e esclarecimentos durante as aulas, em especial à Profa. Dra. Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante por ter me acolhido num primeiro momento;
- à Profa. Dra. Marinaide Lima de Queiroz Freitas e ao Prof. Dr. Aldir Santos de Paula pela rica contribuição no momento da qualificação;
- à Profa. Dra. Márcia Cristina Zimmer por aceitar o convite para participar da banca de defesa desta dissertação;
- agradeço, de forma especial, à minha orientadora Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira que me acolheu como orientanda durante o Mestrado com competência e generosidade, ajudando-me a vencer as dificuldades encontradas no percurso através de suas valiosas intervenções durante a pesquisa.

RESUMO

FERREIRA, Ana Márcia Cardoso. **A compreensão de textos escritos entre professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental**: um estudo de caso. Maceió, Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, 2009.

Esta dissertação tem como tema a compreensão de textos escritos entre professoras do Ensino Fundamental. Sabe-se que os professores precisam ter não só uma proficiência razoável em leitura em suas diversas funções, mas, principalmente, precisam saber monitorar o processo de compreensão em textos de diferentes tipos e gêneros, já que são formadores de neoleitores. A presente pesquisa teve como objetivo investigar a compreensão de textos escritos entre professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede estadual de ensino, que participaram da formação continuada no Laboratório Pedagógico de Língua Portuguesa da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte de Alagoas, no Centro de Estudos e Pesquisas Aplicadas, em Maceió, durante o ano de 2007. A pesquisa é caracterizada como sendo interpretativa e experimental, de caráter quantiqualitativo. O estudo é revestido de um cunho etnográfico, sendo mais especificamente, de um estudo de caso. A pesquisa foi realizada através de uma coleta de dados para a verificação da compreensão leitora das colaboradoras por meio da aplicação de testes cloze (também conhecido como texto lacunado) e de testes de compreensão de texto com questões de múltipla escolha. A autora também utilizou outros instrumentos de pesquisa, tais como: a aplicação de questionários escritos e protocolos verbais para análise e consequente reflexão sobre as facilidades e dificuldades de leitura das colaboradoras. A fundamentação teórica é baseada em três eixos. O primeiro trata sobre a formação do professor; o segundo versa sobre o tratamento dado à leitura na escola e o terceiro aborda a compreensão de texto nos aspectos cognitivos e metacognitivos. A pesquisa demonstrou que as colaboradoras apresentaram facilidade de compreensão em textos narrativos e expositivos e dificuldade de compreensão em textos argumentativos, o que leva a uma reflexão sobre a prática da leitura na educação básica e também nos cursos de formação de professores e, conseqüentemente, na necessidade de enfatizar mais o contato e o estudo dos gêneros de estrutura argumentativa ao longo do ensino básico e superior.

Palavras-chave: leitura; compreensão de textos escritos; teste cloze, formação de professores.

ABSTRACT

The subject of this dissertation is the comprehension of written texts among teachers of elementary school. It is known that school teachers must have a reasonable proficiency not only in reading in its various social functions, but also they must know how to monitor their own comprehension process in different kinds of text. In this perspective, the objective of the present research is to investigate the comprehension of written texts among teachers of the first grades of public elementary schools who participated in the continuous teacher training courses at the Portuguese Language Pedagogic Laboratory sponsored by the State Bureau of Education of Alagoas, in Maceió, Brazil. The research is characterized as being interpretative, but at the same time it is experimental and quantitative. There is also an ethnographical aspect involved in the work, in a form of case study. The research was carried out in 2007. Two types of test were used by the author in order to collect data about teachers-collaborators' comprehension: cloze tests and multiple choice tests. The author also used written questionnaires and verbal protocols so as to analyze the easiness and difficulties in the collaborators' reading. The theoretical foundation is based in three axes: the first deals with teacher formation; the second concerns about the treatment given to reading at schools, and the third cares for text comprehension related to cognitive and metacognitive aspects. The results of the research demonstrated that the collaborators presented difficulty in comprehension of argumentative texts. This evidence leads to a reflection about reading practices in the elementary education and also in teacher formation courses in the sense of emphasizing the contact and the study of genres which have argumentative structure during the years of basic and superior education.

Key-Words: reading; written text comprehension; cloze test; teacher formation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Mapa conceitual: concepções de leitura	44
Figura 2	Mapa conceitual: tipos de leitores	46
Figura 3	Mapa conceitual: conhecimento prévio	56
Figura 4	Exemplo típico de um teste cloze	71
Figura 5	Mapa conceitual: verbalizações do leitor	76
Figura 6	Teste cloze do texto <i>Estrelas-do-mar</i>	103
Figura 7	Teste cloze do texto <i>A Mata Atlântica</i>	107
Figura 8	Teste cloze do texto <i>Ser celebridade – vantagens e desvantagens</i>	113

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Formação acadêmica das colaboradoras	83
Gráfico 2	Carga horária de trabalho semanal das colaboradoras	84
Gráfico 3	Número de alunos por turma	85
Gráfico 4	Suportes e gêneros habitualmente lidos pelas colaboradoras	85
Gráfico 5	Funções sociais das leituras praticadas pelas colaboradoras	86
Gráfico 6	Frequência de leitura por prazer das colaboradoras	87
Gráfico 7	Tipos de revistas usualmente lidas pelas colaboradoras	87
Gráfico 8	Lembranças da leitura na infância e na escola das colaboradoras	88
Gráfico 9	Relação das colaboradoras com a produção de textos	89
Gráfico 10	Passatempo e diversão preferida das colaboradoras	89
Gráfico 11	Programas de TV preferidos pelas colaboradoras	90
Gráfico 12	Disciplina preferida no magistério ou na graduação	91
Gráfico 13	Disciplina em que teve mais dificuldade no magistério ou na graduação	92
Gráfico 14	Suporte e recursos didáticos usados na sala de aula pelas colaboradoras	93
Gráfico 15	Metodologias adotadas com a leitura na sala de aula	94
Gráfico 16	Dificuldades no trabalho com a leitura na sala de aula	95
Gráfico 17	Resultado geral do primeiro teste de compreensão de textos com questões de múltipla escolha	98
Gráfico 18	Resultado geral do segundo teste de compreensão de textos com questões de múltipla escolha	101
Gráfico 19	Resultado do teste cloze do texto: <i>Estrelas-do-mar</i> por lacuna	103
Gráfico 20	Resultado geral do teste cloze do texto <i>Estrelas-do-mar</i>	104
Gráfico 21	Resultado do teste cloze do texto <i>A Mata Atlântica</i> por lacuna	108
Gráfico 22	Resultado geral do teste cloze do texto <i>A Mata Atlântica</i>	109
Gráfico 23	Resultado do teste cloze do texto <i>Ser celebridades – vantagens e desvantagens</i> por lacuna	115
Gráfico 24	Resultado geral do teste cloze do texto <i>Ser celebridade – vantagens e desvantagens</i>	117

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	A propriedade da coesão do texto: relações, procedimentos e recursos	61
Quadro 2	Abreviações e regras de transcrição usadas na pesquisa	80
Quadro 3	O que faz com que uma pessoa goste de ler?	123
Quadro 4	O que faz com que um texto seja mais fácil ou mais difícil? Vocabulário? Assunto? Tamanho das frases? Tamanho das letras? Organização e sequenciamento das ideias?	124
Quadro 5	O que você faz quando encontra problemas de compreensão durante a leitura de um texto?	125
Quadro 6	Que diferenças você acha que existe entre a leitura de um poema e a leitura de um anúncio classificado?	126
Quadro 7	Como você avalia a técnica do cloze?	127
Quadro 8	Diante da sua experiência, como você avalia o uso da técnica do cloze nos anos iniciais do Ensino Fundamental?	128

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Conhecimentos e habilidades requeridas no primeiro teste de compreensão de textos com questões de múltipla escolha	97
Tabela 2	Conhecimentos e habilidades requeridas no segundo teste de compreensão de textos com questões de múltipla escolha	99

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CRE	Coordenadoria Regional de Ensino
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CEEL	Centro de Estudos em Educação e Linguagem
CEPA	Centro de Estudos e Pesquisas Aplicadas
EPENN	Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PLAP	Projeto Laboratórios Pedagógicos e de Recursos
PROFA	Programa de formação de professores alfabetizadores
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEE	Secretaria de Estado da Educação e do Esporte
UFAL	Universidade Federal de Alagoas

SUMÁRIO

Introdução	13
Capítulo I - A formação de professores e a leitura na escola	19
1. A formação de professores	20
1.1. A formação de professores e o ensino da leitura	24
2. A leitura na escola básica	28
2.1. A leitura e o livro didático	32
2.1.1. À guisa de uma tipologia de perguntas de compreensão de texto no livro didático	36
2.2. A importância dos gêneros textuais para a leitura	37
Capítulo II - O processo de compreensão na leitura	42
1. Concepções de leitura	43
2. Modelos teóricos de leitura	47
3. A compreensão como processo estratégico	55
4. Estratégias cognitivas e metacognitivas	58
5. Interação leitor e autor via texto	63
Capítulo III - A pesquisa em compreensão em leitura: base teórico-metodológica e seus instrumentos	67
1. Testes de compreensão de textos com questões de múltipla escolha	68
2. O cloze como técnica na avaliação e intervenção na compreensão de textos escritos	70
3. Protocolos verbais como instrumento na coleta de dados de pesquisas em leitura	75
Capítulo IV - A pesquisa: os caminhos percorridos e a análise dos dados	77
1. Metodologia da pesquisa	77
1.1. Procedimentos na coleta de dados	79
2. Condições da pesquisa e coleta de dados	81
2.1. Dados pessoais e profissionais das colaboradoras	83
2.2. Aspectos da prática docente das colaboradoras	93

3. A pesquisa experimental e a coleta de dados	96
3.1. Análise dos resultados dos testes de compreensão de texto com questões de múltipla escolha	96
3.2. Análise dos resultados dos testes cloze e dos protocolos verbais	102
3.3. Análise dos dados do questionário sobre leitura	122
4. Apreciação dos resultados	129
Considerações Finais	132
Referências	136
Apêndices	142
Anexos	169

INTRODUÇÃO

Existem várias pesquisas sobre a compreensão em leitura de textos entre os alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Os resultados dessas pesquisas apontam para o baixo rendimento escolar desses alunos da educação básica. Esse problema vem sendo diagnosticado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), a partir da pesquisa em larga escala realizada através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com a realização, a cada dois anos, da Prova Brasil e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)¹.

Além dessas pesquisas realizadas pelo INEP, muitas entidades e grupos de estudos em várias universidades também têm realizado pesquisas a esse respeito, como as pesquisas socializadas pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), pelo Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN), pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da Universidade Federal de Minas Gerais, pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) da Universidade Federal de Pernambuco, entre outros.

As referidas instituições têm investigado a leitura de alunos da educação básica e de professores em vários aspectos. Especificamente em relação à leitura dos professores, essas pesquisas têm abordado a sua formação e o comportamento leitor desses profissionais, seja em sua vida pessoal, seja no exercício do magistério nas salas de aula, a exemplo da pesquisa realizada por Andrade (2004).

Já as pesquisas que investigam a questão específica da compreensão de textos escritos dos alunos da educação básica e superior têm ficado relativamente restrita a poucos pesquisadores. Nesse aspecto específico da compreensão de textos entre alunos, podemos citar as pesquisas de Santos (2004) para avaliar o desenvolvimento da compreensão em leitura com alunos de 5ª série de uma escola

¹ A Prova Brasil e o SAEB são avaliações para diagnóstico do desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, que objetivam avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. A Prova Brasil avalia alunos da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental da rede pública e urbana de ensino; a avaliação é censitária, e assim oferece resultados de cada escola participante, no âmbito municipal, estadual, regional e nacional. O SAEB, por sua vez, é uma avaliação por amostra, avalia alunos da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, sendo representativa das redes estadual, municipal e particular no âmbito do país, das regiões e dos estados.

pública; Silva e Santos (2004) para avaliar a compreensão em leitura e o desempenho acadêmico em universitários, no primeiro ano, de oito cursos de uma universidade particular; Oliveira e Santos (2005), que enfoca a compreensão em leitura e a aprendizagem em universitários ingressantes nos cursos de Administração, Direito e Psicologia, diurno e noturno, de uma universidade particular; Pereira (2008) que investigou os níveis de compreensão leitora de alunos do Ensino Médio de uma escola particular de Porto Alegre, dentre outros.

Entretanto, a compreensão em leitura de professores não tem sido muito pesquisada; apesar de todos concordarem que o tema da compreensão em leitura entre professores é de grande relevância para a melhoria da qualidade da educação escolar. Com efeito, esses profissionais são os responsáveis pela formação inicial de neoleitores; assim sendo, precisam ter não só uma compreensão razoável em leitura em suas diversas funções, mas, principalmente, precisam ter um domínio consciente do processo de compreensão de textos escritos em diferentes tipos e gêneros textuais.

A ideia de pesquisar sobre a compreensão em leitura de professores foi sendo construída durante o meu trabalho como coordenadora e docente na formação continuada iniciada em 2001, quando do surgimento do Projeto Laboratórios Pedagógicos e de Recursos (PLAP) na estrutura da Secretaria Executiva de Educação de Alagoas, atual Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEE). A proposta do Projeto era oferecer formação continuada para os professores da rede estadual, inicialmente, em Língua Portuguesa e Matemática, proporcionando a construção de recursos didáticos visando à melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Num primeiro momento, a formação foi oferecida para os professores das séries² iniciais do Ensino Fundamental das escolas do Centro de Estudos e Pesquisas Aplicadas (CEPA), na 15ª Coordenadoria Regional de Ensino (CRE); posteriormente ampliada para os professores das outras coordenadorias do município de Maceió.

A referida formação foi sempre traçada a partir das necessidades apresentadas pelos professores; para tanto, no ato da inscrição, eles preenchem

² A nomenclatura série foi usada nas escolas estaduais de Alagoas até 2006; a partir de 2007, foi adotada a nomenclatura ano para todas as escolas do Ensino Fundamental do sistema estadual de ensino, de acordo com o estabelecido na Resolução nº08/2007 da Câmara da Educação Básica/Conselho Estadual de Educação de Alagoas.

uma ficha, na qual, além dos dados pessoais, constava um espaço para que sugerissem o que gostariam que fosse abordado nas oficinas durante o ano. No tocante ao ensino da Língua Portuguesa, era constante a solicitação de procedimentos para o trabalho com a aquisição da leitura e da escrita e o trabalho com a diversidade de gêneros textuais.

No início, o PLAP não tinha espaço físico, nem recursos didáticos para uma formação sistematizada; por isso, as oficinas eram realizadas em algumas escolas durante os encontros pedagógicos; mas, em 2002, foram cedidas duas salas no Instituto de Línguas, no CEPA. No ano seguinte, iniciou-se uma formação continuada com os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental de quatro escolas que fazem parte desse complexo educacional e um trabalho de formação com as Escolas Normais, inclusive com oficinas pedagógicas para normalistas do Instituto de Educação, também no CEPA. Em 2005, o trabalho foi ampliado com mais dois espaços de formação em outras coordenadorias na capital, oferecendo, assim, acesso à formação para professores de vários bairros de Maceió.

Em 2007, com uma greve de professores que durou cerca de setenta dias e as mudanças do governo estadual, a formação continuada nos laboratórios pedagógicos ficou suspensa nos primeiros meses, sendo autorizadas as inscrições, em maio daquele ano, apenas para o espaço do CEPA, permanecendo suspensa esse tipo de formação nos outros polos. Ainda, durante o ano de 2007, com a nova estrutura da SEE, o PLAP foi extinto. As últimas duas turmas de formação continuada nesse laboratório pedagógico foram concluídas em dezembro de 2007, e as professoras dessas turmas foram as colaboradoras desta pesquisa.

Havia uma expectativa de utilizar os resultados de experiências levadas a efeito para a retroalimentação e incremento do próprio laboratório nos anos subsequentes, fazendo com que esse fosse um espaço de pesquisa permanente para professores da rede. Além disso, havia também a perspectiva de aproveitar essa experiência para a constituição de um *corpus* para uma pesquisa de mestrado.

Durante os anos da formação no PLAP, observando as diversas turmas, foi possível constatar a dificuldade de alguns professores no trato com a leitura de alguns textos abordados, principalmente aqueles que demandavam um esforço mais intenso de compreensão, como os textos teóricos, do tipo argumentativo. De fato, havia certa dificuldade por parte dos professores em trabalhar com os gêneros

textuais que apresentavam uma linguagem mais elaborada e necessitavam de uma familiarização com determinados recursos discursivos e linguísticos que são próprios da estrutura textual desses gêneros.

O objetivo da pesquisa, a princípio, era avaliar a compreensão de textos escritos entre professores que participavam da formação no laboratório e compará-la com a compreensão de textos de seus alunos, para, diante de alguns possíveis resultados, promover uma intervenção através da formação continuada no Laboratório Pedagógico de Língua Portuguesa. Essa ideia foi pensada durante o período em que cursava, como aluna especial, a disciplina Leitura e Cognição do Mestrado em Educação Brasileira da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Porém, as dificuldades enfrentadas durante o ano de 2007 com o atraso no início da formação, e as próprias condições de tempo para a realização do mestrado, além da amplitude da pesquisa, inviabilizaram a sua operacionalização. Assim sendo, tivemos que restringir o objeto de investigação, optando por aplicar os instrumentos apenas com as professoras dos anos iniciais de escolas públicas da rede estadual de ensino, das quatro CREs da capital que participaram da formação no Laboratório Pedagógico de Língua Portuguesa, no CEPA. Diante disso, o principal objetivo da pesquisa passou a ser investigar a compreensão leitora de professores dos anos iniciais em textos narrativos, expositivos e argumentativos.

Uma das dificuldades mais marcantes para a realização do trabalho foi a definição dos instrumentos de pesquisa; por isso, focalizando essa questão, foram definidos os seguintes objetivos específicos: a) testar instrumentos para avaliar a compreensão de textos utilizando o teste cloze em pesquisa piloto com as professoras colaboradoras; b) testar outros instrumentos para avaliar a compreensão de textos, a exemplo do teste de múltipla escolha; c) definir formas de computar e sistematizar os resultados dos testes e, finalmente, d) interpretar e analisar os resultados dos testes a luz da fundamentação teórica estudada.

A formação de professores é discutida e enfatizada nos discursos políticos, porém o investimento nesse profissional geralmente fica reduzido aos programas do governo federal, a partir dos quais os governos estaduais e municipais recebem verbas para a realização e formação de multiplicadores; a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Parâmetros em ação, Programa de formação de professores alfabetizadores (PROFA) e do Programa de formação continuada de

professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental - Pró-letramento. Essas propostas de formação continuada são pontuais³ e fazem parte de ações governamentais, por isso, são episódicas e, conforme muda-se o governo, recomeça-se um novo trabalho; não havendo continuidade dos programas que deram certo, nem tão pouco revendo os que tiveram problemas na execução. É um eterno recomeçar. Esse fato é bastante preocupante, já que os resultados na educação não podem ser modificados da noite para o dia: é necessário continuidade. Enfim, precisamos de uma política de Estado e não, simplesmente, de programas de governo. Além disso, essa política de formação precisa ser baseada em pesquisas que apontem para a real necessidade de professores e alunos.

Dessa forma, a relevância desta pesquisa é situada principalmente no propósito de investigar a compreensão de textos escritos entre professoras, estabelecendo como pergunta de pesquisa inicial o seguinte: as professoras dos anos iniciais apresentam um nível de compreensão leitora compatível com o seu papel de formadoras de neoleitores? Em virtude dessa indagação ser ainda bastante abrangente, dificultando, assim, um recorte que possibilite uma pesquisa exequível, decidimos focalizar um aspecto importante da compreensão, que é o processamento textual. Assim, nossa pergunta norteadora passou a ser: em que tipos textuais as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental apresentam facilidade e dificuldade de compreensão leitora?

A partir de então, buscamos pesquisar o que as professoras colaboradoras entendem por leitura; quais são as suas visões, concepções e práticas; como se saem em testes de processamento e de compreensão de textos; e que tipo textual oferece mais facilidade e mais dificuldade para a compreensão.

Este estudo de caso, de cunho etnográfico, numa pesquisa experimental e interpretativa, teve uma metodologia quantiqualitativa, realizada através de instrumentos de pesquisas que foram utilizados na coleta de dados primários obtidos a partir da aplicação de questionários que levantaram o perfil do grupo e abordaram o conhecimento das professoras em relação a alguns aspectos teóricos da leitura. Para avaliar o desempenho das colaboradoras quanto ao processamento textual foi

³ Formações pontuais são as que têm carga horária e datas fechadas, como os cursos de 40 horas, realizados durante uma semana ou em dias alternados, mas que, ao concluir a carga horária prevista, são encerrados.

utilizado o teste cloze, a análise de protocolos verbais e testes de compreensão de textos através da técnica de múltipla escolha.

Diante do exposto, resta-nos apresentar a forma como organizamos esta dissertação. No primeiro capítulo, abordamos a formação de professores e a leitura na escola, focalizando o papel do livro didático no ensino da leitura e a importância dos gêneros textuais para o desenvolvimento de habilidades produtivas para uma maior eficiência no ato de ler.

No segundo capítulo, tratamos do processo de compreensão de textos, de forma a abordar alguns modelos e concepções de leitura, destacando a compreensão como processo estratégico, as estratégias cognitivas e metacognitivas e a interação leitor e autor via texto.

O terceiro capítulo centraliza a questão da pesquisa em leitura, destacando que a leitura, por ser uma atividade que se realiza no cérebro das pessoas, através de processamentos cognitivos, é de difícil evidência empírica. Contudo, a avaliação da compreensão de textos escritos pode ser realizada através de alguns instrumentos, tais como, o teste cloze e os protocolos verbais, além do teste de compreensão de textos com questões de múltipla escolha. Nesse capítulo, salientamos que o teste cloze é um instrumento utilizado não só para avaliação, como também, para a remediação e o desenvolvimento da compreensão em leitura.

No quarto capítulo, apresentamos a pesquisa com os caminhos percorridos e a análise dos dados, sua metodologia, seus instrumentos, as condições de realização da pesquisa e a coleta de dados quantiquantitativos, bem como a apreciação dos resultados a partir de gráficos, quadros e tabelas acompanhados de suas análises. Por último, apresentamos as considerações finais, ponderando algumas das possíveis contribuições dessa pesquisa para um aprofundamento teórico sobre a compreensão em leitura, como também, com a formação continuada em Língua Portuguesa para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Capítulo I

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A LEITURA NA ESCOLA

Abordaremos, neste capítulo, a formação de professores e o ensino da leitura nessa formação; em seguida, destacaremos a leitura na educação básica, com a necessidade do uso do livro didático na escola e a importância de perguntas de compreensão de texto nesses manuais, como também, do uso de gêneros textuais para o desenvolvimento do aluno leitor.

Como sabemos, a leitura é indubitavelmente um bem sociocultural; e numa sociedade letrada como a nossa, os indivíduos que não dominam a tecnologia da leitura e da escrita, ou seja, codificar e decodificar em língua escrita, bem como os usos sociais dessa habilidade, acabam por ficar à margem do usufruto de vários bens culturais, além de ficarem dependentes de outras pessoas para poder interagir com os gêneros textuais escritos.

A prática da leitura contribui para o letramento⁴ e o conseqüente exercício da cidadania. O domínio da tecnologia da leitura e o desenvolvimento dos processos de compreensão de textos são pré-requisitos para a continuidade dos estudos. Com a escolarização, o indivíduo tem melhores condições de concorrer no mercado de trabalho, que tem se tornado cada vez mais exigente. Tendo em vista que, até bem pouco tempo, tinha-se uma oferta de trabalho para pessoas com o Ensino Fundamental incompleto; e hoje, para os mesmos trabalhos, é exigido Ensino Médio completo ou até mais escolarização.

A escola tem sido, ao longo dos séculos, o espaço de promoção do acesso à tecnologia da leitura, aos livros e a outros materiais de leitura de uma forma geral. Sendo assim, a escola deve ser a principal promotora do letramento da população. Não queremos dizer, com isso, que a leitura não se faz presente nos ambientes familiares e nos ambientes sociais de uma forma geral; o que queremos dizer é que

⁴ A concepção de letramento adotada para este trabalho é a definida por Soares (1998) como sendo o conjunto de práticas sociais que estão ligadas à leitura e à escrita, através das quais os indivíduos se envolvem em seu contexto social.

a escola deveria ser, por excelência, o espaço para a alfabetização da população, e é nesse período de aquisição da língua escrita que a leitura passa a ser parte obrigatória do dia-a-dia desse público, seja ele formado de crianças, jovens ou adultos. O fato é que a escola é uma das principais agências de letramento nas sociedades contemporâneas.

Salientamos que alfabetização e letramento são compreendidos como ações distintas, porém complementares, sendo a alfabetização tida como o processo pelo qual se adquire o domínio da tecnologia da leitura e da escrita, de forma que o indivíduo desenvolva as habilidades de ler e escrever textos; e o letramento tido como a habilidade de fazer uso social dos diversos gêneros textuais escritos, ou seja, a competência do indivíduo para tornar-se um usuário da cultura letrada em seu cotidiano. Esse processo não tem fim; pois, nas várias fases da vida, temos necessidades de novas leituras, novas práticas e usos sociais e pessoais da língua escrita.

Nesse sentido, temos à nossa disposição uma infinidade de gêneros textuais que circulam em todas as atividades humanas, cotidianamente, intermediando nossas interações sócio-discursivas. Em geral, não nos damos conta desse processo no qual estamos totalmente imersos. Sendo assim, necessitamos de que, na formação de professores, tanto inicial como continuada, haja um estudo sistemático sobre a diversidade de gêneros textuais, orais e escritos, utilizados nos diversos domínios discursivos.

1. A formação de professores

Segundo Lajolo e Zilberman (1996, p.163), em 1835, o General Abreu e Lima publicou o “Bosquejo histórico, político e literário do Brasil”, através do qual criticava com agudeza o país em relação às lacunas culturais; em contrapartida, elogiava o projeto educacional de outros países latinos, que obtinham sucesso com a implantação do sistema lancasteriano⁵ de ensino, e enfatizava a ausência de programas de formação de professores no Brasil. “A classe mais útil, [...] jaz toda na mais completa ignorância; queremos cadeiras e mais cadeiras, cursos e mais

⁵ Segundo Paul Monroe (1983, pp. 347) o sistema lancasteriano foi originado na Inglaterra, no século XVIII, e consistia em “[...] empregar os meninos mais velhos para a instrução dos mais jovens [...]”.

cursos, [...] e não temos uma escola normal em nenhum ramo de pública utilidade” (LIMA apud LAJOLO; ZILBERMAN, 1996, p.163). A instituição da formação de professores foi iniciada a partir da Revolução Francesa, assim como salienta Lajolo e Zilberman (op.cit., p.163, grifo das autoras)

A noção de que professores precisavam ser formados por escolas especializadas era nova no horizonte do século XIX, especialmente nas primeiras décadas [...]. Na Europa, as Escolas Normais foram fruto da Revolução Francesa, e a primeira, a Escola Normal do Ano III, tinha como objetivo formar docentes para atuar nas futuras escolas centrais, isto é, na educação pública, ensinando “as ciências modernas de seu tempo”.

Ainda segundo Lajolo e Zilberman (op.cit.), essa escola revolucionária foi uma experiência que durou pouco; contudo, em 1808, foi estabelecida a Escola Normal de Napoleão na qual foi produzida uma diferença fundamental em relação ao peso social do professor na sociedade burguesa. Nessa escola, eram formados os futuros professores dos liceus; porém, sem direito de conferir graus acadêmicos, e ao ser despojado de títulos acadêmicos a qualificação de professor voltou a ter uma posição secundária na hierarquia dos títulos, ficando abaixo das universidades, que permaneceram com o monopólio das faculdades universitárias.

No Brasil, em 1834, a Assembleia Legislativa propôs por decreto a criação da Escola Normal do Rio de Janeiro, que só começou a funcionar em 1836; na mesma época, a Bahia criou instituição semelhante, depois Minas Gerais e, em seguida, São Paulo, em 1846.

Outro ponto a ser comentado é a popularização da Escola Normal, que só ocorreu quando da transformação da atividade de ensino, antes reservada aos homens, que passou a ser praticamente a única opção de trabalho para as moças de classe média por volta de 1870. Já que, segundo Lajolo e Zilberman (op.cit., p.166) “[...] após as mudanças dos anos 70, durante a monarquia, somente às mulheres era permitido lecionar”.

Apesar de já terem se passado quase dois séculos da criação da primeira Escola Normal, ainda nos deparamos com uma desvalorização da formação de professores, pois, segundo Candau (1997, p.36), a formação é vista como um “subproduto” da vida universitária, por não pertencer às questões que dão mais

prestígio acadêmico. Mas, a despeito disso, os professores das licenciaturas, que formam grupos reduzidos e minoritários nas universidades, apostam na formação de professores, por compreenderem o papel que a universidade deve exercer em relação à formação inicial e em serviço do magistério, persistindo no esforço de fortalecer as licenciaturas.

A importância da formação de professores é reforçada por Nascimento (1997), ao afirmar que a formação em serviço pode proporcionar ao grupo de professores o fortalecimento da consciência do educador, reafirmando seu papel como agente de transformação social, sujeito político comprometido com a educação. Além disso, a construção de um referencial teórico que fundamente a prática dos docentes e o fortalecimento dos vínculos afetivos e sociais do grupo de trabalho contribuirá, com certeza, para a mobilização do professorado em torno de um projeto coletivo, em prol de uma educação básica mais consistente.

Segundo Tardif (2002), o professor possui saberes plurais e heterogêneos, provenientes de diversas fontes, como história de vida, cultura escolar anterior, conhecimento adquirido na universidade, formação profissional, experiência sua e de outros professores. Nesse sentido, a formação continuada deve considerar esses saberes implícitos do professor e, a partir deles, tentar edificar novos saberes necessários à melhoria de sua prática docente.

A formação, segundo Imbernón (2005), consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria. A formação permanente do professor deve ajudá-lo a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita avaliar a necessidade em potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições. A formação continuada deve também ajudá-lo a desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em contexto determinado do planejamento, do diagnóstico e da avaliação, levando-o a comprometer-se com o meio social.

Entretanto, sabemos que é necessário rever o que está ocorrendo na formação dos professores, seja nas escolas normais ou nas universidades; seja na formação inicial ou em serviço; o fato é que os problemas enfrentados na prática diária são muitos. Lüdke (1997, p.112-113) destaca alguns questionamentos a esse respeito:

[...] O que fica da formação inicial recebida na Escola Normal ou na Licenciatura? Que contribuição dão (ou não) as disciplinas desses cursos e os estágios práticos que oferecem? [...] Como fica a delicada relação entre teoria e prática na passagem do estudante pelas escolas de formação? Que sensibilidade tem mostrado a literatura específica usada nessas escolas no trato dessas questões? [...]

Ao refletirmos sobre esses questionamentos, vemos a importância da manutenção de grupos de pesquisa na área de formação de professores, para buscar intervir de forma significativa na melhoria do processo de ensino-aprendizagem em nossas escolas, principalmente nas etapas que compõem a Educação Básica, já que o nível de conhecimentos e o domínio de habilidades básicas dos alunos que ingressam nos cursos superiores não tem sido satisfatório.

Conforme já foi mencionado na introdução desta dissertação, o desempenho insatisfatório dos alunos da educação básica vem sendo constatado por vários institutos de pesquisa, inclusive pelo próprio governo federal, através do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB que, a partir de pesquisa educacional, constata o resultado do desempenho dos alunos avaliados por meio da aplicação de testes padronizados e questionários socioeconômicos⁶. O acesso a esses dados permite uma reflexão, dentre outros aspectos, sobre o rendimento em Língua Portuguesa em nossas escolas, contribuindo como subsídio para modificar a realidade educacional. A equipe técnica do SAEB (2002) recomenda que as equipes pedagógicas e os professores analisem cuidadosamente as habilidades de leitura visando ao estabelecimento de estratégias de ensino que favoreçam a aquisição de uma maior competência em leitura.

Diante do exposto, vemos que é preciso revisar criticamente os conteúdos e os processos da formação permanente do professor para que eles gerem um conhecimento profissional ativo e não passivo, que contribua para elevar a qualidade do seu desempenho e ressignificar positivamente a sua identidade profissional, sobretudo em relação à formação desse profissional para trabalhar com a leitura e com a formação do leitor na escola.

⁶ Os testes e questionários são aplicados na quarta e oitava séries (quinto e nono anos) do Ensino Fundamental e na terceira série do Ensino Médio. Os estudantes respondem a questões de Língua Portuguesa, tendo como foco a leitura, e matemática, tendo como foco a resolução de problemas; além de fornecerem informações sobre fatores do contexto socioeconômico que podem estar associados ao desempenho.

1.1. A formação de professores e o ensino da leitura

Ser professor, em especial dos anos iniciais do Ensino Fundamental, exige um grande compromisso com a leitura, visto ser esse profissional formador de neoleitores. O esperado é que tenha uma boa metodologia para o trabalho com a leitura, mas, acima de tudo, que seja leitor, pois, no trato com a leitura em sala de aula, é preciso demonstrar intimidade com o texto, seja este ficcional ou para estudo. O fato é que independentemente do gênero abordado na sala de aula, o importante é fazer bom uso de cada um, inclusive dos gêneros que são próprios do ambiente escolar – os textos didáticos para estudo – pois esses dificilmente serão utilizados fora da escola, pelo menos nos formatos em que aparecem nos livros didáticos.

Mas como fica a preparação dos professores para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental no trato com a leitura? Qual a carga horária nos cursos de habilitação para o magistério dedicada à formação desse profissional que será formador de alunos leitores? Como o trabalho com o texto é abordado nesses cursos?

A questão fica complicada quando nos reportamos à formação de professores em nível médio nas Escolas Normais. Em Alagoas⁷, no período de 1972 a 2000, o nível médio com habilitação para o magistério oferecia a disciplina de Língua Portuguesa com 324 horas durante os três anos do curso, de forma decrescente: 144 horas na 1ª série, 108 horas na 2ª série e 72 horas na 3ª série. Com a nova organização da Escola Normal em 4 anos, o Referencial Curricular propõe que a disciplina tenha uma carga horária fixa de 80 horas em todos os anos, totalizando 320 horas durante o curso. Analisando a matriz curricular, podemos constatar que a disciplina tem a maior carga horária do curso – assim como a disciplina de Estágio Supervisionado⁸.

No entanto, há de se considerar que o nível de compreensão de textos escritos, atualmente, dos alunos ingressantes no Ensino Médio tem sido

⁷ Dados retirados do Referencial Curricular da Escola Normal Nível Médio do Estado de Alagoas (2004), conforme quadros no Anexo A.

⁸ Convém frisar que Estágio Supervisionado tem a mesma carga horária de Língua Portuguesa, mas não é distribuída uniformemente entre os anos.

considerado insatisfatório⁹, pois sabemos, através dos resultados divulgados por institutos de pesquisa, a exemplo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que os alunos provenientes do Ensino Fundamental não têm o domínio satisfatório das habilidades básicas de leitura e de escrita, fato que compromete a formação desses alunos no Ensino Médio e, conseqüentemente, no nível Superior. Com efeito, os alunos que ingressam num novo nível de ensino sem ter o domínio de habilidades básicas da lectoescrita do nível anterior comprometem o bom desenvolvimento de novas aprendizagens.

Para piorar ainda mais o quadro da formação de professores dos anos iniciais, em Alagoas, temos o fato de que a carga horária da disciplina de Língua Portuguesa ter sido reduzida nos últimos anos na graduação em Pedagogia. Até 2005, esse curso ofertado pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) oferecia apenas duas aulas semanais durante o primeiro ano, perfazendo um total de 80 horas.

Com o novo Projeto Político Pedagógico do curso¹⁰, elaborado para fins de adequação às Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia e ao Regime Semestral instituído na UFAL a partir de 2006, a sua matriz curricular não contemplou a disciplina de Língua Portuguesa. A questão da leitura, análise e interpretação de textos, a princípio, ficou a cargo da disciplina Organização do Trabalho Acadêmico¹¹, ministrada no primeiro semestre do curso, com carga horária total de 60 horas. Todavia, nos anos seguintes, a disciplina Leitura e Produção de Texto em Língua Portuguesa¹² foi acrescida à matriz curricular do curso, ministrada no segundo semestre, na busca de prover o aluno de algumas técnicas de leitura, escrita e gramática, a fim de auxiliar o graduando não só no desempenho acadêmico, mas também na sua futura atuação profissional. Porém, atualmente, o

⁹ Os resultados de exames oficiais de avaliação do sistema educacional do país são amplamente divulgados pelos meios de comunicação de massa e estão disponíveis na Internet através do portal do MEC; os índices referentes à compreensão leitora dos alunos do Ensino Fundamental e Médio estão abaixo do adequado para esses níveis de ensino.

¹⁰ Disponível em <http://sites2.ufal.br/prograd/academico/cursos/campus-maceio/ppc-pedagogia-licenciatura.pdf>

¹¹ Ementa: As ciências e o conhecimento científico: natureza e modos de construção do conhecimento e da pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais, especificamente os aspectos técnicos e textuais da pesquisa em educação.

¹² Ementa: Estudo, reflexão e exercício prático da leitura e da escrita na perspectiva da noção de gêneros textuais e da leitura estratégica, considerando aspectos da textualização e da gramática funcional necessários à compreensão e elaboração de textos escritos.

fato é que a disciplina só dispõe de 40 horas, ou seja, a metade da carga horária que era oferecida até 2005.

Diante dessa nova organização curricular, há de se perguntar: como um aluno egresso de um curso de formação inicial de professores dos anos iniciais pode desenvolver um bom trabalho em relação à leitura tendo cursado a disciplina de Língua Portuguesa em apenas 40 horas? Que competência leitora tem esse profissional que a Universidade e outras instituições vêm formando? Que desempenho podemos esperar desse profissional em relação ao trato da leitura na escola onde desempenhará suas atividades profissionais?

Chamando a atenção para as lacunas em relação ao ensino da leitura nos cursos superiores, Castello-Pereira (2003) afirma que o trabalho não difere do que é realizado na educação básica, e que a maioria dos professores universitários esperam que o aluno que chega a esse nível de ensino tenha conhecimentos necessários ao trabalho intelectual, com o domínio de vários gêneros discursivos, de vários tipos de leitura, sendo organizado, determinado, disciplinado; aspectos esses considerados necessários à pesquisa e ao exercício do magistério. Sabemos, no entanto, que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio não proporcionam essa vivência, sem contar que boa parte dos alunos são oriundos de classes sociais em que o ler e o estudar não fazem parte de sua vivência cultural. Outro ponto considerado pela autora é que normalmente o ensino universitário não é planejado para poder desenvolver essas habilidades com os alunos.

Uma das formas para reparar essa lacuna da formação inicial é a continuidade dos estudos, seja nos cursos de pós-graduação ou na formação continuada em serviço. Em outras palavras, é através da continuidade dos estudos que o trabalho com o texto pode e deve ser aprimorado, principalmente com um aprofundamento teórico e o desenvolvimento de práticas para a formação do leitor nos estabelecimentos de ensino. É um caminho longo a ser percorrido.

Além de todos os problemas na formação de professor que comprometem o seu desenvolvimento como leitor, Britto (1998) alerta para o fato de o professor poder ser considerado um “leitor interdito”, pois o autor, ao abordar a situação dos professores de escolas públicas do Ensino Fundamental em relação à leitura, considera-os “leitores interditos” por compreender que eles não possuem o nível socioeconômico e cultural da população altamente escolarizada, e, principalmente,

que devido às condições insatisfatórias de trabalho as quais estão submetidos, as práticas de leitura são limitadas e limitadoras, sendo reduzidas ao nível mínimo pragmático.

Essa questão do nível socioeconômico e cultural dos professores e da falta de condições de trabalho para o bom desenvolvimento da docência nas escolas públicas, destacados por Britto, pode se apresentar como complicador para o aprimoramento do professor como leitor. Mas, talvez, o maior complicador seja o excesso de trabalho docente, pois, como é do conhecimento de todos, muitos professores, para se manterem economicamente, trabalham em várias escolas e em vários turnos; fato que acarreta muitas leituras para estudo e trabalho, reduzindo o tempo para leituras pessoais e/ou leituras para fruição¹³ e prazer.

É ponto pacífico que a aprendizagem da leitura é fator fundamental para o desenvolvimento de um povo, já que vivemos numa sociedade letrada, em que cada cidadão necessita usar vários gêneros textuais todos os dias. Além disso, a leitura é pré-requisito para continuidade dos estudos, visto ser através dela que temos acesso aos conhecimentos das várias disciplinas que compõem o currículo escolar. Porém, os resultados das pesquisas em leitura não fazem parte das discussões do dia-a-dia dos professores, eles ficam quase que restritos aos cursos de pós-graduação das universidades, não por ser de difícil acesso, mas por não fazer parte dos conteúdos dos cursos de formação de professores, apesar dos baixos índices de rendimento em leitura dos alunos da educação básica. Nesse sentido, Kleiman (2008, p.7) nos alerta para o fato de que

[...] até aqueles diretamente ligados ao ensino de leitura – os professores – encontram-se mal informados em relação ao processo, ao leitor, e às estratégias que levam ao domínio do processo para poder assumir o ensino de leitura com segurança e, sobretudo com coerência.

A partir do exposto, vemos a importância do estudo sistemático sobre o desenvolvimento do processo cognitivo da leitura. Com efeito, como nos informa Silveira (2008), a leitura pode ser estudada sob vários aspectos (políticos, sociais, afetivos, estéticos etc.), mas há de se enfatizar que a leitura é, antes de tudo, um

¹³ Geraldi (1997) define a fruição do texto como o ler por ler, gratuitamente, sem interesse do controle do resultado.

processo cognitivo, ou seja, que ocorre na mente do leitor através de vários processamentos que envolvem, dentre outros aspectos, a memória de curto prazo (ou memória de trabalho) e de longo prazo, em que é armazenada o conhecimento prévio do leitor.

Há de se reconhecer, entretanto, que essa visão de leitura como um processo cognitivo não tem sido abordada durante a formação do professor, apesar de ser um conhecimento imprescindível para que ele se instrumentalize melhor para enfrentar a difícil tarefa de formar o aluno leitor. A esse respeito, Kleiman (1989, p.11) assinala que

[...] conhecendo o professor as características e dimensões do ato de ler, menores serão as possibilidades de propor tarefas que trivializem a atividade de ler, ou que limitem o potencial do leitor de engajar suas capacidades intelectuais, e, portanto, mais próximo estará esse professor do objetivo de formar leitores.

Temos, ao nosso dispor, inúmeras pesquisas publicadas em livros e/ou disponíveis na Internet que abordam a questão da leitura em suas várias dimensões. O que nos falta é uma política de formação continuada em serviço que ofereça as condições necessárias para um aprimoramento dos saberes necessários para o desenvolvimento da práxis docente, especialmente no que respeita à leitura e seu processamento.

2. A leitura na escola básica

A ausência de conhecimentos sobre leitura por parte dos professores acaba por gerar uma série de mal-entendidos em sala de aula, pois muitas práticas de ensino não levam em consideração o fato de a leitura ir além da simples decodificação de palavras e frases, e da necessidade do acesso à diversidade de gêneros textuais.

Atualmente, muitas salas de aula nos anos iniciais chegam a passar mais de uma semana com um único texto e todas as atividades envolvem apenas as palavras desse texto, a exemplo do que nos informa Santos (2008). Dessa forma, investe-se maciçamente na memorização e deixa-se num segundo plano o

processamento e a inferência. Ou seja, os alunos perdem a oportunidade de desenvolver suas estratégias de leitura; pois, quanto maior for a quantidade de textos lidos, maiores serão as chances de eles se familiarizarem com o código escrito, de forma a aprimorar a compreensão leitora.

Ignora-se muitas vezes na prática o fato de a leitura ser a atividade cognitiva por excelência; o complexo ato de compreender começa a ser compreensível apenas se aceitarmos o caráter multi-facetado, multi-dimensionado desse processo que envolve percepção, processamento, memória, inferência, dedução (KLEIMAN, 2008, p.07).

As práticas confusas no trato com a leitura não são privilégios dos anos iniciais; pois, durante toda a educação básica, os momentos de leitura na sala de aula são banalizados e a leitura de textos torna-se pretexto apenas para o estudo gramatical. Com isso, não queremos dizer que não devemos estudar gramática a partir de textos; pelo contrário, o estudo da gramática sempre deve ser contextualizado. Aliás, com os avanços no campo da linguística, sabemos que devemos ir além do trabalho com a frase; o ideal é que façamos um estudo do texto como um todo.

A bem da verdade, o estudo gramatical não é o primeiro objetivo na leitura de textos, visto ser a interação leitor-texto-autor a prioridade do trabalho, a compreensão do que está sendo dito, e da forma como está sendo dito, como o que é feito através da modalização e de outros recursos linguístico-discursivos. Diante disso, defende-se a leitura com objetivos variados, de forma que os alunos aprimorem cada vez mais a habilidade de interpretar e compreender textos.

O aluno deve ser visto como um sujeito leitor, ativo, que utiliza capacidades já desenvolvidas em outros contextos não escolares, e que espera a oportunidade de utilizá-las nas atividades escolares, possibilitando a construção de novas capacidades, porém “[...] esse aluno não encontra espaço de ação na escola, nem mesmo na aula de leitura, dada a banalidade das atividades que são inventadas para preencher seu tempo de leitura nesse contexto” (KLEIMAN, 2008, p.8).

Em virtude da formação precária¹⁴ do professor na área da leitura, como, também, o desconhecimento dos resultados das pesquisas sobre essa habilidade, temos como consequência o comprometimento da qualidade de ensino. Eis o momento para um repensar sobre o ensino da leitura na escola. Mas como ensinar a leitura?

A princípio precisamos analisar o que é a leitura, como ela se processa, visto ser uma atividade complexa, pela qual o ser humano percebe e interpreta o seu entorno, utilizando, num primeiro momento, os sentidos, atribuindo significado às informações percebidas. Todavia, a leitura do texto escrito vai além da mera percepção, pois necessita do desenvolvimento de habilidades para o trato com o código linguístico, o texto e o uso que se faz dele na sociedade.

Sabemos que a compreensão ocorre de forma subjetiva, que cada leitor traz consigo uma série de conhecimentos, frutos de suas experiências, que irão determinar uma leitura num determinado momento. Mas, esse mesmo leitor pode mudar de opinião em relação ao texto tempos depois, em virtude de novas experiências. Sabemos ainda que, na leitura de um texto por vários leitores, temos várias interpretações conforme a experiência de vida e de leitura de cada um.

A proposta não é uniformizar o trabalho com a leitura, impondo uma única visão na compreensão de texto, a do professor, por exemplo, já que, por natureza, ela acontece de várias formas. A questão é ensinar que o ato de ler envolve um processo de criação de expectativas em relação ao que pode estar sendo dito pelo autor no texto; é propor situações que mostrem ao aluno que quanto mais ele previr as ideias do texto, maior será sua compreensão; é ensinar

[...] a se autoavaliar constantemente durante o processo para detectar quando perdeu o fio; é ensinar a utilização de múltiplas fontes de conhecimento – lingüísticas, discursivas, enciclopédicas – para resolver falhas momentâneas no processo; é ensinar, antes de tudo, que o texto é significativo, e que as seqüências discretas nele contidas só têm valor na medida em que elas dão suporte ao significado global. Isso implica em ensinar não apenas um conjunto de estratégias, mas criar uma atitude que faz da leitura a procura de coerência: as proposições estão em função de um significado, devem

¹⁴ Denominamos a formação como precária em virtude dos professores, ao concluírem sua formação inicial, seja no curso normal ou na graduação, exercerem a docência sem o domínio de conhecimentos básicos sobre leitura nos seus vários aspectos. Isso dificulta a prática docente para ajudar os alunos no desenvolvimento da leitura, no cotidiano da sala de aula.

ser interpretadas em relação a esse significado; as escolhas lingüísticas do autor não são aleatórias, mas são aquelas que, na sua visão, melhor garantem a coerência de seu discurso (KLEIMAN, 2008, pp.151-152).

Entretanto, o desenvolvimento dessa atitude frente ao texto requer mudança das práticas mais comumente usadas em sala de aula, pois muitas delas inibem essa atitude do leitor, principalmente a prática de leitura para a nota, na qual o aluno faz a leitura em voz alta para avaliar sua compreensão em leitura. Ora se a compreensão do texto não envolve apenas um movimento linear, se ela acontece em várias idas e vindas, como avaliá-la através da leitura em voz alta, em que o aluno deve prosseguir o tempo todo durante a leitura, numa situação em que mesmo que o texto não faça sentido, ele não pode voltar para lê-lo novamente? Entretanto, se a proposta é avaliar se o aluno conhece a grafia das palavras, através da pronúncia, se sabe os valores dos diversos sinais de pontuação, através da entonação, a leitura em voz alta se apresenta como uma atividade adequada. Contudo, conforme nos alerta Kleiman (op.cit.), é preciso ter cuidado, pois o abuso de atividade de leitura em voz alta, sem a compreensão prévia do texto, pode acabar por inibir o desenvolvimento do bom leitor.

Já a leitura silenciosa oferece a oportunidade de realizar quantas releituras se fizerem necessárias, além de não se ter a preocupação com a pronúncia e a entonação, o que favorece o desenvolvimento de atitudes de leitor; visto permitir ao leitor “[...] envolver-se totalmente na busca de significados utilizando para isso seu próprio ritmo de leitura e as regressões ou releituras que se fizerem necessárias” (KLEIMAN, op.cit., p.153).

No entanto, há de observar que a leitura em voz alta é partilhável. “É portanto uma atividade formativa. É por isso que o professor deve fazer dela sua prática cotidiana; sua paixão de ler conduz a criança ao prazer do texto” (BAJARD, 2005, p.52). Isto é, o professor como modelo de leitor precisa fazer uso da leitura em voz alta, mas precisa, também, saber quando solicitar essa modalidade de leitura ao aluno, pois se usada inadequadamente, como para medir a compreensão de um texto numa primeira leitura, pode atrapalhar o processo de desenvolvimento leitor do aluno.

Um fato ressaltado por Bajard (2005) é que, ao longo da história, o modelo de leitura considerado verdadeiro era o da leitura em voz alta e que a noção de leitura silenciosa, inicialmente recusada, nasceu progressiva e tardiamente, mas que aos poucos adquiriu a qualidade de atividade de leitura.

2.1. A leitura e o livro didático

O livro didático é por excelência um portador de textos de uso indispensável na sala de aula. No entanto, muitos professores utilizam apenas esse recurso como única forma de exercitar e desenvolver a leitura nas suas aulas, deixando de fazer circular entre os alunos os diversos portadores de textos disponíveis em nossa sociedade, como os panfletos, jornais, revistas e muitos outros gêneros textuais de uso frequente nas nossas comunidades.

Embora haja uma tendência de mudança teórico-metodológica no livro didático que, segundo Bezerra (2003), é fruto da ampliação das pesquisas sobre as questões da língua, do letramento, do ensino-aprendizagem aliadas à intervenção do Estado, através de programas específicos de avaliação do livro didático do MEC, alguns livros continuam com práticas e concepção muito linear de leitura¹⁵, mudando apenas no nível superficial. Outros livros já apresentam alterações teórico-práticas, variando tanto em gênero quanto em autores. Assim sendo, se faz necessária a ampliação da variedade de gêneros textuais, exigência das múltiplas e complexas relações sociais da atualidade, dando ênfase à leitura, análise e produção dessa diversidade textual que, ainda insuficiente na prática pedagógica, vem se caracterizando como uma das renovações mais apregoadas no ensino de língua.

Vale ressaltar, entretanto, que a melhoria da qualidade da maioria dos livros didáticos de Língua Portuguesa é algo recente. De fato, Marcuschi (1996) analisou sete manuais de 1ª a 7ª série que estavam em uso nas escolas públicas e particulares na época, perfazendo um total de 1.463 perguntas da seção de exercícios chamada de compreensão, interpretação ou entendimento de texto, na qual o autor comprovou que

¹⁵ A concepção linear parte do princípio de que o processamento da leitura se dá através da percepção e significação das unidades menores da língua (letra, sílaba, palavra, frase) até a compreensão de unidades maiores (parágrafo e texto).

[...] cerca de 60% das perguntas eram de *cópia* ou *citação* de alguma parte do texto. Aproximadamente 30% eram perguntas de caráter pessoal nada tendo a ver com o texto; apenas 5% das perguntas exigiam que se relacionassem duas ou mais informações textuais para responder. Poucas perguntas se preocupavam com alguma reflexão crítica (MARCUSCHI, 1996, p.65, grifo do autor).

O autor chegou à conclusão de que a maioria das atividades desses manuais são exercícios que “não passam de uma descomprometida atividade de *copiagem* e, neste caso, se prestam, na melhor das hipóteses, como exercícios de caligrafia, mas não estimulam a reflexão crítica” (MARCUSCHI, op.cit., p.64, grifo do autor). Contudo, ele recomenda que não devemos desanimar, nem muito menos jogar fora os manuais. “Eles são úteis e podem continuar em uso, mas precisam de uma complementação” (MARCUSCHI, op.cit. p.81). Ou seja, apesar de todos os problemas apresentados nos livros didáticos, eles ainda se configuram como instrumentos de apoio didático que podem oferecer um melhor resultado, dependendo da abordagem que o professor faz ao utilizá-los.

Em pesquisa realizada por Silveira (2005a), na qual analisou a proposta de leitura em três coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa, da 5ª à 8ª série, utilizados na rede pública e particular em Maceió, no período de 1990 a 1992, a autora buscou reconhecer a concepção subjacente e suas possíveis implicações no desenvolvimento de estratégias de leitura nas atividades de interpretação/compreensão de textos.

Na referida pesquisa, a autora constatou não existir diferenças significativas entre os livros didáticos de Língua Portuguesa das três coleções analisadas no que concerne às atividades relacionadas à leitura e estudo de texto, as quais se resumiam na seguinte sequência: leitura de texto, estudo do vocabulário, estudo da estrutura do texto, atividade de interpretação/compreensão e leitura crítica. Esse formato de lição denuncia uma visão linear de leitura.

Com base na mesma pesquisa, Silveira (op.cit.) destacou que a maioria das atividades de estudo do vocabulário não ajudava em nada a compreensão do texto; muitas delas podiam ser realizadas sem uma leitura acurada do texto, bastava-se buscar as respostas na sequência dos parágrafos. Nesse sentido, muitas atividades não favoreciam o desenvolvimento de estratégias produtivas de leitura, pois

[...] muitas palavras e expressões que aparecem no glossário ou que pedem para dar o significado são perfeitamente passíveis de terem seus significados/sentidos inferidos pelo contexto, além de serem, algumas delas, palavras conhecidas e de uma certa freqüência. (SILVEIRA, 2005a, p. 113)

Essa prática de uso abusivo do glossário “é mais uma evidência da concepção de leitura [apenas] como decodificação, subjacente nos livros didáticos de Português e, por extensão, na escola” (SILVEIRA, op.cit., p. 115, grifo nosso). Além do agravante de não oferecerem uma gradação de dificuldades, a autora relata que as operações mentais usadas nas atividades dos livros da 5ª série se repetem nas séries seguintes, não exigindo, assim, um esforço cognitivo graduado e crescente, como seria o ideal esperado. Assim, um fato constatado foi o número excessivo de atividades de estudo do vocabulário, deixando a atividade de compreensão postergada.

Em relação às atividades para o entendimento do texto, Silveira (op.cit.) observou que algumas atividades poderiam ser bem produtivas, pois possibilitavam que o alunado desse significação ao texto pelo confronto de ideias, o que geraria um conflito cognitivo. Entretanto, em outras atividades existia um direcionamento do autor do livro didático que buscava a confirmação de suas ideias, condicionando o leitor a dar respostas previsíveis. “Com efeito, merece uma posterior discussão essa questão do direito que os autores de livros didáticos acham que têm de transformar a tarefa da formação do leitor numa constante lavagem cerebral” (SILVEIRA, op.cit., p.121).

Outro ponto destacado pela autora é o fato de que a maioria das atividades trabalhava apenas com estratégias cognitivas, ou seja, aquelas que envolvem processamento automático da leitura. Essas estratégias não são ensináveis, são desenvolvidas com a cotidianidade das práticas de leitura significativa. E para a realização dessas práticas, é necessário o acesso a uma diversidade textual; porém, os livros analisados eram carentes dessa diversidade, pois priorizavam os gêneros literários.

Os exercícios de compreensão/interpretação de textos constantes nos livros didáticos têm deixado a desejar, conforme as pesquisas realizadas por Marcuschi (1996) e por Silveira (2005a). Contudo, a má elaboração de questões de interpretação/compreensão de texto não pode, de maneira alguma, desmerecer

esse tipo de atividade, pois as atividades que visam ao entendimento das ideias do autor são fundamentais. E sendo a escola o local para o desenvolvimento das habilidades de leitura, precisa-se de um espaço reservado para esse trabalho. A propósito disso, Marcuschi (1996, p.64) afirma que

[...] Essa parte da aula deveria exercitar a compreensão, aprofundar o entendimento e conduzir a uma reflexão crítica sobre o texto. A iniciativa é elogiável e extremamente necessária, pois a compreensão deve ser treinada, já que não é uma habilidade inata, transmitida geneticamente pela espécie humana. Além disso, a compreensão de texto é um dos aspectos básicos no domínio do uso da língua.

O que se necessita é a formulação de perguntas que estimulem o desenvolvimento das habilidades de leitura. Afinal, é através de um trabalho sistemático que se desenvolve a compreensão leitora.

A educação básica deve garantir, num primeiro momento, a aquisição da língua, sua codificação e decodificação, com a formação do leitor iniciante, devendo isso ocorrer no período de alfabetização. Em seguida, deve garantir o processo de aperfeiçoamento da compreensão leitora¹⁶ de cada indivíduo, formando, assim, o leitor proficiente, que é aquele indivíduo que, ao ler, compreende o que está sendo dito pelo autor, além de realizar inferências e refletir sobre o tema em questão.

Provavelmente, o fato de os professores que hoje atuam nas salas de aula terem vivenciado o uso de livros didáticos que apresentavam propostas insuficientes para o desenvolvimento da competência leitora, como a descrita por Marcuschi (1996) e Silveira (2005a), não só como alunos, mas também como professores, pode, de alguma forma, ter influenciado a cristalização de uma concepção errônea sobre a forma de desenvolver leitores na escola.

Essa visão empobrecida de interpretação/compreensão de textos deixada pelos antigos livros didáticos pode ter condicionado o professor a ponto de causar uma rejeição na utilização dos livros atuais; pois, curiosamente, no cotidiano da nossa prática profissional, constatamos as reclamações recorrentes dos professores de que o nível dos livros didáticos está sempre acima da capacidade dos alunos. Há

¹⁶ A compreensão leitora pode ser definida como a capacidade do indivíduo de ler e compreender textos; para tanto, ele aciona uma série de conhecimentos e habilidades necessárias para a realização dessa tarefa.

de se conjecturar, entretanto, que essa alegação pode mascarar uma falta de preparo para utilizar adequadamente o livro didático da forma como ele vem se apresentando ultimamente, ou seja, incorporando novas abordagens de análise de texto e de gêneros textuais.

2.1.1. À guisa de uma tipologia de perguntas de compreensão de texto no livro didático

Marcuschi (2002) elaborou uma tipologia de perguntas de compreensão em livros didáticos de português a partir de uma análise detida de vinte e cinco manuais de todas as séries do Ensino Fundamental e Ensino Médio, num total de 2.360 questões. O autor destaca que essa classificação não é a única; contudo, possibilita uma reflexão da forma como a compreensão é abordada na prática escolar. Ele discriminou nove tipos de perguntas¹⁷, a saber:

- a cor do cavalo branco de Napoleão (perguntas auto-respondidas);
- cópias (transcrições mecânicas de partes do texto);
- objetivas (atividade de pura decodificação);
- inferenciais (perguntas complexas que exigem conhecimentos textuais e outros);
- globais (envolvem processos inferenciais complexos);
- subjetivas (perguntas superficiais sobre o texto, nas quais cada um dá uma resposta);
- vale-tudo (admite-se qualquer resposta);
- impossíveis (exigem conhecimentos que não estão no texto); e
- metalinguísticas (abordam questões formais, da estrutura do texto, do léxico etc.).

O autor reforça, ainda, que há as perguntas híbridas ou mistas, nas quais veremos envolvidos mais de um tipo de perguntas.

Nessa pesquisa, Marcuschi obteve como resultado o predomínio de 70% de perguntas centradas exclusivamente no texto, um quinto destas de pura cópia; 11% das perguntas aceitavam qualquer resposta; 9% não pertenciam ao campo da compreensão, eram de natureza estrutural. Mas o fato mais preocupante foi que

¹⁷ Ver quadro completo com a tipologia de compreensão em livro didático de português de Marcuschi (2002) no Anexo B.

apenas 10% das perguntas exigiam uma reflexão mais apurada. O autor apresentou dois tipos de análise para os resultados da pesquisa; o primeiro que há uma ausência de critérios para a organização dos exercícios de compreensão; e o segundo de que há uma falta de clareza teórica do que seria compreensão de textos.

O referido autor aponta a técnica de pergunta-resposta como plausível e adequada no treinamento e no desenvolvimento da compreensão de texto. Contudo, adverte para o fato de muitas perguntas não servirem para esse fim, como a maioria das questões analisadas em sua pesquisa. Ele sugere outras atividades para o desenvolvimento da compreensão textual, como: identificação das proposições centrais do texto; perguntas e afirmativas inferenciais; tratamento a partir do título; produção de resumos; reprodução do conteúdo do texto num outro gênero textual; reprodução do texto na forma de diagramas; reprodução do texto oralmente; e trabalhos de revisão da compreensão.

O interessante seria que, na formação inicial e continuada, os professores, além de terem acesso aos resultados de pesquisas realizadas com testes de compreensão leitora, discutissem sobre esses resultados. Podemos sugerir, por exemplo, um estudo sistemático sobre os tipos de perguntas para que, de posse desse conhecimento, complementassem as atividades de compreensão/interpretação de textos, elaborando perguntas que, realmente, desenvolvessem a capacidade leitora dos alunos.

2.2. A importância dos gêneros textuais para a leitura

Ao estudarmos os diversos gêneros textuais em sala de aula, levamos em conta seus usos e funções sociais numa determinada situação comunicativa. É através desse contato direto e da conseqüente análise das características dos gêneros que as aulas perdem a característica de modelo linear pronto e acabado, já que a variação de gêneros traz, para a sala de aula, certa autenticidade dos usos sociais da leitura, possibilitando uma interação mais significativa com o texto. Isso amplia as condições para a construção de novos conhecimentos, o que vem a enriquecer cada vez mais o processo de letramento dos alunos. Processo esse iniciado antes da alfabetização, na medida em que o sujeito, quando imerso numa

cultura letrada, interage com as diversas práticas sociais de escrita. Pois conforme afirma Marcuschi (2001, p.25), letrado é “[...] o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz um uso formal da língua”. Assim sendo, o acesso à diversidade de gêneros textuais na escola caracteriza-se como uma das necessidades básicas do alunado para efetivar o seu processo de letramento.

Frequentemente, encontramos situações em que os gêneros textuais são denominados como tipos textuais. Nesse sentido, é pertinente discutirmos o que caracteriza cada uma dessas terminologias. Marcuschi (2003, p.22-23, grifo do autor) clarifica essa questão da seguinte forma:

Usamos a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de seqüência teoricamente definida pela *natureza lingüística* de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*.

Usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sócio-comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: *telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, [...] inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais* e assim por diante.

Diante de tantas opções de gêneros textuais orais e escritos, disponíveis em nossa sociedade, fica cada vez mais fácil trazer essa diversidade para a sala de aula. Não devemos tratar a língua como se fosse algo morto e sem significado, utilizando materiais que não tenham uso social (textos didatizados), pois necessitamos de momentos em que o uso significativo da escrita seja uma constante. Devemos enriquecer as nossas aulas com contos, fábulas, lendas, poesia, mas também com propagandas, telefonemas, cartas, bilhetes, reportagens, listas, piadas, todo e qualquer gênero que traga possibilidades para criarmos situações de análise e reflexão sobre os usos da Língua Portuguesa e posterior estudos dos aspectos linguísticos.

Deve-se dar prioridade à interpretação, à compreensão da ideia central de um texto, tanto na língua oral como na escrita. Vale ressaltar, inclusive, que as práticas orais de interpretação e discussão de textos na escola ainda são atividades poucos valorizadas. Na nossa cultura escolar, o trabalho com a oralidade ainda é visto como engodo e não aula, muitos desconsideram os gêneros orais como uma modalidade da língua¹⁸ que deve ser desenvolvida em paralelo com a língua escrita.

É notório que a leitura perpassa todas as disciplinas curriculares, estabelecendo interligação entre o contexto social, seja ele a escola, a comunidade do bairro, da cidade, do país ou do mundo. Zozzoli (1998, p.214) alerta para

[...] a necessidade de se considerar o ensino e a aprendizagem da leitura e produção de textos em sua amplitude, superando as visões fragmentadas e fechadas em determinados modelos, ultrapassando o âmbito da sala de aula de língua, passando por outras disciplinas do currículo e indo além das fronteiras da instituição.

Daí a necessidade da diversidade de gêneros textuais em sala de aula, não apenas pela relevância social, mas porque diferentes gêneros são organizados de diferentes formas, realizando diversas funções na sociedade.

Precisamos de uma permanente reflexão sobre a prática docente, para avaliar o que de fato estamos ensinando em nossas escolas e onde devemos melhorar. Sabemos que a deficiência no desenvolvimento das habilidades de leitura compromete a vida escolar dos alunos. Abordando esta questão, Silveira (2005a, p.138) destaca a importância do desenvolvimento dessas habilidades ao afirmar que a

[...] habilidade de leitura é, sem dúvida um bem cultural de inestimável valor pessoal e social. A possibilidade de acesso e compreensão da palavra escrita é indubitavelmente um dos primeiros degraus para a realização dos projetos humanizadores da modernidade.

¹⁸ No cotidiano da sala de aula, é comum os alunos reclamarem dos momentos de trabalho com a língua oral, chegando a questionar em que momento o professor irá parar de conversar para iniciar a aula. O registro desse trabalho pelo professor também é irregular, muitos sequer colocam esses momentos no diário de classe. É como se o trabalho com a língua oral fosse não-oficial ou, apenas, uma atividade complementar sem muito significado; o que não é verdade, pois a língua oral precede à língua escrita, além de ser essencial no processo de organização das ideias.

A noção de gêneros textuais não é recente; na verdade, ela já existe milenarmente, especialmente nos campos da retórica e da literatura. Entretanto, a partir do ensaio “Os Gêneros do Discurso” de Mikhail Bakhtin, a noção de gênero passou, atualmente, a englobar todos os textos que realizam as interações sociais mediadas pelo discurso (SILVEIRA, 2005b). Chamando a atenção para a importância com o trabalho com gêneros nos tempos atuais Marcuschi (2003, p.35) afirma que

[...] o trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia. Pois nada do que fizermos lingüisticamente estará fora de ser feito em algum gênero. Assim, tudo o que fizermos lingüisticamente pode ser tratado em um ou outro gênero. E há muitos gêneros produzidos de maneira sistemática e com grande incidência na vida diária, merecedores de nossa atenção. Inclusive e talvez de maneira fundamental, os que aparecem nas diversas mídias hoje existentes, sem excluir a mídia virtual, tão conhecida dos internautas ou navegadores da Internet.

A ideia de gêneros textuais tem sido muito enriquecida com as últimas contribuições da linguística textual. No entanto, sabemos da precária formação inicial do professor nos cursos de Letras e Pedagogia, especificamente no que diz respeito às teorias de texto e leitura, como também o desconhecimento dos resultados de pesquisas realizadas nessas áreas, o que ocasiona certa defasagem no ensino da habilidade de leitura na escola.

Desde 2007, iniciou-se uma discussão sobre o desenvolvimento das habilidades básicas de leitura, com a cobrança do Governo Federal para melhoria dos índices nas avaliações realizadas a cada dois anos e o lançamento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹⁹, com metas a serem alcançadas até 2021, fazendo-se necessário um repensar sobre o ensino da leitura nas salas de aula.

A escola precisa assumir uma tarefa que é sua por excelência: formar alunos leitores, ajudando-os a desenvolver o gosto de ler. Mas não apenas despertar o gosto pela leitura através do prazer, como tem sido apregoado pelas várias

¹⁹ O IDEB foi criado pelo INEP em 2007. Esse Índice reúne num só indicador dois conceitos: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep: o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios.

campanhas que buscam transformar o Brasil num país de leitores, esse tipo de leitura, também, é desenvolvido fora da escola em práticas sociais, como no ambiente familiar, sendo importantíssima para o desenvolvimento do hábito de ler²⁰. Todavia, concordando com Silveira (2005c), a escola deixa a desejar em relação ao desenvolvimento da leitura instrumental ou leitura para estudo, que é tarefa específica sua, pois é esse tipo de leitura que vai ser usada na aprendizagem dos conteúdos escolares.

É através dessa leitura instrumental que a escola ensina o alunado a estudar, a utilizar suas estratégias cognitivas e metacognitivas²¹, a acionar os seus conhecimentos prévios, a buscar as pistas deixadas pelo autor, a inferir informações, a sintetizar as ideias principais do texto, a fazer uso de recursos para melhor compreensão do texto, como sublinhar, fazer anotações nas margens do texto, fazer fichamentos ou resumos; ou seja, possibilitar o desenvolvimento de habilidades fundamentais para o estudo. Todo esse trabalho precisa ser ensinado na sala de aula, pela intermediação do docente; para tanto, esse profissional precisa de formação continuada para aprimorar suas próprias habilidades e suas metodologias de forma que o alunado possa ter essas habilidades desenvolvidas.

Vimos neste capítulo que é necessário abordar aspectos relativos ao aprimoramento da competência leitora dos alunos da educação básica, a importância do livro didático nesse processo e que o ensino da leitura tem sido um problema nas agências formadoras de professores. Dentre as várias lacunas que verificamos nessa formação, uma delas está relacionada ao entendimento de como se processa a compreensão dos textos escritos pelo leitor.

No próximo capítulo, abordaremos como essa questão da compreensão está relacionada aos processamentos cognitivos e metacognitivos que ocorrem durante o ato de ler, apresentando a compreensão como um processo estratégico, a importância da interação do leitor e do autor através do texto, além de nortear a questão da leitura a partir de concepções e modelos.

²⁰ Evidentemente, a leitura-prazer é importante na formação do leitor e a escola deve utilizar essa dimensão que pode ser exercitada através de gêneros literários.

²¹ As estratégias cognitivas são automáticas, inconscientes; já as estratégias metacognitivas desautomatizam conscientemente as estratégias cognitivas (KATO, 1985). A noção e a naturezas dessas estratégias de leitura serão discutidas com mais detalhes no próximo capítulo desta dissertação.

Capítulo II

O PROCESSO DE COMPREENSÃO NA LEITURA

Neste capítulo, discutiremos sobre as concepções e modelos de leitura e suas abordagens, a compreensão como processo estratégico na leitura de textos escritos, as estratégias cognitivas e metacognitivas acionadas durante o ato de ler, bem como sobre a interação entre leitor e autor via texto escrito.

No processo de aquisição da língua escrita, a leitura ocupa papel de destaque, visto ser através dela que estabelecemos uma ligação direta com as ideias de um autor através de seu texto, sendo essa interação essencial para a compreensão e também para a aprendizagem. Porém, as escolas estão repletas de indivíduos capazes de decodificar o texto, ou seja, podem dizer quais são as palavras e frases contidas num texto, mas não conseguem dizer o que aquelas palavras e frases representam e quais são as ideias do autor. Dessa forma, podemos afirmar que o como ensinar ao alunado a compreender o texto escrito é de fundamental importância para a continuidade da escolarização. Destacando essa questão, Kleiman (1989, p.7) alerta para um questionamento básico:

[...] 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.

Na busca por essa fundamentação é que organizamos esse capítulo para discutirmos sobre a compreensão em vários aspectos. Convém salientar que a compreensão, sendo um processo estratégico, aciona vários dispositivos cognitivos que podem ser descritos através de concepções e modelos teóricos de leitura.

1. Concepções de leitura

Ao realizarmos pesquisas, nos deparamos com alguns questionamentos, sendo um deles relacionados aos parâmetros que serão usados para observar e descrever um determinado objeto. Silveira (2005a, p.23) comenta que a ciência tem empreendido esforços para chegar o mais próximo possível da realidade; para tanto, tem lançado mão de modelos, os quais são representações elaboradas especialmente para descobrir ou explicar a estrutura e o funcionamento de um determinado fenômeno. Evidentemente, esse recurso tem sido incorporado, também, pelas Ciências Cognitivas. E com relação aos modelos de leitura, eles buscam explicar os processos mentais, seja cognitivo ou linguístico, que um indivíduo utiliza durante o ato de ler.

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 escolarização²², 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. Com efeito, durante o ensino da leitura, “[...] o professor lança mão de um modelo e, consciente ou inconscientemente, estará adotando uma visão de língua e uma teoria de aprendizagem, com o propósito de tornar a sua intervenção pedagógica eficaz” (SILVEIRA, op.cit., p.23).

A partir do que foi dito, vemos a importância de conhecermos concepções e modelos de leitura para abordá-la de forma científica, na busca por compreender o que acontece na mente de um leitor durante a leitura de um texto. Segundo Leffa (1999, p. 13), pode-se

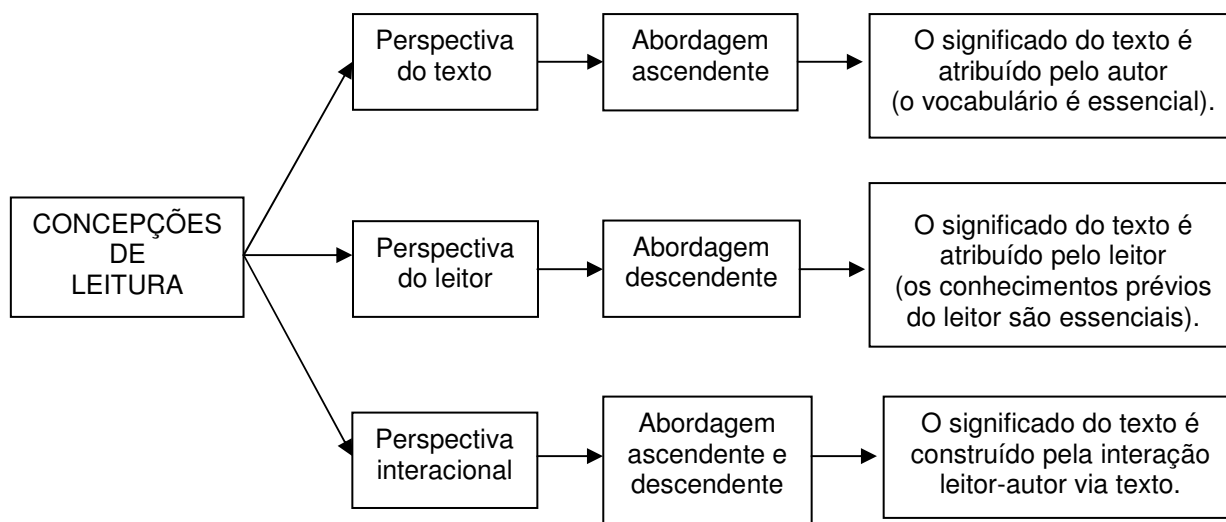
[...] classificar as diferentes linhas teóricas que tratam da leitura em três grandes abordagens: (1) as abordagens ascendentes, que estudam a leitura na perspectiva do texto, onde a construção do sentido é vista basicamente como um processo de extração; (2) as abordagens descendentes, com ênfase no leitor e que descrevem a leitura como um processo de atribuição de significado; e, finalmente, (3) as abordagens conciliatórias, que pretendem não apenas conciliar

²² Referimo-nos ao problema dos baixos índices de compreensão de textos dos alunos da educação básica apontados pelo SAEB e pela Prova Brasil, já comentados no primeiro capítulo.

o texto com o leitor, mas descrever a leitura como um processo interativo/transacional, com ênfase na relação com o outro.

As concepções de leitura (focalizações, maneiras de ver essa habilidade) podem ser apresentadas a partir das três abordagens citadas acima, conforme descrito no mapa conceitual da Figura 1. Sendo assim, podem-se classificar as concepções de leitura na perspectiva do texto, na perspectiva do leitor e na perspectiva interacional²³.

Figura 1 – Mapa conceitual: concepções de leitura



A concepção de leitura na perspectiva do texto é aquela em que a ênfase está na obtenção do conteúdo do texto. “O conteúdo não está no leitor, nem na comunidade, mas no próprio texto” (LEFFA, 1999, p. 18). Nessa abordagem, o leitor faz a leitura ascendente, na qual a compreensão se dá através da decodificação, da habilidade do reconhecimento de palavras, sendo o vocabulário essencial nesse processo.

Segundo Leffa (op.cit.), essa concepção de leitura que prioriza o texto tem suscitado inúmeras críticas em virtude de três razões principais: a primeira diz respeito à ênfase no processamento linear da leitura; a segunda, na defesa de que o acesso ao significado se dá pela intermediação do sistema fonológico da língua; e a terceira pela valorização de habilidades de reconhecimento de letras e palavras, que

²³ A concepção interacional – em que se usam os dois processos ascendentes (bottom-up) e descendentes (top-down) – é também conhecida como abordagem integradora (Zimmer, 2005).

são estratégias cognitivas consideradas de nível incipiente. Essa concepção pode ser considerada como limitada, pois, dependendo do gênero textual, um texto lido por vários leitores pode ter significados diferentes, a depender das experiências de cada um, e até o mesmo leitor em releituras posteriores pode acionar diferentes significados.

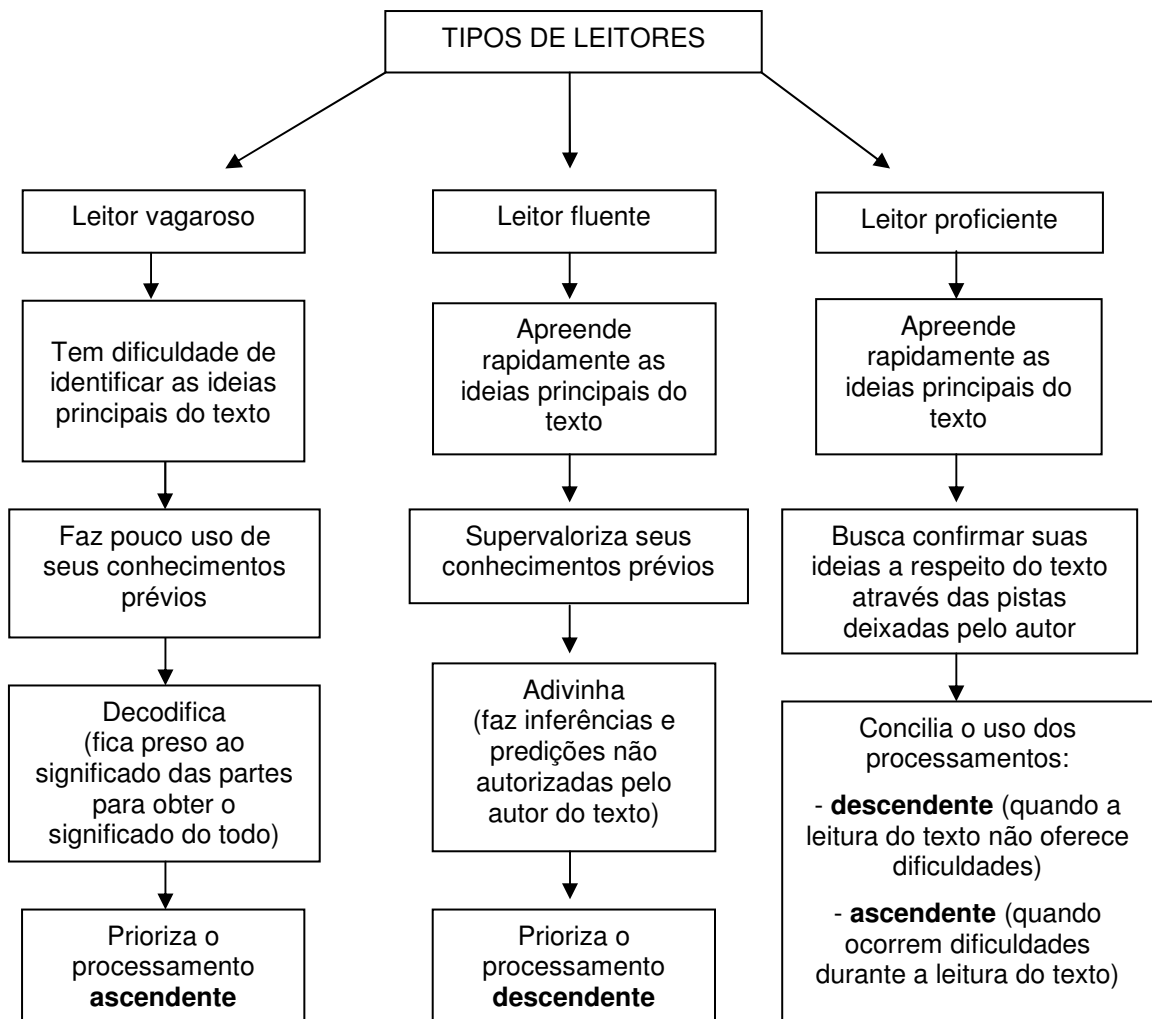
Já a concepção de leitura na perspectiva do leitor prioriza a abordagem descendente. O significado do texto é construído a partir dos conhecimentos prévios do leitor. Segundo Leffa (1999), ela envolve alguns pressupostos, dos quais se destacam os seguintes: ler é a capacidade de usar estratégias; as informações não-visuais são mais importantes do que as informações visuais; o conhecimento prévio está organizado na forma de esquemas, que são estruturas cognitivas abstratas com a possibilidade de inúmeras realizações; ler é prever; e ler é conhecer as convenções da escrita. A maior crítica feita a essa concepção é o fato de o leitor se apresentar como soberano na construção do significado, dessa forma não há significado certo ou errado, considera-se o significado atribuído pelo leitor.

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

A perspectiva interacional, de acordo com Leffa (op.cit), perpassou todas as linhas teóricas da leitura, apresentando uma ênfase maior nas abordagens psicolinguística e social. No paradigma psicolinguístico, destacam-se a abordagem transacional, na qual o texto é construído não só pelo autor, mas também pelo leitor; e a teoria da compensação que parte do princípio de que o ato de ler envolve várias fontes de conhecimentos e que elas interagem entre si. No paradigma social, a leitura é vista não só como uma atividade mental, mas como uma atividade social que envolve o outro. “Ler deixa de ser uma atividade individual para ser um comportamento social, onde o significado não está nem no texto nem no leitor, mas nas convenções de interação social em que ocorre o ato da leitura” (LEFFA, op.cit., p.30).

As três grandes abordagens citadas por Leffa se relacionam à forma como a leitura é processada, ou seja, utilizando os processamentos: (1) ascendentes, (2) descendentes e (3) ascendentes e descendentes. Essas abordagens são interessantes para descrever alguns tipos de leitores. Poderíamos classificá-los, com base em Kato (1985) e Kleiman (2008), em três tipos: o leitor vagaroso, o leitor fluente e o leitor proficiente, conforme mapa conceitual da Figura 2.

Figura 2 – Mapa conceitual: tipos de leitores



Como podemos observar no mapa conceitual acima, um leitor vagaroso é aquele que prioriza o processamento ascendente e por isso tem pouca fluência. Esse tipo de leitor é aquele que apresenta dificuldade na identificação das ideias principais do texto, e que faz pouco uso de seus conhecimentos prévios; decodifica, fica preso ao significado das unidades menores (letras, palavras, sinais gráficos)

para obter o significado do todo, como fazem os leitores iniciantes recém alfabetizados.

Outro tipo de leitor é o que prioriza o processamento descendente, ou seja, que supervaloriza o seu conhecimento prévio e tenta confirmar suas ideias ao longo da informação gráfica do texto. Seria um leitor fluente, que apreende rapidamente as ideias principais do texto, mas que pode cometer excessos de adivinhações, não as confirmando no texto através do processamento ascendente. É aquele leitor que faz inferências e predições não autorizadas pelo autor do texto.

E o leitor proficiente seria o que concilia os dois processamentos – ascendente e descendente – já que na leitura de um texto as palavras não são lidas letra por letra, sílaba por sílaba, reconhecemos as palavras globalmente, é uma leitura rápida, fluente. Nesse momento, procedemos a uma leitura descendente, porém quando nos deparamos com uma palavra que não faz parte do nosso repertório mental, desaceleramos e procedemos a uma leitura mais lenta, a uma decodificação da palavra, a uma leitura ascendente. Esse leitor busca confirmar suas ideias a respeito do texto através das pistas deixadas pelo autor, ora faz leitura ascendente ora descendente, elas se alternam sempre que necessário, a depender de vários fatores, inclusive o gênero textual.

2. Modelos teóricos de leitura

Na área de leitura alguns teóricos elaboraram modelos que são basicamente descendentes como os modelos psicolinguísticos de Keneth Goodman (1976) e o de Frank Smith (1989); e outros ascendentes como o modelo de Philip Gough (1976), que serão comentados no decorrer desse tópico.

Segundo Samuels e Kamil (1984), a pesquisa em leitura existe há pouco mais de um século, porém as tentativas de elaborar modelos de leitura iniciaram-se na metade do século passado. Esses modelos buscavam descrever o processo de leitura. Até os meados da década de 60 do século passado, com a predominância do behaviorismo, os modelos eram limitados, pois tentavam descrever a leitura apenas como estímulo e resposta, ou seja, as palavras impressas e o reconhecimento delas, influenciados pela concepção associacionista em Psicologia,

na qual a leitura resumia-se a uma simples transcrição por vocalização, do auditivo para o visual. A ênfase estava em observar o indivíduo externamente; mas a partir de 1965, com o advento da Psicologia Cognitiva, os modelos buscaram descrever como os processos mentais, como a memória e a atenção, eram acionados pelo leitor durante o ato de ler. No entanto, só após a consolidação da Psicolinguística é que foi acelerada a produção científica na área da leitura.

Paralela aos avanços da Psicologia Cognitiva, Silveira (2005a, p.27) informa que houve a legitimação da Psicolinguística como disciplina, a qual se dedicava aos processos mentais envolvidos na aquisição da língua falada e escrita. Assim, na década de 1970, os estudos sobre a aquisição da primeira e da segunda língua se aproximaram, fato esse que trouxe muitas contribuições para a pesquisa sobre leitura e para o progresso na Linguística Aplicada.

Conforme nos informa Kleiman (2004), com a Linguística Textual a partir da década de 80 do século passado, a pesquisa sobre texto e leitura buscou explicar aspectos que envolviam a compreensão ou a incompreensão de sujeitos em tarefas que envolviam situações mais complexas relacionadas à compreensão de textos escritos. “O texto e os mecanismos que lhe conferiam textualidade e que podiam ter consequências na sua legibilidade passaram a constituir importantes variáveis a serem avaliadas na compreensão [...]” (KLEIMAN, op.cit., 14). Ainda segundo a autora, foi só a partir da década de 90 que emergiram os estudos do letramento e que diversas abordagens sócio-históricas na pesquisa sobre leitura foram sendo desenvolvidas. Com isso

A pesquisa sobre a leitura incorpora novos objetos construídos em campos afins e, muitas vezes, busca reconstruir, no diálogo ou no discurso, a história social do leitor. As metodologias utilizadas – como entrevistas, observação participante – propiciam o estabelecimento de relações pessoais que facilitam a adoção dos objetos da pesquisa crítica: a responsabilidade de contribuir para a criação de programas sociais que favoreçam os grupos de leitores – ou não leitores – pesquisados (KLEIMAN, op.cit., pp.15-16).

Iniciaremos a nossa discussão sobre modelos de leitura a partir de Goodman (1976) que revolucionou os conceitos mecanicistas sobre leitura; a partir dele a leitura passa a ser vista como “um jogo psicolinguístico de adivinhações”, impactando a comunidade científica com seu pioneirismo, já que refutava a ideia de

que para ler bastava identificar as palavras, que juntas formavam textos significativos. Para esse autor,

A leitura é um jogo psicolingüístico de adivinhações. Ela envolve uma interação entre o pensamento e a linguagem. A leitura eficiente não resulta de uma percepção exata e da identificação de todos os elementos, mas da habilidade de selecionar poucas, porém produtivas pistas necessárias para dar solução correta à adivinhação desde a primeira tentativa. A habilidade de antecipar o que ainda não foi lido é vital na leitura, assim como a habilidade de antecipar o que ainda não foi ouvido é vital para a compreensão oral (GOODMAN, 1976, p.498, tradução nossa)²⁴.

Essa visão de Goodman, que entende a leitura como “um jogo psicolinguístico de adivinhações”, desconsidera os estudos realizados sobre as relações que se estabelecem entre os processamentos ascendentes e descendentes no ato da leitura. A esse respeito Seidenberg, citado por Zimmer (2005, p. 2), “[...] argumentou que equacionar a leitura a um jogo de adivinhações é o mesmo que ignorar tudo o que já foi pesquisado sobre a interatividade existente entre morfologia, fonologia, e semântica durante a leitura”.

Segundo Goodman (1987), um dos principais objetivos de seu trabalho foi a construção de uma teoria de processamento de leitura baseada em suas investigações sobre desacertos na leitura oral em inglês e realizada com leitores de todas as idades. O autor acredita que sua teoria não se aplica apenas à leitura do inglês, mas a leitura em todas as línguas.

Um ponto significativo no modelo de Goodman (op. cit.) é que, durante o ato de ler, para que a compreensão do texto seja efetivada, o leitor utiliza estratégias denominadas como predição (para que haja a compreensão durante o processamento, o leitor antecipa-se ao texto); seleção (durante a leitura do texto o leitor seleciona os índices relevantes à compreensão); inferência (o leitor completa a informação através de seus conhecimentos linguísticos, conceitual e esquemas mentais); confirmação (utilizada para constatar a veracidade de suas predições e

²⁴ Reading is a psycholinguistic guessing game. It involves an interaction between thought and language. Efficient reading does not result from precise perception and identification of all elements, but from skill in selecting the fewest, most productive cues necessary to produce guesses which are right the first time. The ability to anticipate that which has not been seen, of course, is vital in reading, just as the ability to anticipate what has not yet been heard is vital in listening (Goodman, 1976, p.498).

inferências) e correção (acionada quando não há a confirmação, buscando outras hipóteses na busca pelo sentido do que se lê).

Com pressupostos próximos ao de Goodman (1976), Frank Smith (1989) escreveu sua teoria preocupado com a descrição dos processos cognitivos e linguísticos, inerentes ao ato de ler, dando ênfase aos processos descendentes, afirmando que

[...] o esforço para ler através da decodificação é amplamente fútil e desnecessário. [...] a leitura e o aprendizado da leitura são atividades essencialmente significativas; que estas atividades não são passivas ou mecânicas, mas dirigidas ao objetivo e racionais, dependendo do conhecimento anterior e expectativas do leitor (ou aprendiz). A leitura é uma questão de dar sentido a partir da linguagem escrita, em vez de se decodificar a palavra impressa em sons (SMITH, 1989, p.16).

Segundo Smith (op.cit.), a leitura é uma atividade construtiva e criativa, com quatro características distintivas e fundamentais, a saber: é objetiva, seletiva, antecipatória, e baseada na compreensão, destacando que o controle dessas características está a cargo do leitor.

O modelo de leitura de Gough (1976) difere dos modelos de Goodman e Smith por afirmar que a leitura ocorre num processo ascendente; para Gough o leitor é um decodificador que utiliza todas as informações visuais, assumindo a seguinte posição:

O leitor não é um adivinhador. Externamente, ele parece ir do input visual diretamente para o significado, como se fosse num passe de mágica. Mas eu afirmo que tudo isso é ilusão, pois o leitor na realidade caminha pela sentença, letra por letra, palavra por palavra. Pode ser até que ele não faça isso, mas, para mostrar que não o faz, é preciso demonstrar qual é o seu truque (GOUGH, 1976, p.532, tradução nossa)²⁵.

A leitura como processo serial do modelo de Gough acaba por recuperar muitos dos pressupostos behavioristas, uma vez que o processo inicia com um estímulo visual e acaba com uma resposta. Contudo, há de se considerar que esse

²⁵ The reader is not a guesser. From the outside, he appears to go from print to meaning as if by magic. But I have contended that this is illusion, that he really plods through the sentence, letter by letter , word by word. He may not do so; but to show that he does not, his trick have to be exposed (Gough, 1976:532).

modelo não leva em consideração a interação entre o processamento visual e os processamentos linguísticos e cognitivos, o leitor é uniformizado.

Conforme Kato (1985, p. 29) explicita, corroborando com as ideias do modelo de Gough, temos o modelo de Kolers que “[...] atribui muitas das dificuldades de leitura ao uso excessivo de adivinhações, estratégia própria do processamento *top-down* (da macro para a microestrutura)”. A ênfase do modelo de Kolers está no processamento ascendente ou *bottom-up* (da micro para a macroestrutura) sendo esse indispensável para a perspicácia na leitura.

Esses modelos que asseveram que a compreensão em leitura ocorre com a utilização privilegiada de um processamento em relação ao outro, se apresentam como limitados, pois

Pode-se perceber que a visão da leitura propiciada pelo uso quase que exclusivo de uma ou de outra estratégia restringe a concepção do processo. É necessário, então, que se observe que a utilização das duas estratégias atuam conjuntamente durante o processamento do texto, o que enseja uma formulação mais equilibrada, sugerindo que o conhecimento lingüístico advindo de várias fontes (ortográfica, sintática e semântica) interage no processo de leitura (ZIMMER, 2005, p.2).

Um outro modelo que nos chama a atenção é o modelo de processamento automático de LaBerge e Samuels que caracteriza-se por descrever os principais estágios envolvidos na transformação de padrões escritos em significados, relacionando os mecanismos da atenção ao processamento de cada um dos estágios. Os autores defendem que o leitor proficiente é aquele que conseguiu automatizar boa parte dos processos envolvidos na leitura, e assim consegue ler mais rápido quando o texto é fácil para ele; entretanto, quando o leitor encontra dificuldade no texto, ele desautomatiza o processo. Uma vez resolvido o problema, o leitor pode voltar ao processamento automático. O modelo preconiza estágios pelos quais o leitor tem que passar até chegar a ser proficiente, indo do primeiro estágio em que o leitor faz discriminação dos traçados das letras até chegar ao estágio em que o reconhecimento de padrões regulares da língua se torna automático (KLEIMAN, 2008; SILVEIRA, 2005a).

A automatização de processos, principalmente aqueles envolvidos no processamento ascendente de leitura em língua materna, como a decodificação de palavras, são considerados como fatores fundamentais para o leitor iniciante, sem os quais ele não chega à compreensão de leitura. É importante frisar que várias pesquisas indicam que essa automatização não está ocorrendo entre nossos alunos, segundo pesquisas realizadas por Oliveira (2004) e Freitas (2004) citados por Zimmer (2005).

Kleiman (2008) chama a atenção para o modelo de LaBerge e Samuels, enfatizando sua contribuição para o desenvolvimento de automatismos no processo de alfabetização. A autora também enfatiza os principais componentes desse modelo, que são: a memória visual, a memória fonológica, a memória semântica, a memória episódica e a atenção. É um modelo complexo, que propõe estágios sequenciais no processamento da informação, com o desenvolvimento de automatismos e as opções de processamento do leitor experiente.

O modelo de David Rumelhart (1981) caracteriza-se como modelo interativo de leitura. Trata-se de uma reação aos modelos de processamento linear, sequencial. Assim sendo, a sua inovação é a de que os processos não são lineares e sim interativos. O modelo defende que o reconhecimento de palavras não depende apenas da discriminação de traços, mas também do conhecimento prévio organizado semanticamente, por associação, ou seja, por conexão.

Pode-se inferir que o modelo interativo de Rumelhart se aproxima mais da forma como o cérebro humano provavelmente trabalha, enquanto que os modelos de processamento linear estão mais próximos do desempenho do cérebro eletrônico, realizando uma tarefa de cada vez, embora muito rapidamente (SILVEIRA, 2005a, p.50).

No modelo de Rumelhart, os conhecimentos prévios relativos ao processamento cognitivo e aos aspectos gramaticais da língua também interagem. Experimentos e pesquisas descobriram que as sequências organizadas numa sintaxe normal da língua são mais facilmente reconhecidas do que quando elas são apresentadas com uma forte violação da sintaxe regular, como por exemplo: a ordem direta versus a ordem inversa; e o par professor-aluno versus aluno-mosquito.

O modelo interativo compensatório de Stanovich (1980) tem como princípio básico que um processo em qualquer nível pode compensar deficiências em qualquer outro nível, isto é, um estágio pode comunicar-se com qualquer outro estágio, independentemente do lugar que ocupa no sistema, sendo assim interativo; e é compensatório, uma vez que o leitor pode, diante da inviabilidade de uma fonte, usar outras para suprir as defasagens. Essa dinâmica se evidencia melhor na leitura em língua estrangeira: se o leitor não é proficiente na língua, mas domina o assunto do texto, alguma compreensão é possível; havendo, nesse caso, um movimento compensatório.

O modelo de Just e Carpenter, citado por Silveira (2005a), por sua vez, focaliza o movimento ocular como evidência do processamento em leitura. Segundo o modelo, as palavras de alta frequência são geralmente puladas, pois as fixações oculares são maiores em palavras não familiares. Nesse modelo há uma preocupação com procedimentos em níveis que envolvem a memória de trabalho ou de curto prazo, a qual busca a coerência textual entre as orações, e a memória de longo prazo que envolve conhecimentos pragmáticos e de estruturas do discurso. Já há uma preocupação em nível de textualidade. O modelo prevê o processamento frase por frase na progressão textual.

O modelo de leitura de Kintsch e Van Dijk enfatiza que a compreensão de textos envolve grandes quantidades de conhecimentos e apresentam o modelo de leitura como processamento estratégico do discurso, afirmando que

Ao invés de uma ativação mais ou menos cega de todo um possível conhecimento na compreensão de uma palavra ou oração, ou na construção global de um tema, presumiremos que o uso do conhecimento seja estratégico, que ele depende dos objetivos do usuário da língua, da quantidade de conhecimento disponível a partir do texto e do contexto, do nível de processamento ou do grau de coerência exigido para a compreensão, os quais são os critérios para o uso estratégico do conhecimento monitorado pelo sistema de controle (DIJK, 1996, p. 26).

Neste modelo não há preocupação com o reconhecimento de palavras e sim com a compreensão de textos. Dá grande importância ao componente semântico do texto que pode ser atribuído em dois níveis: o macronível global (macroestrutura) e o micronível local (microestrutura). Nessa perspectiva, o modelo concebe o texto como

um conjunto de proposições (1 oração = 1 proposição). Essas proposições devem estar em consonância com o tópico do discurso evidenciado pela macroestrutura do texto. A leitura é vista como busca de coesão e coerência para se efetivar a compreensão do texto.

Os autores deste modelo defendem que a compreensão de textos é um comportamento estratégico. A proposta de Kintsch e Van Dijk é chamada de “Modelo estratégico de processamento de discurso”. O modelo admite pressupostos de natureza cognitiva e pressupostos de natureza contextual, que vão gerar um comportamento estratégico. Os pressupostos de natureza contextual, por sua vez, admitem pressupostos de funcionalidade, de natureza pragmática ou interacional, e também um pressuposto situacional.

Cada modelo apresentado sempre terá um caráter parcial do que seja o processo de leitura, tendo em vista que cada um aborda uma concepção de leitura. Nesse sentido, nenhum modelo consegue dar conta desse complexo processo que envolve desde o leitor iniciante até o leitor proficiente. Com efeito, se analisarmos os modelos individualmente, veremos que cada um deles focaliza um determinado ponto, seja no processamento, seja nos componentes contextuais envolvidos.

Mesmo tendo os modelos um caráter parcial em relação ao processo da leitura, destacaremos aqueles que consideramos serem os mais passíveis de transposição didática, como o modelo de processamento automático de LaBerge e Samuels, por defender que o leitor proficiente lê mais rápido por ter automatizado boa parte dos processos envolvidos na leitura, e que desautomatiza o processo, diante de uma dificuldade na leitura do texto, retomando ao processamento automático assim que a dificuldade for resolvida. De fato, no campo da instrução, sabemos que um aluno exposto a um volume e a uma frequência maior de leitura tem mais chance de desenvolver estratégias e automatizar boa parte do processo.

Consideramos relevante, também, o modelo de Rumelhart que enfatiza a interação dos conhecimentos prévios relativos ao processamento cognitivo com os conhecimentos relativos aos aspectos gramaticais da língua. Convém assinalar, ainda, o “Modelo estratégico de processamento de discurso” de Kintsch e Van Dijk que defende a compreensão de textos como um comportamento estratégico gerado a partir dos objetivos, do contexto e do cotexto.

De fato, cada um dos modelos sucintamente descritos traz uma contribuição significativa para o desvelamento desse complexo processo que é a leitura do texto escrito. Necessariamente, esses modelos não se opõem entre si; mais sensato seria reconhecer que eles são complementares.

Mesmo havendo muitas questões em aberto, as pesquisas em processamento em leitura têm avançado consideravelmente, cabendo a todos aqueles que lidam diretamente com a leitura e o seu ensino – professores, psicólogos, psicopedagogos, linguistas, entre outros – não só o conhecimento sobre as principais concepções e modelos de leitura, mas também o desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva sobre esses construtos.

3. A compreensão como processo estratégico

No processo de compreensão de um texto, o leitor aciona o conhecimento acumulado durante toda a sua vida. Conforme afirma Kleiman (1989, p.13), “[...] sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão”. Esse conhecimento prévio é composto por vários níveis de conhecimento que envolve o ato de ler. O primeiro é o conhecimento linguístico, aquele conhecimento implícito de falantes nativos, o que possibilita que pessoas falantes de uma mesma língua se comuniquem. Ele envolve aspectos como pronúncia, vocabulário, regras e uso da língua. Esse conhecimento desempenha um papel central no processamento do texto – atividade em que as palavras são agrupadas em constituintes da frase – o que possibilitará a identificação de categorias até chegar à compreensão.

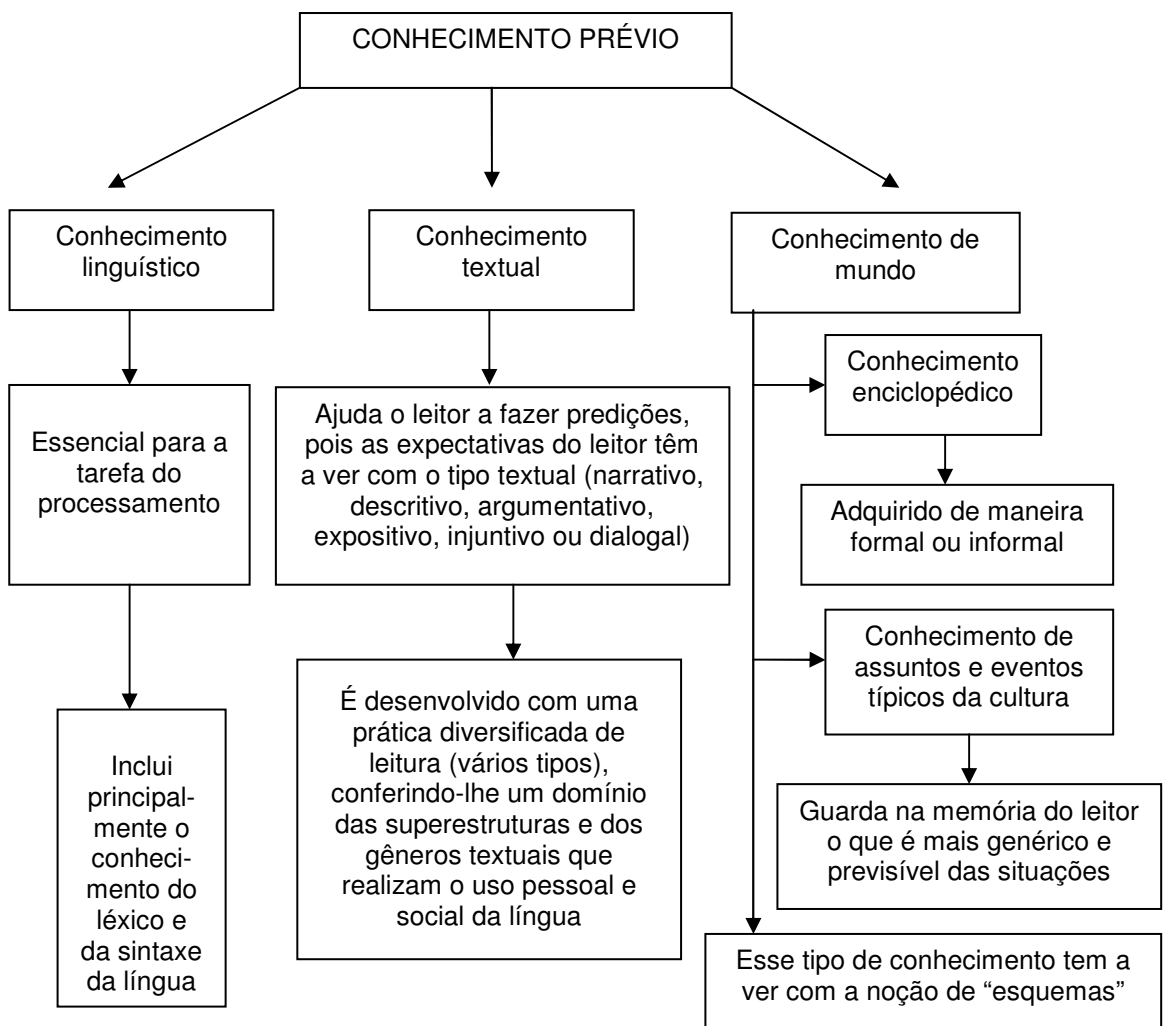
O segundo conhecimento é o textual, que é o conjunto de noções e conceitos sobre o texto. Podemos classificá-lo de forma estrutural a partir dos tipos textuais. Para definir o tipo textual de um gênero, precisamos analisar a predominância, já que, num mesmo gênero, podemos encontrar vários tipos de sequências textuais relacionadas entre si.

Os tipos textuais, também conhecidos como sequências textuais e ainda como formas composicionais, podem ser caracterizados da seguinte forma: na estrutura narrativa, pela marcação temporal cronológica e pela causalidade, destacam-se os agentes das ações; na estrutura expositiva, a ênfase é temática,

está nas ideias e não nas ações; a estrutura descritiva encontra-se no interior de uma narração ou de uma exposição, quando um objeto deve ser particularizado ou qualificado (o que pesa é a carga informacional); já na estrutura argumentativa, o objetivo é convencer o leitor; a predominância de sequências imperativas determina o texto como injuntivo; e a predominância de diálogos caracteriza o texto como dialogal. Ou seja, o gênero se realiza através dos tipos textuais e, num mesmo gênero, pode-se ter mais de um tipo textual. Tomemos como exemplo “[...] o caso da carta pessoal, que pode conter uma sequência narrativa (conta uma historinha), uma argumentação (argumenta em função de algo), [...] e assim por diante” (MARCUSCHI, 2003, p.25).

Para sistematizar os componentes do conhecimento prévio, com base em Silveira (2005a), elaboramos um mapa conceitual que está devidamente exposto na Figura 3.

Figura 3 – Mapa conceitual: conhecimento prévio



O outro nível do conhecimento prévio é o conhecimento de mundo que adquirimos tanto formal como informalmente. Esse conhecimento abrange o domínio de coisas simples, como saber que “um dia tem vinte e quatro horas”, como aspectos mais complexos que um especialista tem em sua área de trabalho. O que fazemos é buscar na memória informações relativas ao assunto em questão no texto. Esse conhecimento – de assuntos, situações, e eventos típicos da nossa cultura – que temos armazenado na memória é estruturado na forma de esquemas, *scripts* e cenários, que são estruturas cognitivas através das quais nosso conhecimento é organizado na nossa mente e que é ativado no momento da compreensão do texto.

Rumelhart (1981) defende uma teoria segundo a qual o conhecimento é representado em nossa mente através de esquemas e essa representação facilita a utilização do conhecimento em situações específicas. Esses esquemas são representações extensivas, genéricas, oriundas de padrões ou regularidades que ocorrem ao longo de nossas vivências e experiências de vida²⁶. “Os esquemas que apresentam uma base temporal, bem como uma base espacial, são freqüentemente chamados de cenários ou *script*” (SMITH, 1989, p.31).

A partir do exposto, vemos a importância do conhecimento prévio do leitor para a compreensão de qualquer texto, pois o ato de ler ativa o conhecimento linguístico, textual e de mundo que o leitor tem para chegar à compreensão. Assim como salienta Kleiman (1989, p.26-27):

O mero passar de olhos pela linha não é leitura, pois a leitura implica uma atividade de procura pelo leitor, no seu passado de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes à compreensão de um texto que fornece pistas e sugere caminhos [...].

A busca de sentido no ato de ler é um processo de busca de coerência no texto; e nesse processo o conhecimento prévio desempenha um papel importante. Mas não é só a ativação dos conhecimentos prévios que garante a compreensão do texto lido, é necessário ter objetivos para a leitura, propósitos definidos para ler um

²⁶ Segundo Silveira (2005a, pp.96-97) “a visão do conhecimento como algo estruturado e organizado na mente do indivíduo tem levado muitos teóricos a elaborar muitas teorias e construtos que estão muito relacionados. Assim, termos como ‘scripts’, ‘frames’ e ‘esquemas’, embora não sejam sinônimos, não possuem noções excludentes e sim complementares”.

determinado gênero. Tomemos, por exemplo, a leitura de uma bula de remédio, para a qual temos sempre um objetivo, que pode ser a busca de informações sobre o uso, efeitos colaterais, indicações do medicamento, dentre outros.

Mas esses objetivos que traçamos na leitura de diversos gêneros textuais no nosso dia-a-dia de forma natural, sem mesmo parar para pensar o que estamos querendo no ato de ler, acabam por perder na escola essa objetividade, pois

[...] o contexto escolar não favorece a delimitação de objetivos específicos em relação a essa atividade. Nele a atividade de leitura é difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas em um pretexto para cópias, resumos, análise sintática, e outras tarefas do ensino de língua (KLEIMAN, 1989, p.30).

Eis uma questão que precisa ser revista na escola: o estabelecimento de objetivos para leitura, pois fora da escola todos nós somos capazes de sozinhos estabelecermos os objetivos para o ato de ler. Por que essa ação tão simples e automática no nosso cotidiano não se dá da mesma forma no contexto escolar? A questão é que as nossas leituras fora da escola acontecem em práticas sociais, lemos para satisfazer nossas necessidades, seja para nos informar, divertir, trabalhar etc. E sem dúvida, quando há um objetivo para uma tarefa, a nossa capacidade de processamento e de memória melhoram significativamente.

4. Estratégias cognitivas e metacognitivas

Como vimos, os processos ascendentes e descendentes de leitura são ativados a partir dos objetivos de leitura e do gênero textual. Esses processos podem ser trabalhados a partir de técnicas, por exemplo, na leitura de um jornal, o leitor faz uso de mecanismos para que a leitura aconteça de forma rápida, processo este chamado de varredura ou *skimming*, em que o leitor faz uso de uma pré-leitura seletiva. Logo após, ele realiza outro processo – *scanning* –, desta vez de busca de informações pontuais, através de uma leitura mais detalhada, em que o leitor se detém a espaços específicos; no jornal poderia ser a leitura para localização de informações específicas, como a busca de elementos de orientação numa notícia: o

quê? (o fato); quem? (pessoas envolvidas); quando? (dia, mês, ano); e onde? (local).

Os processos ascendentes e descendentes são processos cognitivos, acontecem de forma automática, o leitor não se dá conta de que os está utilizando. A partir do momento em que ele tem consciência de sua utilização e estabelece objetivos na leitura, ele passa a utilizar uma estratégia metacognitiva, ou seja, passa a utilizar uma estratégia de controle e regulamento do próprio conhecimento. Assim como define Kato (1985, p.102, grifo da autora):

Estratégias cognitivas em leitura designarão, portanto, os princípios que regem o comportamento automático e inconsciente do leitor, enquanto *estratégias metacognitivas em leitura* designarão os princípios que regulam a desautomatização consciente das estratégias cognitivas.

Na escola, a pré-determinação de objetivos para a leitura é sempre um bom procedimento didático, principalmente se for leitor menos experiente, pois promove o desenvolvimento das estratégias metacognitivas necessárias e adequadas para a atividade de ler. Os objetivos são, também, importantes para a formulação de hipóteses de leitura, que são essenciais para a leitura rápida.

Um ponto a ser discutido em relação à leitura na escola é o que é considerado leitura pela escola, pois há uma grande diferença entre ser decodificador e ser leitor. O contexto escolar forma muitos decodificadores, isto é, pessoas capazes de traduzir o código escrito para a fala, mas que, ainda, não tem consciência da mensagem do que está escrito. Muitos são os que, diante de um gênero textual, conseguem localizar informações no texto, mas não conseguem sintetizar a mensagem desse texto e, mesmo conhecendo todas as suas partes, não o compreende.

Vale ressaltar que o estabelecimento de objetivos e expectativas provoca a formulação de hipóteses de leitura pelo leitor. Um leitor experiente não decodifica conscientemente letra por letra; as palavras são percebidas globalmente e adivinha muitas outras, guiado pelo seu conhecimento prévio e por suas hipóteses de leitura. Basta observarmos a leitura em voz alta desse leitor: é comum que durante a leitura ele troque algumas palavras por outras com o mesmo sentido, sem comprometer as

ideias do autor do texto. Essa é uma comprovação de que está havendo compreensão, o leitor está interagindo com o texto, não é uma simples decodificação. Conforme explicita Kleiman (2002, p. 51)

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

Como já foi dito, é preciso recuperar na escola o estabelecimento de objetivos no ato de ler. As atividades de leitura precisam fazer sentido, ter função. Ler o texto para compreendê-lo e não com o simples pretexto de utilizá-lo no estudo de questões gramaticais, pois o primeiro objetivo é a leitura, a compreensão, a fruição do texto. Assim sendo, a escola necessita repensar sobre como o texto é trabalhado, pois a forma de encaminhamento com objetivos definidos contribuirá significativamente no processo de desenvolvimento e aprimoramento de estratégias metacognitivas do leitor iniciante.

Um aspecto a ser observado é a coesão, conjunto de elementos que formam as ligações no texto, é um instrumento importante na construção de significado do texto, ela pode ser determinada por vários elementos formais, como a repetição de palavras, o uso do artigo definido para indicar a introdução de um elemento pela primeira vez, o uso de pronome para remeter a algo já dito. Tudo isso acontece num processo inconsciente, automático em que o leitor interpreta as marcas formais do texto; é um processo cognitivo.

As marcas formais do texto funcionam como elementos para o estabelecimento de coerência local – a microestrutura do texto – ou como elementos formais que fornecem pistas para a procura de coerência temática – a macroestrutura do texto. Podendo haver elementos formais que expressam a organização da estrutura abstrata do texto – a superestrutura – utilizados pelo leitor experiente para monitorar sua avaliação e compreensão do que está explícito e/ou implícito no texto.

Ao destacar a importância da coesão no texto, Antunes (2005) afirma que as relações semânticas que se estabelecem entre os vários segmentos dão continuidade ao texto e que os termos se ligam em sequência porque se relacionam conceitualmente. A autora ressalta que a continuidade instaurada pela coesão é, basicamente, a continuidade do sentido, expressas pelas relações de reiteração, associação e conexão. As relações semânticas acontecem através da coesão textual, conforme Quadro 1.

Quadro 1 – A propriedade da coesão do texto: relações, procedimentos e recursos

	Relações textuais	Procedimentos	Recursos	
A COESÃO DO TEXTO	1. REITERAÇÃO (ocorre pelas retomadas de segmentos prévios do texto ou pelas antecipações de segmentos seguintes)	1.1. Repetição	1.1.1. Paráfrase	
			1.1.2. Paralelismo	
			1.1.3. Repetição propriamente dita	<ul style="list-style-type: none"> • de unidades do léxico • de unidades da gramática
		1.2. Substituição	1.2.1. Substituição gramatical	Retomada por: <ul style="list-style-type: none"> • pronomes ou • por advérbios
			1.2.2. Substituição lexical	retomada por: <ul style="list-style-type: none"> • sinônimos • hiperônimos
				<ul style="list-style-type: none"> • caracterizadores situacionais
	1.2.3. Elipse	<ul style="list-style-type: none"> • retomada por elipse 		
	2. ASSOCIAÇÃO (ocorre pela continuidade semântica entre as palavras)	2.1. Seleção lexical	Seleção de palavras semanticamente próximas	<ul style="list-style-type: none"> • por sinônimos • por diferentes modos de relações parte/todo
	3. CONEXÃO (ocorre pela ligação sintático-semântica entre termos, orações, períodos e parágrafos)	3.1. Estabelecimento de relações sintático-semânticas entre termos, orações, períodos, parágrafos e blocos supraparagráficos	Uso de diferentes conectores	<ul style="list-style-type: none"> • preposições • conjunções • advérbios • e respectivas locuções

Fonte: adaptado de quadros apresentados por ANTUNES (2005, p. 51 e 55)

Quando as marcas formais da macro ou microestrutura não são explicitadas, o texto pode se apresentar mais difícil ao leitor. Nesse momento, aciona-se a metacognição, em que o leitor necessitará desautomatizar suas estratégias cognitivas, trazendo-as ao nível consciente, traçando objetivos ou monitorando seu processo de compreensão.

Há vários princípios e regras que modulam e guiam o processo cognitivo do leitor durante o ato da leitura. Segundo Kato (1985, p.107), temos pelo menos dois princípios básicos que regem as estratégias cognitivas. O primeiro é o *princípio da*

canonicidade, que é tanto de natureza sintática como semântica, em que a ordem natural na sintaxe é SVO (sujeito/verbo/objeto), a oração principal precedendo a subordinada; semanticamente a ordem natural seria a causa precedendo o efeito, a ação antes do resultado, a tese seguida da antítese etc. O leitor espera encontrar essa ordem natural, esse padrão na língua e quanto mais o texto seguir essa sequência, mais automáticas serão as inferências na leitura, facilitando a identificação dos elementos coesivos pelo leitor. Mas quando essa ordem não é linear e sequencial, o leitor é obrigado a desautomatizar o processo, buscando as relações entre os elementos coesivos e a coerência temática.

O segundo é o *princípio da coerência* que é realizado pela regra da não-contradição, ou seja, no caso de possíveis interpretações conflitantes, o leitor deve escolher a interpretação que torne o texto coerente.

Próximo ao princípio da coerência, temos o *princípio da relevância*, que determina que o leitor escolha a informação mais importante para o desenvolvimento temático, quando houver informações conflitantes. Há também, o *princípio da parcimônia* ou da economia, “[...] que estabelece que o leitor tende a reduzir ao mínimo o número de personagens, objetos, processos, eventos desse quadro mental que ele vai construindo à medida que vai lendo” (KLEIMAN 1989, p.49). Podemos destacar neste princípio duas regras: a regra da recorrência, que utiliza elementos como repetições, pronominalizações, substituições, uso de dêiticos²⁷ e de frases definidas; e a regra de continuidade temática em que o leitor ativa seus esquemas de conhecimentos na procura de ligações no texto. Já no *princípio da distância mínima*, que é de natureza sintática, o leitor, quando numa situação de mais de um possível antecedente para um pronome ou dêitico, deverá escolher o antecedente mais próximo, considerando-o como o mais provável.

O processamento automático da leitura, tarefa de caráter cognitivo, regido pelos vários princípios e regras [...] são comportamentos que se desenvolvem com a prática da leitura significativa. Vale dizer, portanto, que quanto mais se lê, mais eficiente se torna o leitor nas atividades de processamento automático. [...] o leitor só faz bom uso das estratégias cognitivas quando está processando textos e passagens que não lhe tragam dificuldades, permitindo-lhe uma

²⁷ Dêiticos são elementos da língua que têm por função localizar entidades no contexto espaço temporal, social e discursivo, a exemplo de pronomes pessoais na 1ª e 2ª pessoas, pronomes demonstrativos e advérbios.

leitura rápida e suave. Todavia, o quadro muda quando o texto não corresponde às expectativas do leitor, quando alguns dos princípios são violados ou quando acontece algum problema outro que perturbe a compreensão. Aí, o leitor é forçado a interromper o fluxo e monitorar a compreensão através de um controle consciente, fazendo uso das chamadas *estratégias metacognitivas* (SILVEIRA, 2005a, p.69, grifo da autora).

Não podemos esquecer que no ato da leitura estabelece-se uma relação entre leitor e autor, num processo de responsabilidade mútua de interação à distância, via texto, já que não temos os elementos que ajudam na compreensão quando a interação é direta, face a face, como os gestos e os objetos que apoiam a compreensão.

5. Interação leitor e autor via texto

Num primeiro momento, é relevante assumirmos que a concepção de linguagem, de sujeito e de texto que embasa essa discussão é a concepção interacional da língua

[...] na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio *lugar* de interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos. Dessa forma há lugar no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação (KOCH, 2002, p.17, grifo da autora).

Nesse sentido, a compreensão passa a ser uma atividade interativa, construída na interação texto-sujeitos. Essa produção de sentidos é altamente complexa, tendo como base os elementos linguísticos do texto e sua reconstrução durante o evento comunicativo da leitura.

A monitoração simultânea da compreensão do leitor não é possível na interação à distância, e daí a incompreensão do texto escrito ser um fenômeno freqüente, e daí também a insistência na responsabilidade maior de autor e leitor, responsabilidade esta que, para o caso do leitor, consiste em releituras, análise de palavras e frases, inferências, ativação de conhecimentos, e, para o autor, consiste em mapear claramente as pistas que permitam uma

reconstrução do significado e da intenção comunicativa (KLEIMAN, 1989. p.67).

Dessa forma, podemos afirmar que na interação via texto escrito, ao autor compete deixar pistas suficientes em seu texto para possibilitar ao leitor a reconstrução do percurso do autor. E ao leitor compete acreditar ter o autor algo importante a ser dito no texto. Mas quando o leitor inicia essa interação com ideias pré-concebidas, inalteráveis, ele passa a desconsiderar as pistas formais do texto. Nessa perspectiva, Kleiman (op.cit., p.66) afirma que

[...] o leitor fica ensimesmado em seus próprios pensamentos, escutando apenas a sua voz interior, e depois atribui ao autor informações e opiniões consistentes com suas crenças e opiniões, apesar de o texto apresentar elementos formais que não permitiriam essa conclusão.

Várias são as pistas deixadas no texto pelo autor: os marcadores formais, que facilitam a leitura; a organização dos parágrafos, que pode determinar o sucesso ou não na compreensão de um texto; o título que tem um papel importante na compreensão da temática do texto; o operador adversativo – como o uso do mas – que introduz uma posição contrária, deixando o autor um espaço para o leitor refutar o argumento. Temos, também, o uso de modalizadores, ou seja, “[...] expressões que indicam o grau de comprometimento do autor com a verdade, ou justiça da informação, relativizando-a para mais, a certeza absoluta, ou para menos, a possibilidade mais remota” (KLEIMAN, op.cit., p.68).

A modalização se dá através de expressões, como: talvez, evidentemente, não há dúvida de que, possivelmente, pode ser utilizado, nos parece ensinar etc. Essas expressões introduzem argumentações, que no caso de um discurso político o tipo de argumentação apela para as emoções, já no discurso científico a argumentação busca adesão e o consenso mediante o apelo racional, com maior objetividade devido à ausência de argumentos tendenciosos. Tanto um discurso como o outro tem como objetivo influenciar o leitor, a diferença consiste na escolha dos modalizadores, que podem agir no nível emocional ou no racional.

Vimos que o caráter interacional da leitura é essencial para a compreensão do texto lido. Essa interação se dá através das marcas formais que funcionam como

pistas para a reconstrução do caminho que o autor percorreu durante a produção do texto, ou seja, é a forma como o autor se faz presente no texto. Mas a interação só se completa através da capacidade de análise das pistas formais pelo leitor; para que possa posteriormente fazer uma síntese que defina a postura do autor. Isso é considerado imprescindível à compreensão do texto, possibilitando um posicionamento crítico do leitor em relação ao texto lido.

Assim sendo, o texto deve apresentar, como já foi explicitado, coerência e coesão textual. Beaugrande & Dressler (1981) sugerem sete elementos ou fatores interconectados responsáveis pela textualidade, e que tanto leitores quanto escritores devem respeitar; os autores definem esses fatores como sendo: a coesão; a coerência; a intencionalidade; a aceitabilidade; a informatividade; a situacionalidade e a intertextualidade.

Como podemos observar, esses elementos ou fatores interconectados nos textos, em que escritores e leitores devem respeitar, vão além do sentido do texto, pois envolve o discurso já que

A interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade. Como ser dotado de razão e vontade, o homem, constantemente, avalia, julga, critica, isto é, forma juízos de valor. Por outro lado, por meio do discurso – ação verbal dotada de intencionalidade – tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe determinadas de suas opiniões. É por esta razão que se pode afirmar que o **ato de argumentar** constitui o ato lingüístico fundamental, pois **a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia**, na acepção mais ampla do termo. A neutralidade é apenas um mito: o discurso que se pretende “neutro”, ingênuo, contém também uma ideologia – a da sua própria objetividade (KOCH, 1984, p.19, grifo da autora).

Orlandi (2002) amplia o entendimento na leitura do texto ao definir que a compreensão do texto envolve três níveis, partindo da perspectiva de Halliday para o discurso. São eles: o inteligível, o sentido é atribuído independente do contexto (código); o interpretável, o sentido é atribuído levando-se em conta o co-texto lingüístico (coesão); e o compreensível, o sentido é atribuído considerando o processo de significação no contexto da situação (o enunciado e a enunciação). A compreensão numa perspectiva discursiva “[...] se instaura no reconhecimento de que o sentido é sócio-historicamente determinado e está ligado à forma-sujeito que,

por sua vez, se constitui pela sua relação com a forma discursiva” (ORLANDI, 2002, p.73). Assim sendo, a autora assevera que a relação entre o sujeito-leitor e o texto não se dá direta nem mecanicamente, pois ela passa por mediações e determinações de várias naturezas. Da mesma forma, não se pode separar, de forma estanque, a historicidade do texto e a do leitor, pois elas se relacionam e se entrecruzam de várias maneiras no processo de leitura.

Abordamos, neste capítulo, o processo de compreensão na leitura, observamos a necessidade de se estabelecerem objetivos para a leitura na escola para que as estratégias cognitivas e metacognitivas sejam desenvolvidas. Foi visto que toda prática pedagógica de leitura é baseada em alguma concepção de leitura, utilizando modelos compatíveis com a concepção adotada; e que a leitura é um ato interacional entre leitor e autor através do texto.

Vale ressaltar que estudar aspectos inerentes ao desenvolvimento da compreensão leitora na formação do professor é imprescindível para a melhoria da qualidade da educação, tendo em vista que todas as disciplinas utilizam a leitura de gêneros textuais na aquisição de seus conhecimentos específicos. Nesse sentido, é necessário compreender a importância da pesquisa em leitura, bem como os instrumentos utilizados para a sua realização. Esse é o assunto que abordaremos no próximo capítulo.

Capítulo III

A PESQUISA EM COMPREENSÃO EM LEITURA: BASE TEÓRICO-METODOLÓGICA E SEUS INSTRUMENTOS

Neste capítulo, trataremos de questões relativas a algumas técnicas e instrumentos utilizados nas pesquisas em leitura disponíveis na literatura específica desse campo de estudos. Iniciaremos discutindo sobre a natureza desse objeto de pesquisa – a leitura enquanto processamento – cuja característica mais importante é a sua intangibilidade, ou seja, trata-se de um fenômeno que não pode ser observado diretamente. Em virtude dessa especificidade, são utilizados alguns procedimentos que tomam não o fenômeno em si, mas os comportamentos que o leitor realiza ao processar o texto. Dentre esses procedimentos, abordaremos a técnica do cloze²⁸ ou texto lacunado, a análise de protocolos verbais e o teste de compreensão de textos com questões de múltipla escolha.

Como sabemos, a leitura é uma atividade que se realiza no cérebro das pessoas, através de processamentos cognitivos de difícil evidência empírica. Neste sentido, Leffa (1996, p. 66) salienta que “o maior problema na pesquisa da leitura é a dificuldade de acesso aos processos mentais internos que caracterizam a compreensão do texto”. Dessa forma, o estudo da compreensão da leitura encontra diversas dificuldades, principalmente se for leitura silenciosa, pois

As manifestações externas que podem servir de pistas ao processo de compreensão são mínimas e imperceptíveis ao observador despreparado. O que se pode ver e ouvir da leitura só é possível com a ajuda de aparelhos especiais. Duas dessas manifestações que ocorrem durante a leitura silenciosa têm atraído a atenção dos pesquisadores de modo especial: o movimento dos olhos e a atividade das cordas vocais (LEFFA, op.cit., p. 66).

²⁸ “[...] o termo Cloze é originado do conceito de “closure” (fechamento) no sentido de complementação. Analogamente, pode-se pensar em uma figura em que falte um pedaço que deve ser completado de maneira a garantir a integridade da forma completa” (SANTOS; ORUCHOVITCH; OLIVEIRA, 2009, p. 14).

Mas a leitura pode ser estudada através da verbalização do leitor a respeito dos procedimentos por ele realizados durante o ato de ler. Assim sendo, as técnicas de pesquisa se baseiam no que o leitor diz como respostas a perguntas feitas pelo pesquisador, enquanto o leitor vai processando o texto ou logo após uma experiência de leitura por ele realizada. Desse modo, as verbalizações são simultâneas ou retrospectivas. Trata-se, portanto, de protocolos verbais, que podem ser analisados e, assim, indicarem os procedimentos usados pelo leitor (SOUZA; RODRIGUES, 2008). A outra técnica que também se enquadra nessa categoria de protocolos é o questionário escrito, que deve ser aplicado logo após a leitura do texto.

As pesquisas sobre compreensão em leitura também têm utilizado como um dos instrumentos os testes de compreensão de textos seguidos de perguntas de múltipla escolha para avaliar a competência leitora. Esses tipos de testes de perguntas e respostas se apresentam com características do contexto escolar; uma vez que o método mais comumente utilizado pelo professor na verificação da compreensão, é a elaboração de perguntas sobre o texto, o que torna o instrumento mais natural ao colaborador da pesquisa. “Outras técnicas interferem não na atividade do leitor mas no texto, desfigurando-o de alguma maneira. A técnica mais conhecida é a do cloze, que consiste na leitura do texto lacunado” (LEFFA, 1996, pp. 66-67). A seguir, abordaremos cada uma dessas técnicas – o teste de compreensão de textos através de questões de múltipla escolha, o teste cloze ou texto lacunado e os protocolos verbais.

1. Testes de compreensão de textos com questões de múltipla escolha

Nas práticas sociais da leitura, as pessoas não precisam ou não são formalmente testadas sobre a compreensão do que leem. No entanto, na escola, como agência formadora de leitores, há a necessidade de se medir, avaliar e testar a compreensão de textos. Assim, esses tipos de testes de perguntas e respostas se apresentam com características do contexto escolar; já que o método mais comumente utilizado pelo professor na verificação da compreensão é a elaboração de perguntas sobre o texto, o que torna o instrumento mais natural ao colaborador da pesquisa, pois

[...] formular perguntas é também constitutivo da leitura uma vez que elas são próprias das estratégias de mobilização da compreensão e de estabelecimento de objetivos, estratégias estas necessárias à compreensão e, portanto, necessariamente utilizadas pelo leitor proficiente. Contudo, a intervenção do investigador orienta a atenção do aluno para um tipo de informação; em se tratando de perguntas sobre informações mais altas na hierarquia do conteúdo, isto é, sobre idéias principais, essa intervenção é menos comprometedora da legitimidade da tarefa pois aí ela se aproxima mais das atividades próprias da leitura como meio de aquisição de conhecimento natural, no contexto escolar (KLEIMAN, 2008, p.54).

Dessa forma, a pesquisa em leitura que utiliza textos seguidos de perguntas de compreensão emprega um procedimento didático comumente utilizado na sala de aula e devidamente legitimado pela prática escolar através do uso dos livros didáticos. Esse procedimento é utilizado também em contextos extra-escolar, como no caso dos concursos e provas institucionais. Kleiman (1989, p.54) nos informa que a formulação de perguntas sobre o texto é também uma atividade constitutiva da leitura “[...] uma vez que elas são próprias das estratégias de monitoração de compreensão e de estabelecimento de objetivos, estratégias necessárias à compreensão [...]”.

Os testes de múltipla escolha vêm sendo usados há muitas décadas como método de avaliação de conhecimento; mesmo assim, muitos desconhecem a organização de sua estrutura. Segundo o Guia para Elaboração de Itens de Língua Portuguesa do MEC/INEP (2003), a elaboração das questões requer que se considerem vários procedimentos, tais como: adequação da questão ao objetivo proposto; clareza e objetividade na redação a fim de que sua complexidade não interfira na resolução da questão; seleção de textos de livros e revistas adequados ao nível dos avaliados ou podem ser especialmente redigidos para a composição do teste; estimativa de tempo adequado para resolução do teste e estimativa de dificuldade; relevância e especificidade do conteúdo.

Para a avaliação em Língua Portuguesa, o teste de compreensão de múltipla escolha é composto por três partes: o texto, o enunciado e as alternativas de respostas, sendo que apenas uma delas é a resposta correta (o gabarito) e as demais são incorretas (os distratores). O número de alternativas deve ser em torno de cinco.

Os itens podem ser estruturados, basicamente, de duas formas: após a leitura do texto a pessoa avaliada deve resolver a situação-problema proposta e identificar a alternativa que contém a resposta certa ou após a leitura do texto a pessoa avaliada pode analisar cada alternativa de acordo com o enunciado para identificar a correta. Nos dois casos, o enunciado pode ser apresentado em forma de pergunta ou de frase incompleta. Outra questão importante diz respeito à elaboração das alternativas que devem ser plausíveis e de extensão equivalente.

Nos testes de compreensão de textos com questões de múltipla escolha é esperado que sejam realizadas inferências; diagnósticos de falhas; prognósticos de consequências; distinção de generalidade e particularidades; formulação de conclusões válidas; identificação de explicações; apresentação de críticas; e identificação de princípios subjacentes.

A eficiência do resultado vai depender da seleção dos textos e da habilidade na preparação das alternativas; o ideal é que os testes sejam pré-testados para se avaliar a dificuldade de cada questão e a sua reformulação, caso seja necessário.

As pesquisas sobre compreensão em leitura também têm se utilizado dos testes de compreensão de textos com questões de múltipla escolha, como a pesquisa realizada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que avalia o sistema educacional brasileiro. Esse tipo de teste também é utilizado por pesquisadores de várias instituições para avaliar a compreensão leitora em estudos de casos sobre leitura.

2. O Cloze como técnica na avaliação e intervenção na compreensão de textos escritos

O cloze é uma técnica que foi criada por Taylor (1953), um jornalista norte-americano que tinha como finalidade medir a inteligibilidade do texto. Contudo, descobriu-se que a técnica era um instrumento confiável para medir, também, a compreensão em leitura, em virtude da variação de acertos no teste discriminarem o leitor fluente do leitor fraco. Leffa (1996, p. 74) destaca a legitimidade da técnica ao afirmar que ela

[...] tem sido uma das técnicas mais usadas na pesquisa da leitura. Usado no início apenas para medir a inteligibilidade do texto, suas aplicações foram se estendendo até incluir medições de competência em leitura e descrição das estratégias usadas pelo leitor.

O teste cloze, conhecido também como texto lacunado, consiste, basicamente, na retirada de palavras ou expressões de um texto e em seu lugar é colocado uma linha para ser preenchida. A proposta é que o leitor preencha os espaços com as palavras que considere mais apropriadas para completar o sentido do texto. A coleta de dados possibilitada pelo referido instrumento, apesar de basear-se em dados numéricos, oferece condição de se avaliarem qualitativamente os resultados através de confrontos entre o que é esperado no lacunamento e o que é efetivamente colocado pelo sujeito. Essencialmente, o preenchimento das lacunas exige do examinando a colocação de palavras que realizem a coerência e a coesão do texto. Leffa (1996, p. 70) enfatiza a validade da técnica do cloze ao afirmar que “[...] o cloze tem sido apresentado como um instrumento de ensino de leitura, capaz de desenvolver no leitor a percepção de aspectos importantes do texto”. Veja-se a seguir um exemplo de um teste cloze, Figura 4, em que se verifica o lacunamento a cada cinco palavras.

Figura 4 – Exemplo típico de um teste cloze

AULA DE RELIGIÃO

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

A aula de religião _____ contava ponto nem influía _____ nossa média, mas a _____ nos obrigava a freqüentar.

_____ dia apareceu uma barata _____ sala de aula. Descobrimos _____ que dona Risoleta tinha _____ horror de baratas: soltou _____ grito, apontou a barata _____ o dedo trêmulo e _____ na cadeira, pedindo que _____.

Era uma barata grande, _____ cascudas.

A classe inteira _____ mobilizou para matá-la. Foi _____ alvoroço: empurrões, cotoveladas, pontapés, _____ e gritaria, todos querendo _____ primeiro. E a coitada _____ barata tonta, escapando por _____ nossas violentas patadas no _____. Até que, de repente, _____ a sorte de dar _____ ela passando a correr _____ meus pés. Esmigalhei-a numa _____ só.

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

(Trecho retirado do livro O menino no Espelho de Fernando Sabino. Rio de Janeiro, Record, 1990)

A forma pela qual o teste cloze é preparado vai depender do objetivo²⁹ que se tem para sua utilização, como verificar o desempenho dos sujeitos na busca da coerência e da coesão do texto. A técnica se caracteriza pela retirada de palavras numa sequência regular, consistindo, basicamente, em lacunar um texto “[...] a partir da terceira ou quarta linha na proporção de uma palavra apagada para cada cinco palavras do texto e em pedir ao leitor que recupere as palavras retiradas” (LEFFA, 1996, p.70). A escolha do intervalo de uma lacuna para outra pode variar de acordo com a capacidade de processamento da compreensão textual dos leitores, quanto mais próximo à distância, mais difícil o preenchimento.

O teste cloze também pode ser usado para verificar o domínio de alguns aspectos gramaticais do texto, como por exemplo: o uso de conjunções, pronomes, adjetivos e de vários marcadores discursivos. Nesse caso, o lacunamento pode ser feito suprimindo uma determinada classe gramatical ou através da retirada de palavras específicas do texto, conforme o seu objetivo.

Segundo Santos (2004), essas regras de montagem do cloze têm sido utilizadas pela maioria dos estudos realizados, sendo o espaço da palavra suprimida marcado com um traço, que pode ter o mesmo tamanho em todo o texto, como proposto por Taylor, ou ter um tamanho proporcional à palavra omitida, como sugerido por Bormuth (1968), citado pela autora.

Santos (op.cit.), que utilizou o cloze como técnica de diagnóstico e de desenvolvimento da compreensão em leitura, com alunos de 5ª série de uma escola pública, obteve como resultados do pré e pós-testes uma diferença significativa, demonstrando que o cloze era um instrumento adequado, tanto para a avaliação como para o desenvolvimento e a remediação da compreensão em leitura. A referida pesquisa foi desenvolvida durante dois meses e envolveu um programa de intervenção com o uso da técnica do cloze gradual³⁰ em textos retirados de livros didáticos, apropriados para o nível de escolaridade dos participantes.

²⁹ O teste cloze também pode ser elaborado oferecendo-se um banco de palavras para o preenchimento das lacunas ou, ainda, com alternativas oferecidas para cada lacuna, a exemplo do que foi utilizado por Borba (2007). Existem outras maneiras de lacunamento, que não precisam ser feitas necessariamente a cada cinco palavras, conforme o procedimento padrão.

³⁰ Que consiste na omissão do décimo vocábulo, com dificuldades crescentes: no início os testes apresentavam alternativas de múltipla escolha sob cada lacuna; depois foi utilizada a técnica do cloze limitado, no qual todos os vocábulos retirados do texto foram colocados em folha suplementar, em ordem aleatória; em seguida, a lacuna continha a letra inicial da palavra; e por último não foi oferecida nenhuma pista adicional.

Conforme já dito, o teste cloze foi se consolidando, apresentando variações que vão desde o objetivo pretendido, como diagnóstico ou remediação da compreensão em leitura, mas também, a seleção do que deve ser suprimido e a forma de apresentação. Há de considerar que é um instrumento de fácil construção, aplicação e correção, o que favorece o uso da técnica nos estudos sobre leitura, além de possibilitar o acesso aos processos de pensamento relacionados, também, com a escrita. Mas como classificar os níveis de compreensão de um teste cloze? Qual o percentual de acertos para cada nível? Nesse sentido, Santos et al (2006, p.84, grifo dos autores) afirmam que

[...] Bormuth (1968) considera para a avaliação da compreensão a porcentagem de acertos obtida quando se responde a um teste de *Cloze*, classificando-a em três níveis, a saber: (a) *frustração*, com menos de 44% de respostas corretas; (b) *instrucional*, entre 44% e 56% de respostas corretas e (c) *independente*, com acertos superiores a 56%.

Vale ressaltar que, na elaboração do cloze, deve-se observar qual o gênero que deverá ser escolhido e qual a dificuldade que será criada pelas lacunas, tendo como foco o público que realizará o teste; caso contrário, poderemos ter um cloze muito fácil ou muito difícil para o grupo em questão.

O preenchimento do teste vai depender de uma série de variáveis, que vão desde a competência do leitor em estabelecer relações entre as partes do texto, até a utilização de palavras com função da estrutura sintática adequada aos períodos do texto, conforme explicita Sautchuk (2004, p.105),

O conhecimento sintático tem uma função de suporte para o entendimento de vários fatos ou regras que dizem respeito à construção de frases da língua. Assim, em português, é pressuposto sempre um certo domínio sintático para que se possam entender os preceitos de concordância, regência e colocação, bem como as próprias nuances semânticas e estilísticas que deles advêm.

Um ponto relevante no trabalho com o cloze é que o leitor, ao responder ao teste, é encorajado a fazer previsões, suscitando perguntas em sua mente sobre os vocábulos que poderão ser utilizados no preenchimento das lacunas. Nesse processo de reconstrução da mensagem do autor, o leitor tira proveito de seus

conhecimentos sobre a língua e sobre o assunto abordado no texto num processo de retomada da coerência e da coesão textual. Assim sendo,

[...] a coerência se relaciona com a *coesão* do texto, pois por *coesão* se entende a ligação, a relação, os nexos que se estabelecem entre os elementos que constituem a superfície textual. [...] a conexão entre as diferentes partes do texto, tendo em vista a ordem em que aparecem, a coesão é sintática e gramatical, mas também semântica, pois, em muitos casos, os mecanismos coesivos se baseiam numa relação entre significados de elementos da superfície do texto, como na chamada coesão referencial (KOCH; TRAVAGLIA, 2007, p.47, grifo dos autores).

Nessa busca da coerência e da coesão do texto, conforme já foi explicitado anteriormente, o leitor aciona seus conhecimentos, fazendo uso de várias relações textuais, a saber: reiteração, através da repetição e da substituição; associação pela seleção lexical; e conexão ao estabelecer relações sintático-semânticas entre termos, orações, períodos, parágrafos e blocos supraparagráficos através do uso de diferentes conectores (ANTUNES, 2005).

Essa tarefa que o leitor assume de tentar compreender o texto, completando as lacunas, se constitui numa experiência metacognitiva pela qual “[...] se é capaz de exercer controle e auto-regulação durante a tarefa de resolução de um problema, permitindo ao sujeito tomar consciência do desenrolar da sua própria atividade” (DAVIS; NUNES; NUNES, 2005, p.212). Segundo Silva e Santos (2004, p 461)

Alguns pesquisadores brasileiros, cientes da importância da compreensão em leitura para o bom desempenho acadêmico, têm realizado pesquisas empíricas sobre o tema, procurando encontrar resultados confiáveis para fundamentar o diagnóstico das dificuldades de leitura compreensiva. A preocupação com o uso adequado de instrumentos de avaliação tem levado muitos estudiosos da área a se debruçarem sobre uma análise mais acurada do teste de Cloze, em busca de evidências de validade para a mensuração da compreensão em leitura, enquanto fenômeno psicológico, possibilitando que as decisões tomadas com base nos seus resultados sejam as mais adequadas [...].

A técnica do cloze vai além do uso de vocabulário, visto requerer do leitor a ativação de conhecimentos prévios sobre o gênero, sobre o tema em questão e sobre o uso de conhecimentos sintáticos. Trata-se de um processo de tomada de

consciência de estratégias cognitivas (geralmente inconscientes na leitura fluente) que torna-se uma experiência metacognitiva, por obrigar o leitor a monitorar o processo de compreensão do texto, devido à busca das palavras para completar as lacunas do texto.

Em virtude das pesquisas existentes com o teste de cloze³¹, compreendemos que essa técnica pode e deve ser parte integrante da formação de professores, para melhorar a sua própria condição de leitor, como também, para que possa ser utilizada constantemente nas suas salas de aula, não só como forma de diagnosticar a compreensão em leitura, mas, principalmente, como uma técnica que possibilita a intervenção e conseqüente melhoria do ensino-aprendizagem da leitura.

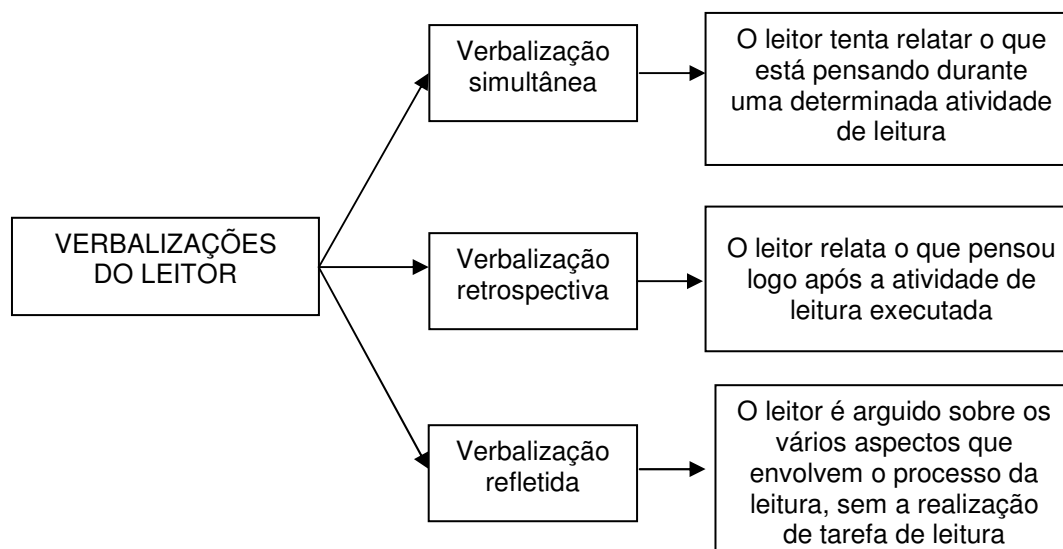
3. Protocolos verbais como instrumentos na coleta de dados de pesquisas em leitura

A técnica de protocolos verbais, utilizada como instrumento de coleta de dados na pesquisa em leitura, consiste, basicamente, em gravar a verbalização do leitor concomitantemente com a leitura da atividade solicitada ou logo após a sua realização. “Tornar nossos pensamentos explícitos por meio da verbalização é, talvez, uma das formas mais antigas de oferecermos aos nossos interlocutores uma pequena imagem de quais são nossas crenças, atitudes ou emoções” (SOUZA; RODRIGUES, 2008, p.20).

De acordo com Leffa (1996), as verbalizações feitas pelo leitor (Figura 5) podem ser definidas como: (1) verbalização simultânea, quando o leitor, durante uma determinada atividade de leitura, tenta relatar o que está pensando; (2) verbalização retrospectiva, que é o relato do que se pensou logo após a atividade executada, tem como vantagem o não interrompimento da leitura; e (3) verbalização refletida, nesta não há solicitação de tarefa de leitura, o indivíduo é arguido sobre como compreende os vários aspectos que envolvem o processo da leitura.

³¹ Como as pesquisas de Santos et al (2002); Santos (2004); Silva e Santos (2004); Oliveira e Santos (2005); Cunha e Santos (2006); Santos et al (2006); Oliveira; Boruchovitch, Santos (2007); e Borba (2007).

Figura 5 - Mapa conceitual: verbalizações do leitor



Após as gravações das verbalizações, elas devem ser codificadas em protocolos para que posteriormente sejam analisadas pelo pesquisador, tomando como referência os objetivos da pesquisa e as diversas perspectivas teóricas que fundamentam a técnica dos protocolos verbais.

[...] salienta-se que, por meio da técnica dos protocolos verbais, é possível que se analisem inúmeros aspectos do processamento em leitura, sejam eles relativos ao processo de construção do sentido do texto, à relação entre leitor e texto ou a elementos mais específicos que se pretende investigar (SOUZA; RODRIGUES, 2008, p.28).

É interessante ressaltar que a verbalização dos pensamentos dos sujeitos investigados durante a atividade de leitura se apresenta como uma ação um tanto natural, tendo em vista que a atividade representa um desafio à compreensão. Isto é, o que o indivíduo faz é socializar o que estava pensando em cada momento, principalmente nos momentos em que a atividade oferece dificuldade.

Neste capítulo, foi observado que, apesar da leitura ser um processo que se realiza na mente das pessoas, é possível pesquisar a compreensão em leitura através de testes de compreensão de textos com questões de múltipla escolha, de verbalizações e de testes cloze. No próximo capítulo, apresentaremos os resultados obtidos com a pesquisa realizada, na qual utilizamos os instrumentos de pesquisa em leitura já citados, além de questionários escritos para levantar dados pessoais e profissionais, além de aspectos da prática docente das colaboradoras.

Capítulo IV

A PESQUISA: OS CAMINHOS PERCORRIDOS E A ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, apresentamos e analisamos os dados obtidos durante o desenvolvimento da pesquisa, na tentativa de traçar os caminhos percorridos para se observar o nível de compreensão em leitura das colaboradoras, utilizando, como instrumentos de coleta de dados, questionários, testes de compreensão de textos com questões de múltipla escolha, testes cloze e protocolos verbais.

1. Metodologia da pesquisa

Em virtude do objetivo da pesquisa ser a investigação do nível de compreensão textual de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, decidimos realizar uma pesquisa experimental e interpretativa de cunho etnográfico, mais especificamente, de um estudo de caso, de caráter quantiquantitativo. Fazendo referência à legitimidade da pesquisa experimental, Kleiman (2008, p.53) discute que

Em relação ao contexto, consideramos que, na medida em que os experimentos são desenvolvidos em sala de aula, na maioria das vezes com a supervisão do professor da classe no contexto escolar, eles reproduzem condições de testagem familiares ao aluno, conferindo legitimidade aos mesmos [...]. Não é uma atividade natural, se comparada à leitura extensiva que o aluno faz fora do contexto escolar, mas é uma atividade natural neste contexto, que requer verificação do grau de compreensão atingido pelo aluno.

Nesse sentido, esta pesquisa experimental pode ser considerada legítima e adequada, uma vez que foi realizada durante os encontros de formação continuada no Laboratório Pedagógico de Língua Portuguesa, em que a investigadora foi a própria coordenadora e docente do laboratório, responsável pela formação

continuada, além dos instrumentos da pesquisa serem utilizados regularmente em pesquisas de leitura.

O caráter etnográfico se aplica à pesquisa em tela por ser bem delimitado, pesquisando um grupo específico de professoras que fazem parte da mesma rede de ensino, que participam da mesma formação continuada e ensinam no mesmo nível de escolaridade. Partimos do princípio de que a pesquisa de cunho etnográfico “[..] se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária” (ANDRÉ, 1995, p 41).

Os dados coletados durante a pesquisa foram quantificados em gráficos, tabelas e quadros, seguidos de uma análise qualitativa dos resultados; nesse sentido é, também, uma pesquisa interpretativa, pois

Estas análises, a partir de dados quantificados, contextualizadas por perspectivas teóricas, com escolhas metodológicas cuidadosas, trazem subsídios concretos para a compreensão de fenômenos educacionais indo além dos casuísmos e contribuindo para a produção/enfrentamento de políticas educacionais, para planejamento, administração/gestão da educação, podendo ainda orientar ações pedagógicas de cunho mais geral ou específico. (GATTI, 2004, p. 26)

Segundo Martins (2004), as pesquisas qualitativas privilegiam a análise de microprocessos, realizando estudos dos dados de forma intensiva, em amplitude e profundidade; esses métodos tratam o objeto em estudo como totalidades, o que por sua vez desafia o pesquisador.

Foram utilizados como instrumentos para a coleta de dados testes de compreensão de textos com questões de múltipla escolha, testes cloze, questionários e protocolos verbais para análise e consequente reflexão sobre a compreensão em leitura das colaboradoras.

1.1. Procedimentos na coleta de dados

Num primeiro momento, foi utilizada a aplicação de questionários, com questões abertas e fechadas. Alguns aspectos foram considerados na elaboração do questionário, como os relacionados à vida pessoal das colaboradoras como leitoras e suas práticas pedagógicas. No final da pesquisa, tornamos a aplicar um questionário; porém, foram questões abertas relativas ao desenvolvimento da pesquisa.

Para avaliarmos a compreensão em leitura de textos escritos, realizamos dois testes de compreensão de textos com questões de múltipla escolha, constando cinco alternativas para cada pergunta. O primeiro teste apresentou dois textos (crônica jornalística e texto de vulgarização científica) seguidos de dez questões de múltipla escolha. A aplicação desse teste se deu pelo fato de nos gêneros nele presentes haver a predominância de sequências narrativas e expositivas.

O segundo teste apresentou cinco textos (crônica literária, artigo de opinião, reportagem de jornal, verbete de enciclopédia e texto de vulgarização científica) seguidos de doze questões de múltipla escolha. A decisão da aplicação desse segundo teste de múltipla escolha se deu pelo fato de que os itens que o compõem permitem a compreensão de textos com sequências argumentativas, especialmente no artigo de opinião.

Para proceder à avaliação da compreensão em leitura, foram realizados também três testes cloze: o primeiro foi uma parábola com trinta e uma lacunas; o segundo um texto didático com vinte e oito lacunas; e o terceiro um artigo de opinião com onze lacunas.

A nossa opção por utilizar o teste cloze na avaliação da competência leitora se deu pelo fato de essa técnica ser considerada uma atividade de comprovada eficácia para o diagnóstico da compreensão de textos escritos, embora também seja utilizada para o desenvolvimento e a remediação da compreensão leitora, por possibilitar a análise e a reflexão do que poderia ser esperado para cada lacuna. Além disso, essa técnica vem sendo utilizada não só no Ensino Fundamental e Médio, mas também, em cursos de graduação, pois, segundo Santos et al. (2006, p.89) os resultados obtidos “corroboram as investigações que apontam o teste de

Cloze como adequado para identificação da compreensão em leitura de universitários”.

Assim sendo, partindo do pressuposto de que essa técnica pode ser utilizada com sujeitos de diferentes faixas etárias e diferentes níveis de ensino, decidimos utilizá-la nessa pesquisa com professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Foi utilizada, também, a técnica de protocolos verbais com verbalizações retrospectivas. Contudo, em virtude da pesquisa ter sido realizada durante os encontros de formação continuada, as verbalizações não foram colhidas individualmente. Logo após as colaboradoras serem submetidas à aplicação de um teste cloze, era realizada a socialização das respostas e cada uma expunha a sua resposta, comentando as dificuldades que tiveram na realização da atividade. Essa variante é válida pois

De acordo com os pesquisadores que utilizam esta adaptação do instrumento de coleta de dados, o argumento favorável ao uso está relacionado com o fato de os sujeitos, muitas vezes, sentirem-se mais seguros em grupos do que individualmente para verbalizarem os seus pensamentos (SOUZA; RODRIGUES, 2008, p.23).

Para a realização dos protocolos verbais³², as verbalizações retrospectivas gravadas foram transcritas utilizando sinais adaptados a partir das indicações de Marcuschi (1986) apresentados no Quadro 2.

Quadro 2 – Abreviações e regras de transcrição usadas na pesquisa

<p>(()) XXX LETRAS MAIÚSCULAS !!! :::: /.../ Ahã, mhm, uhm ? ...</p>	<p>Comentário do pesquisador Palavras que não podem ser entendidas Ênfase na palavra Indignação ou surpresa Alongamento da vogal Transcrição parcial Hesitação ou sinal de atenção Pergunta Pausa na fala</p>
---	---

³² As transcrições dos protocolos verbais estão disponíveis no Apêndice H.

Em virtude das verbalizações terem ocorrido logo após a aplicação dos testes cloze, optamos por apresentá-las no decorrer das análises de cada teste no intuito de fazer um cruzamento de dados.

2. Condições da pesquisa e coleta de dados

Conforme já foi explicitado na introdução deste trabalho, a pesquisa foi realizada no Laboratório Pedagógico de Língua Portuguesa do Projeto Laboratórios Pedagógicos e de Recursos (PLAP), da Secretaria de Estados da Educação e do Esporte (SEE), localizado no Instituto de Línguas no Centro de Pesquisa Aplicada (CEPA), em Maceió, Alagoas, em 2007. O Laboratório oferecia formação continuada para professores dos anos iniciais em encontros quinzenais, de três horas cada, alternando entre Língua Portuguesa e Matemática.

A partir de dificuldades apresentadas no trato com alguns gêneros textuais com a tipologia argumentativa, em algumas turmas do Laboratório e as reclamações das professoras discutidas durante a formação sobre a dificuldade de leitura dos alunos, além dos resultados das pesquisas em leitura realizadas no Estado, decidimos pesquisar a compreensão em leitura, tanto das professoras quanto dos alunos, visando retomar a formação no ano seguinte com propostas de intervenção para superação das dificuldades.

A princípio, realizamos uma pesquisa piloto com a aplicação do questionário com levantamento de dados do professorado e dois testes cloze que obedeciam à sequência da retirada de uma palavra a cada sete. Essa pesquisa possibilitou uma reestruturação do questionário e demonstrou a necessidade do acréscimo de mais testes cloze com estruturas que enfocassem determinadas classes gramaticais e elementos coesivos do texto.

No entanto, com as mudanças do novo governo estadual e uma greve de professores no início do ano letivo de 2007, a autorização para o início das inscrições para o Laboratório só ocorreu em maio e apenas para o polo do CEPA, fato que modificou todo o cronograma da formação, pois sempre iniciávamos os encontros em março, para podermos concluir em novembro. Outro ponto foi a redução de seis para duas turmas, já que no ano anterior o PLAP tinha quatro polos

em Maceió, sendo reduzido para apenas um, no CEPA, restringindo, assim, o grupo a ser pesquisado.

A partir dessas novas condições da SEE, e com as condições de tempo do próprio mestrado para a conclusão da pesquisa, reduzimos o objeto de pesquisa para não mais pesquisar a compreensão em leitura do alunado, uma vez que demandaria mais tempo.

No início da formação, convidamos as professoras a participarem da pesquisa como voluntárias, informando que a pesquisa se destinava a investigar o nível de compreensão em leitura das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, da rede estadual, que participavam da formação continuada no Laboratório Pedagógico de Língua Portuguesa, visando trabalhar as dificuldades nos processamentos de leitura diagnosticados. Essa pesquisa ocorreria durante toda a formação; o nome das colaboradoras não seria divulgado, sendo o resultado da participação identificado por um código (letra ou número); sempre que desejassem, seriam oferecidos esclarecimentos sobre cada etapa da pesquisa; e que só seriam usados os dados das participantes que assinassem o termo de consentimento livre e esclarecido³³.

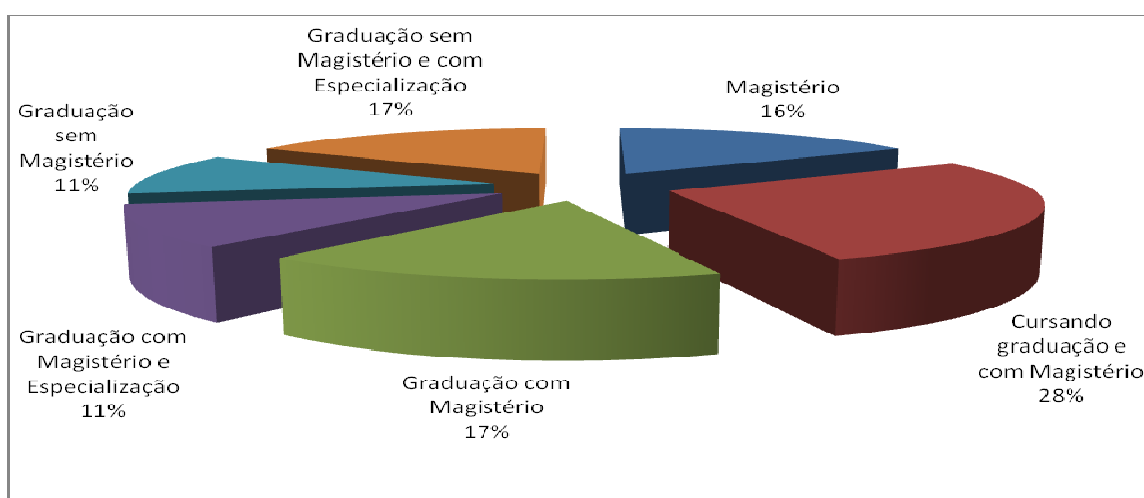
À medida que os encontros da formação começaram, fomos aplicando os instrumentos, dividindo o tempo entre as oficinas e a pesquisa. Em virtude da pesquisa acontecer em paralelo com a formação, a aplicação dos instrumentos não seguiu a uma rigorosa marcação do tempo para realização dos testes, pois, às vezes, como iniciávamos os encontros com poucas professoras, os instrumentos eram aplicados no meio ou no fim da manhã. Além disso, algumas professoras, por motivos pessoais ou profissionais, como o choque de datas da formação com outras atividades da SEE, necessitaram faltar e realizaram o teste em outro encontro. Por esses motivos, não foi possível haver rigor no tempo para a aplicação dos instrumentos, muito menos manter o mesmo número de colaboradoras em todos os instrumentos. Isso será verificado na análise dos resultados, pois apesar do grupo ser de vinte e quatro professoras, o número de respondentes vai variar de um instrumento para o outro.

³³ O termo de consentimento livre e esclarecido está disponível no Apêndice A.

2.1. Dados pessoais e profissionais das colaboradoras

O questionário inicial³⁴ foi entregue a todas as professoras para que fosse respondido em casa e devolvido para análise; das vinte e quatro professoras participantes da pesquisa, dezoito responderam ao questionário, esse será o universo pesquisado desse instrumento.

Gráfico 1 – Formação acadêmica das colaboradoras



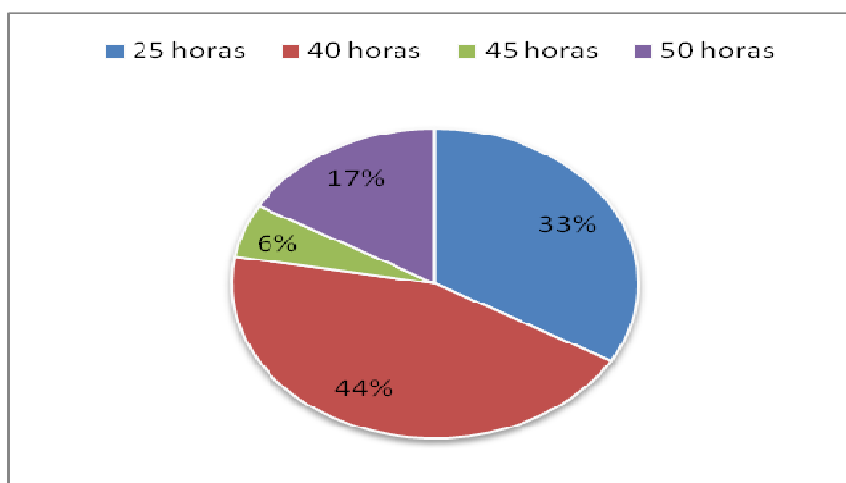
O Gráfico 1 revela que a maioria das professoras cursou o magistério e apenas três professoras não ingressaram no curso superior; das nove graduadas, cinco já concluíram especialização. Ou seja, é um grupo de professoras que busca uma melhor qualificação profissional ao dar continuidade à formação inicial.

O curso em maior evidência é o de Pedagogia, pois das quinze professoras que cursaram ou estão cursando graduação, dez escolheram Pedagogia. As outras graduações foram Letras, Psicologia, Teologia e Ciências Biológicas.

Além da continuidade da escolarização, quinze professoras afirmaram ter participado de cursos pontuais de atualização/aperfeiçoamento nos últimos três anos, que na programação tenha sido discutido questões relativas à leitura de textos.

³⁴ Carta solicitando o preenchimento do questionário e a participação na pesquisa, bem como o questionário inicial estão disponíveis no Apêndice B.

Gráfico 2 – Carga horária de trabalho semanal das colaboradoras

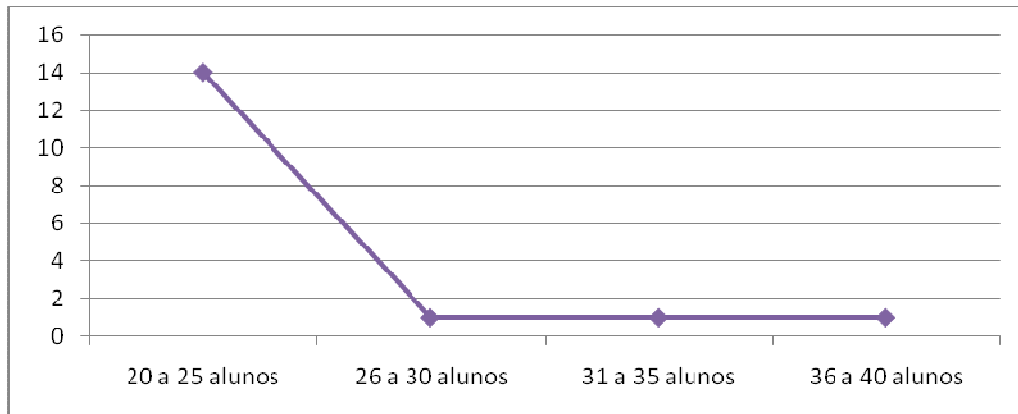


Como pode ser visto no Gráfico 2, a maioria das professoras trabalha dois horários, isto é, leciona em duas salas de aula, com exceção de uma professora, que atua como coordenadora pedagógica. Dessa maioria, 22% também leciona na rede pública municipal. São profissionais que possuem um volume acentuado de trabalho pedagógico em virtude da carga horária dedicada ao magistério. Apenas um terço leciona em uma única turma, das quais quatro estão cursando a graduação.

Em relação ao tempo de serviço das colaboradoras, podemos constatar que são profissionais em início de carreira, uma vez que 44,44% estão exercendo o magistério há menos de três anos e os outros 55,56% estão no intervalo entre 4 e 7 anos de serviço.

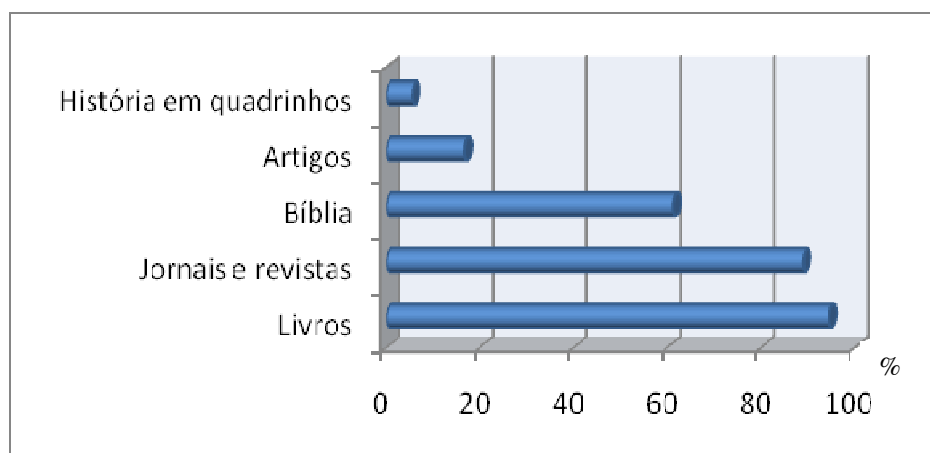
Conforme Gráfico 3, a quantidade de alunos por turma da maioria das colaboradoras está dentro da legalidade, segundo o que regulamenta o Conselho Estadual de Educação de Alagoas³⁵. As turmas que ultrapassam o estipulado pelo Conselho são as de 4º e 5º ano, fato menos agravador por considerar que nesses anos os alunos já deveriam estar alfabetizados. Contudo, a realidade educacional comprovada, a partir das pesquisas nacionais realizadas com esse público, é de que os alunos não dominam as habilidades básicas de leitura esperadas para o período.

³⁵ O Conselho Estadual de Educação de Alagoas através da Resolução nº55/2002 da Câmara da Educação Básica estabeleceu a quantidade de alunos por sala, determinando que as turmas com alunos de 6 anos teriam no máximo 20 alunos, as de 7 e 8 anos no máximo 25 alunos e as de 9 e 10 anos no máximo 30 alunos, essas turmas correspondem, respectivamente, ao 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental.

Gráfico 3 – Número de alunos por turma

Esse problema do excesso de alunos nas salas de aulas das escolas públicas tem sido um complicador para que o professor desenvolva um trabalho de intervenção que atenda as individualidades dos sujeitos. É comum, em nossa prática pedagógica, nas turmas superlotadas ocorrem muitos problemas de indisciplina com conflitos entre os alunos. Com isso, o professor, ao tentar dar encaminhamentos a essas situações sócio-afetivas, acaba por ter reduzido o tempo para lidar com questões relacionadas ao ensino dos diversos conhecimentos sistematizados que deveriam ser abordados.

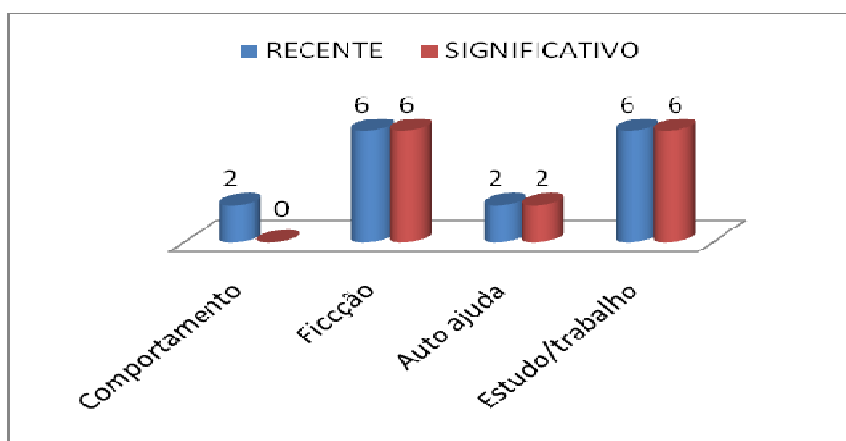
Em relação ao comportamento leitor das colaboradoras, foram feitos alguns questionamentos que abordaram a regularidade e o tipo de leitura; as respostas foram tabuladas e expressas nos próximos gráficos.

Gráfico 4 – Suportes e gêneros habitualmente lidos pelas colaboradoras

Questionadas sobre o que costumavam ler, as colaboradoras demonstraram que quase todas leem livros, seguida de perto da leitura de jornais e revistas. Mais da metade costuma ler a Bíblia. Apenas uma minoria costuma ler artigos e histórias em quadrinhos, conforme o Gráfico 4.

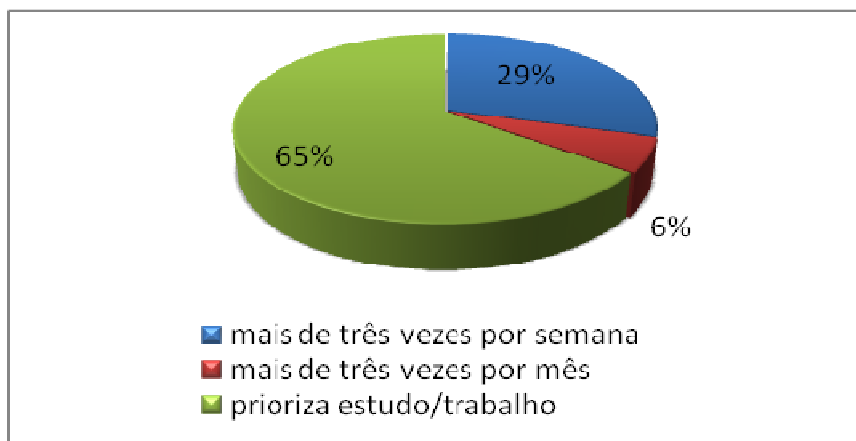
Para identificar os tipos de livros lidos pelas colaboradoras, solicitamos que citassem o título do livro lido recentemente e o título do livro que foi mais significativo. Cerca de um quarto das colaboradoras não respondeu a questão. Classificamos esses títulos em quatro grupos, conforme Gráfico 5. Constatamos que a leitura para estudo/trabalho obteve o mesmo percentual da leitura de ficção, tanto na leitura recente, quanto na leitura significativa, o que demonstra a dedicação das professoras à leitura para estudo/trabalho, apesar do percentual ter sido inferior em relação as demais leituras juntas.

Gráfico 5 – Funções sociais das leituras praticadas pelas colaboradoras



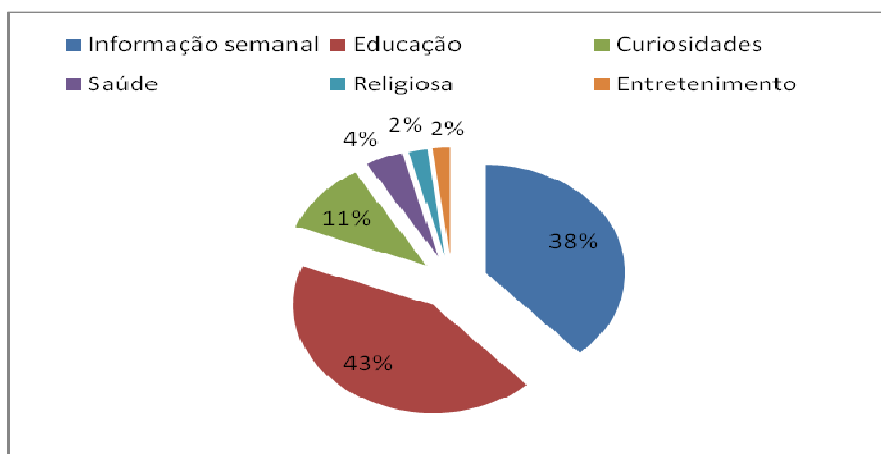
Um fato que chamou a atenção foi o baixo índice de leitura por prazer das colaboradoras (Gráfico 6): apenas um terço costuma fazer esse tipo de leitura regularmente. Sabemos que a profissão docente requer muito tempo extraclasse para a realização de tarefas burocráticas, de planejamento e de avaliação, além das inúmeras leituras necessárias para a realização de todo o trabalho pedagógico. No entanto, o professor é, antes de tudo, um modelo de leitor; nesse sentido, seria interessante incorporar na sua rotina a leitura por prazer, ou seja, aquela que distrai, emociona, envolve, revigora, tão necessária para aliviar o estresse vivido diariamente.

Gráfico 6 – Frequência de leitura por prazer das colaboradoras



A pouca frequência da leitura por prazer das colaboradoras reforça a concepção de Britto (1998) na qual o professor é tido como um “leitor interdito”. A interdição a que nos referimos nesta pesquisa seria referente à desproporcionalidade da leitura para estudo e trabalho em relação às leituras pessoais – as que dão prazer ou fruição; isto é, o professor tem o aprimoramento de seu letramento no âmbito profissional, já no âmbito pessoal esse aprimoramento é interdito, através da pouca frequência de leitura para fruição.

Gráfico 7 – Tipos de revistas usualmente lidas pelas colaboradoras



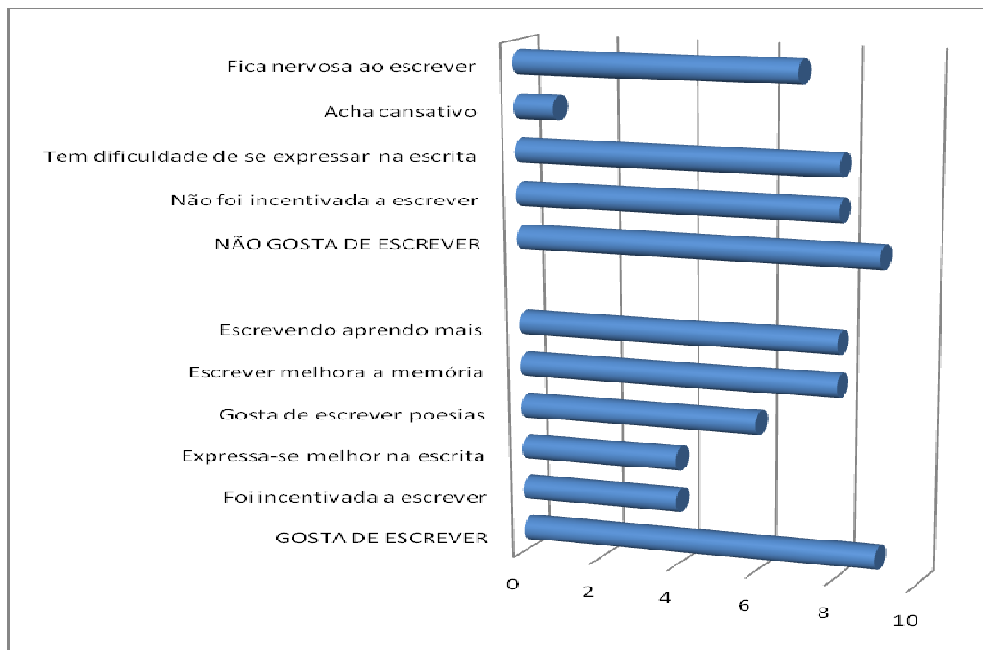
A mesma dedicação ao estudo/trabalho pode ser comprovada na leitura das revistas usualmente lidas pelas colaboradoras. No Gráfico 7, verifica-se que mais de 40% das revistas são da área da educação, seguida de perto por revistas de informação semanal que, de alguma forma, também são leituras que auxiliam ao trabalho docente; restando menos de 20% para leituras de interesse pessoal.

Gráfico 8 – Lembranças da leitura na infância e na escola das colaboradoras

Um ponto que merece destaque é o das lembranças das colaboradoras em relação à leitura na infância e na escola (Gráfico 8). Verificamos que, tanto nas lembranças de leituras consideradas boas, quanto nas lembranças consideradas ruins, a figura da professora primária ocupa um lugar de destaque, pois o fato de ela contar histórias, de realizar esse ato demonstrando prazer e de incentivar os alunos a lerem foi muito superior ao incentivo familiar. Outro fato interessante é que a leitura para a nota teve uma alta pontuação nas lembranças ruins, empatando com a professora que não contava histórias. Dessa forma, observamos que o comportamento leitor da professora primária em sala de aula é muito importante na formação do aluno leitor.

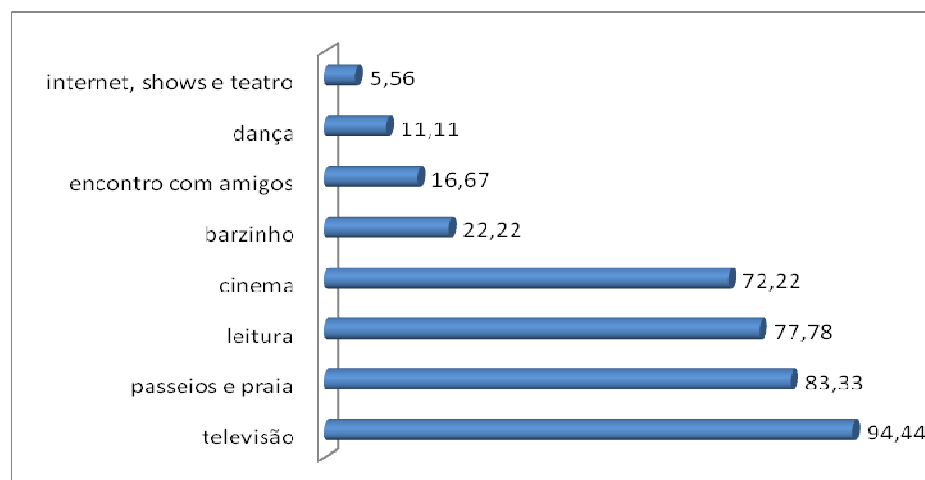
Em relação ao gosto pelo ato de produzir textos (Gráfico 9), as colaboradoras apresentaram o mesmo percentual, 50% gosta e 50% não gosta de escrever. Quanto às justificativas, a maior incidência das respostas entre as que gostam de escrever ficou empatada entre “escrevendo aprendo mais” e “escrevendo melhoro a memória”. Também houve empate na maior incidência das justificativas das colaboradoras que não gostam de escrever, ficando entre “tenho dificuldade de me expressar na escrita” e de que “não fui incentivada a escrever”, seguidas de que “fico nervosa ao escrever”. O fato de achar a produção de textos cansativa teve uma pontuação mínima.

Gráfico 9 – Relação das colaboradoras com a produção de textos



É interessante observar que as maiores pontuações de quem “gosta de escrever” parece ter uma relação com o fato de se ter algum domínio da habilidade da escrita. Por outro lado, as maiores justificativas de quem “não gosta de escrever” parece ter uma relação com o fato de ter pouco domínio dessa habilidade. Isso corrobora o senso comum de que ninguém gosta de fazer aquilo que não sabe fazer bem.

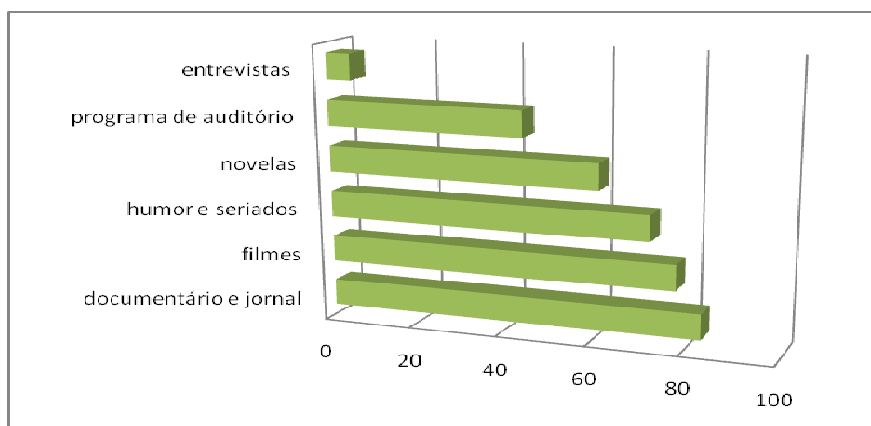
Gráfico 10 – Passatempo e diversão preferida das colaboradoras



Na tentativa de conhecer um pouco mais das colaboradoras, solicitamos que citassem qual o passatempo ou diversão preferido (Gráfico 10). A leitura ficou em

terceiro lugar; quase todas as colaboradoras costumam ver televisão. Esse fato nos remete a uma reflexão sobre a mídia televisiva que, nos tempos atuais, ocupa um lugar de destaque, interferindo nos hábitos de leitura da população. Passeios, praia e cinema tiveram uma boa pontuação, as demais opções tiveram uma baixa pontuação.

Gráfico 11 – Programas de TV preferidos pelas colaboradoras

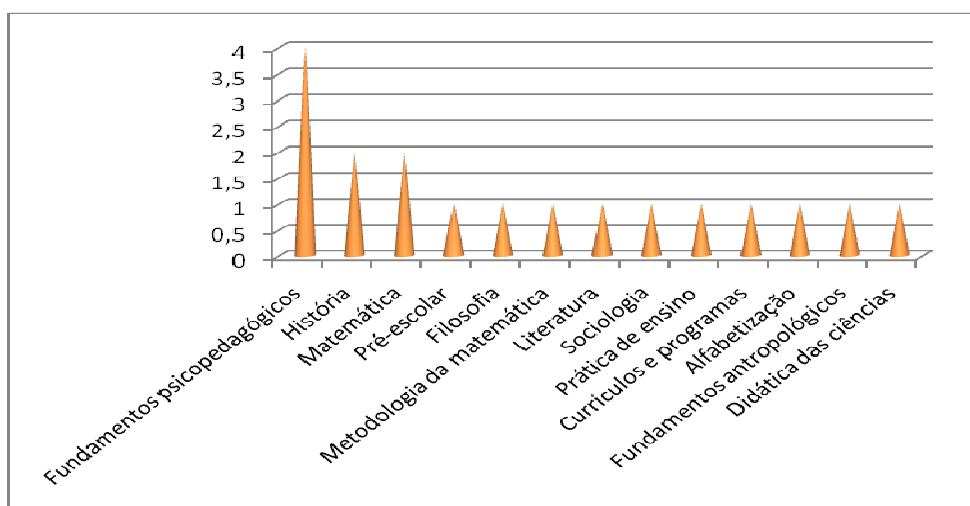


Como foi visto no gráfico 10, assistir televisão foi a opção de passatempo e diversão com maior pontuação. Já em relação à programação preferida (Gráfico 11), os programas que obtiveram a maior pontuação foram: documentário, jornal, filmes, humor, seriados e novelas. No entanto, observamos que a entrevista teve a menor pontuação. Essa evidência é um pouco preocupante, pois sabemos que nas entrevistas geralmente se fazem uso de argumentações que podem estimular o senso crítico do expectador. Na realidade, o programa em que a argumentação é predominante é o debate; mas este não foi nem citado; no entanto, sabemos que a programação dos canais abertos é pobre em debates.

Outro ponto interessante no levantamento dos dados do questionário foi o fato da disciplina Língua Portuguesa não ter sido citada nem como disciplina preferida (Gráfico 12), nem como disciplina que teve mais dificuldade no magistério ou na graduação (Gráfico 13). Mas como é do conhecimento de todos, os indicadores educacionais demonstram que os alunos tanto da educação básica, quanto dos cursos superiores não se saem bem nessa disciplina nas avaliações nacionais. Qual será a razão da disciplina não ter sido citada? Talvez o fato de a Língua Portuguesa não fazer parte das disciplinas que ficaram na memória das colaboradoras seja causado por uma forma de ensino desconectada do seu uso

social. Esse “esquecimento” da disciplina de Língua Portuguesa por parte das colaboradoras reforça a necessidade de se repensar a sua abordagem na sala de aula.

Gráfico 12 – Disciplina preferida no magistério ou na graduação



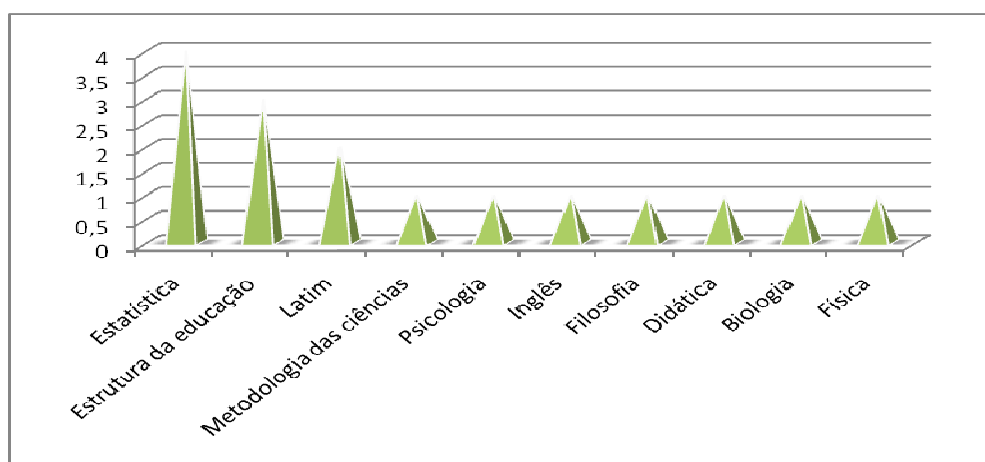
A disciplina que obteve a maior pontuação como preferida no magistério ou na graduação (Gráfico 12) foi a disciplina Fundamentos Psicopedagógicos. Talvez essa preferência se justifique pelo fato da disciplina abordar questões de embasamento teórico-crítico da Psicologia, fazendo uma reflexão sobre a natureza multidimensional do ser humano e as concepções da Psicologia da Educação. Dessa forma, essa disciplina contribui, substancialmente, com a organização do trabalho docente, principalmente nas questões cognitivas, por buscar compreender as necessidades dos vários períodos do desenvolvimento humano.

Questionadas sobre o porquê da escolha de determinada disciplina como a melhor (Gráfico 12), 77,78% das colaboradoras afirmaram ser devido aos conteúdos e aos temas; 55,56% ao gosto pela leitura; 50% à dedicação ao estudo; 44,44% à metodologia do professor; 16,67% aos conhecimentos anteriores à disciplina; 11,11% ao gosto por escrever; e 11,11% ao gosto pelo cálculo. Esses dados podem demonstrar a importância dos conteúdos e da metodologia de ensino de uma disciplina para o envolvimento e a dedicação do aluno.

A disciplina que obteve a maior pontuação como a que ofereceu mais dificuldade no magistério ou na graduação (Gráfico 13) foi a disciplina Estatística. Talvez a dificuldade se justifique pelo fato de essa disciplina exigir uma base de

conhecimentos matemáticos³⁶ para poder estudar e aplicar conceitos estatísticos à educação.

Gráfico 13 – Disciplina em que teve mais dificuldade no magistério ou na graduação



O fator mais apontado pelas colaboradoras (55,56%) que torna uma disciplina difícil é a falta de conhecimentos básicos nessa disciplina. Outro fator para essa dificuldade é a metodologia inadequada do professor (38,89%). Um outro fator de dificuldade apresentado é a falta de identidade com os temas e conteúdos da disciplina (27,78%). Ainda houve outros fatores apontados como causas dessa dificuldade que foram não gostar de cálculo (27,78%), não se dedicar ao estudo (16,67%) e não gostar de ler (11,11%).

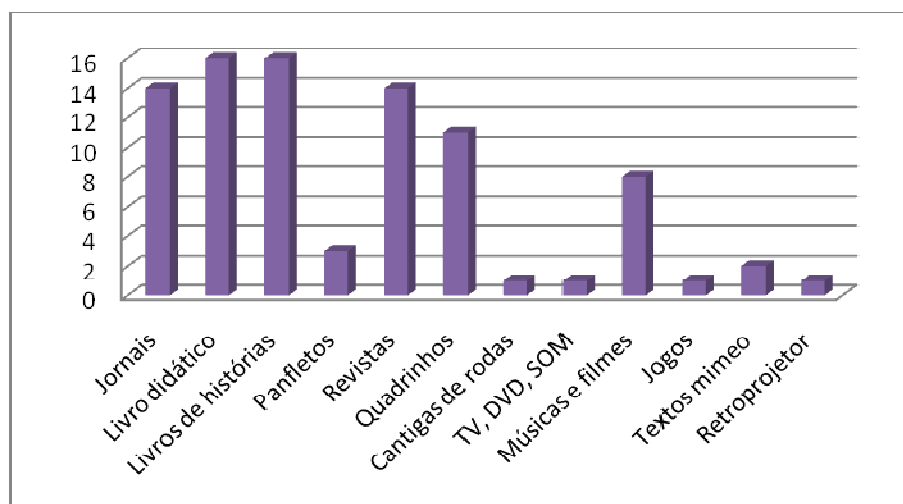
Ao analisarmos o porquê da escolha da pior disciplina na formação inicial, podemos observar que a maior pontuação ficou relacionada à ausência de conhecimentos básicos anteriores confirmando, assim, a importância do conhecimento prévio para a aprendizagem de conhecimentos mais elaborados. Outro ponto que se destacou foi relativo à metodologia do professor, pois as colaboradoras apontaram a metodologia inadequada como sendo muito importante para não gostar de uma disciplina. Curiosamente, as questões de ordem pessoais como a dedicação ao estudo, à leitura e ao cálculo obtiveram a menor pontuação.

³⁶ Os resultados das avaliações nacionais realizadas pelo INEP têm demonstrado também um baixo percentual na aprendizagem dos alunos da educação básica e superior nos conhecimentos matemáticos. Em virtude dessa defasagem matemática, essa dificuldade na disciplina de Estatística se explica.

2.2. Aspectos da prática docente das professoras colaboradoras

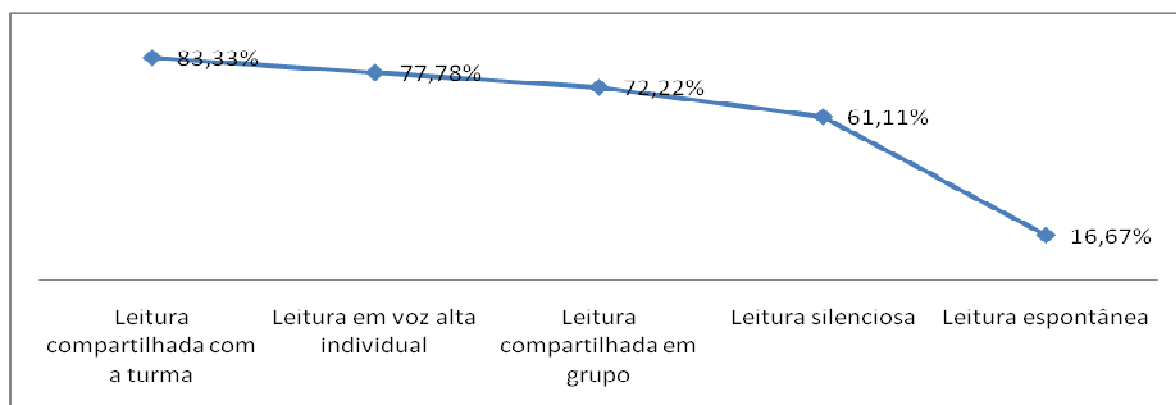
Nesta seção, abordamos alguns aspectos que consideramos relevantes para compor os dados da pesquisa. Assim sendo, constatamos que há uma diversidade de suportes e recursos didáticos usados na sala de aula pelas colaboradoras (Gráfico 14), com especial destaque para o uso do livro didático, livro de histórias, jornais e revistas. No entanto, outros recursos, como televisão, DVD, aparelho de som, retroprojeter e jogos praticamente não eram utilizados. Sabemos que esses recursos auxiliam o trabalho pedagógico na medida em que quebram a rotina da sala de aula e possibilitam uma aula diferente, estimulando novas aprendizagens. Contudo, o gráfico demonstra uma contradição de informações, pois as colaboradoras afirmaram utilizar músicas e filmes, mas praticamente não usam os aparelhos necessários para tal, como: SOM, TV e DVD.

Gráfico 14 – Suporte e recursos didáticos usados na sala de aula pelas colaboradoras



Na forma como a leitura é abordada em sala (Gráfico 15), observamos uma supremacia da leitura compartilhada e uma queda da leitura silenciosa, fato que se tornou mais preocupante quando cerca de metade das colaboradoras classificaram a leitura silenciosa como a última a ser usada e algumas sequer citaram o uso desse tipo de leitura na sala de aula.

Gráfico 15 – Metodologias adotadas com a leitura na sala de aula



É, principalmente, através da leitura silenciosa que a metacognição³⁷ é aprimorada, pois esse tipo de leitura permite idas e vindas no texto para compreendê-lo, diferente da leitura em voz alta ou compartilhada em que há um público de ouvintes, o leitor precisa avançar na leitura e se preocupar com a entonação. Assim como afirma Kleiman (2008, p. 153)

A leitura silenciosa, no entanto, excluindo a preocupação com a pronúncia e entonação, permite à criança envolver-se totalmente na busca de significados utilizando para isto seu próprio ritmo de leitura e as regressões ou releituras que se fizerem necessárias.

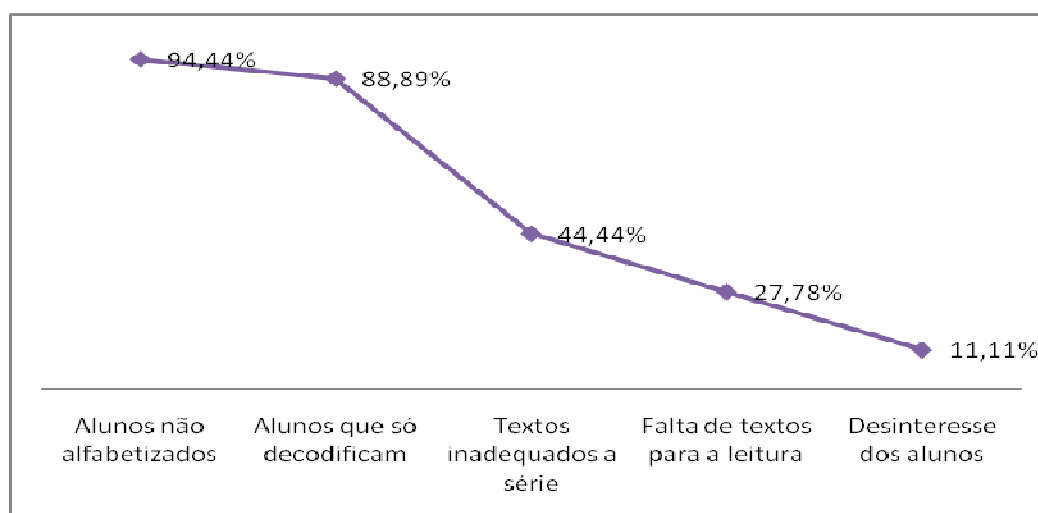
A leitura em voz alta, a que envolve plateia deveria ser a última etapa do processo de leitura de um texto, deveria acontecer depois do leitor ter tido contato prévio com o texto através da leitura silenciosa. No entanto, um quarto das colaboradoras utiliza a leitura em voz alta como a primeira leitura na sala de aula.

Nas dificuldades no trabalho com a leitura na sala de aula (Gráfico 16), o problema principal apresentado pelas colaboradoras foi relativo aos alunos não alfabetizados, mesmo das colaboradoras que atuam no 4º e 5º ano do Ensino Fundamental. Com efeito, essa questão é esperada para quem atua no 1º ou 2º ano, pelo fato de muitos alunos estarem ingressando na escola pela primeira vez, mas não devia acontecer na segunda fase de alfabetização e letramento, 4º e 5º ano, pois esses alunos, ao concluírem a primeira fase de alfabetização e letramento, do

³⁷ A metacognição em leitura, já abordada no segundo capítulo, é realizada através das estratégias metacognitivas que, por sua vez, são as operações realizadas quando temos um objetivo de leitura em mente. Isso nos torna capazes de monitorar conscientemente a compreensão do texto.

1º ao 3º ano, deveriam, no mínimo, dominar a tecnologia da leitura e da escrita, isto é, codificar e decodificar automaticamente a língua escrita.

Gráfico 16 – Dificuldades no trabalho com a leitura na sala de aula



O segundo maior problema foi o de que os alunos apenas decodificam, ou seja, permanecem na primeira fase da leitura mais tempo do que deveriam. Esse fato é comprovado pelos institutos de pesquisa que avaliam a competência leitora dos alunos do 5º ano; noutras palavras, os alunos concluem a primeira etapa do Ensino Fundamental sem o domínio das habilidades básicas de leitura esperadas para o período. Nesse sentido, a compreensão textual fica comprometida, pois os alunos se apresentam como leitores vagarosos, fazendo uso, basicamente, do processamento ascendente; contudo, já deveriam conciliar o uso dos processamentos ascendentes e descendentes, já descritos no segundo capítulo.

Apesar dos dois primeiros pontos estarem relacionadas aos problemas de leitura, o terceiro problema coloca o livro como um complicador para o bom desenvolvimento do trabalho com a leitura, por classificar os textos como inadequados para o período. Esse fato retoma o que já foi abordado no primeiro capítulo desta dissertação sobre a visão linear no trabalho com a língua, a qual segue uma sequência do mais simples para o mais complexo. Entretanto, vimos que o acesso à diversidade de gêneros textuais é primordial para o desenvolvimento da capacidade leitora do indivíduo. Os livros didáticos disponibilizam uma variedade de textos e atividades; contudo, a dificuldade pode estar em como utilizá-lo. Esse problema é de ordem metodológica e precisa ser discutido na formação continuada desses professores.

Em relação à troca de experiências das colaboradoras com as colegas de trabalho, apenas 5,56% das colaboradoras não têm trocado experiências; 94,44% afirmaram que costumam trocar experiência; destas, 72,22% fazem isso no horário de departamento e 22,22% no recreio. Isso retoma a questão do uso do tempo de departamento na escola, que pode e deve ser usado para estudo, planejamento e troca de experiências das professoras. Isto é viável se as escolas oferecerem o espaço, o tempo e o acompanhamento necessários para o aproveitamento dessa carga horária.

3. A pesquisa experimental e a coleta de dados

Neste tópico, analisaremos os resultados da coleta de dados dos testes de compreensão de texto com questões de múltipla escolha e dos testes cloze³⁸ utilizados para avaliar a compreensão leitora das colaboradoras à luz da bibliografia usada nesta pesquisa. Para tanto, serão feitos comentários das perguntas dos testes de compreensão com questões de múltipla escolha e das lacunas dos testes cloze. Analisaremos, também, os protocolos verbais retrospectivos e as respostas do questionário sobre leitura.

3.1. Análise dos resultados dos testes de compreensão de texto com questões de múltipla escolha

O primeiro teste de compreensão de textos com questões de múltipla escolha³⁹ abordou dois textos: *As dores do espírito e as dores dos músculos* e *O que é enxaqueca?* O teste apresenta 10 questões de múltipla escolha, cada questão admitindo uma única resposta possível. O instrumento foi aplicado, no início da formação, a um universo de 23 colaboradoras. Para a apreciação das respostas classificamo-las em gabarito (esperada), distrator (inaceitável) e não respondida. As

³⁸ Os testes de compreensão de texto de múltipla escolha, bem como os testes cloze foram elaborados pela Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira durante seus estudos e pesquisas para avaliar a compreensão leitora dos alunos do curso de Pedagogia da UFAL, através do Projeto intitulado A Leitura na Graduação – processo de compreensão de textos referenciais entre alunos iniciantes do curso de Pedagogia, realizado no período de 2006 a 2007.

³⁹ O primeiro teste de compreensão com textos e perguntas está disponível no Anexo C.

questões foram analisadas em relação às habilidades e conhecimentos requeridos, conforme Tabela 1.

Tabela 1 – Conhecimentos e habilidades requeridas no primeiro teste de compreensão de textos com questões de múltipla escolha⁴⁰

Questão	Conhecimento/habilidade requerida	Resposta esperada
1	Leitura acurada dos dois textos para apreensão de conteúdos informacionais.	39,13%
2	Reconhecimento de gêneros e o reconhecimento de registros linguísticos (linguagem formal, informal e conversacional).	47, 83%.
3	Inferência simples a partir das informações explícitas no texto 1.	69,56%
4	Reconhecimento de marcas de subjetividade no texto argumentativo.	60,87%
5	Inferência simples a partir das informações explícitas no texto 2.	95,65%
6	Inferência simples a partir das informações explícitas no texto 1.	69,56%
7	Inferência simples a partir da informação explícita no texto 2.	91,3%
8	Apreensão da macroestrutura do texto 1.	26,09%
9	Localização de informação explícita no texto 2.	100%
10	Inferência baseada em dados envolvendo a capacidade de síntese de ideias explícitas no texto 1.	43,48%

Como podemos observar na Tabela 1, a questão 9 não ofereceu dificuldades, pois todas as colaboradoras marcaram a resposta esperada, demonstrando que elas não têm dificuldade alguma em localizar informação explícita em texto de tipologia expositiva.

Quatro questões envolviam inferência simples a partir das informações explícitas no texto. As questões 3 e 6 requeriam o uso dessa habilidade no texto 1, de tipologia argumentativa, e obtiveram o mesmo resultado. No entanto, nas questões 5 e 7, em que essa habilidade deveria ser realizada num texto de tipologia expositiva, o resultado foi muito melhor. Esses resultados podem demonstrar que as colaboradoras se saem muito melhor em texto de tipologia expositiva do que em texto de tipologia argumentativa.

Essa dificuldade com texto de tipologia argumentativa é reforçada nas respostas à questão 4, em que é requerido o reconhecimento de marcas de subjetividade no texto argumentativo, e em que as colaboradoras apresentam uma queda no percentual da resposta esperada. A redução é ainda mais acentuada na questão 10, quando necessitam fazer inferência baseada em dados envolvendo a capacidade de síntese de ideias explícitas no texto argumentativo. O pior resultado

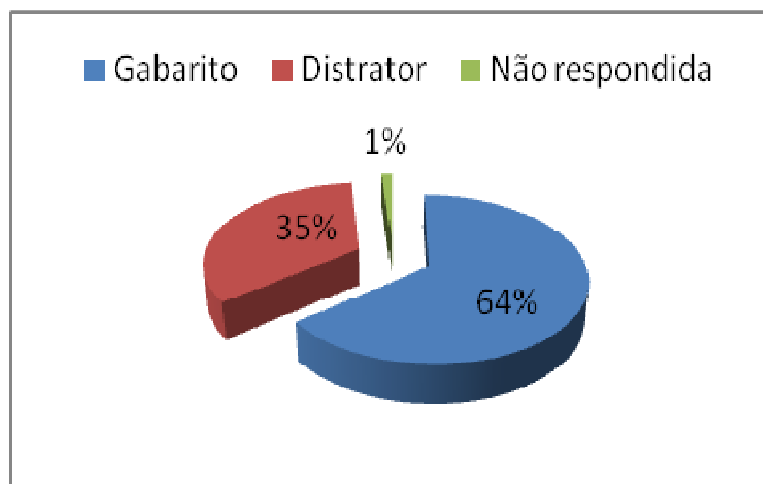
⁴⁰ Vide tabela com a apuração dos resultados do primeiro teste de compreensão no Apêndice C.

do teste se deu na questão 8, cuja tarefa requeria a apreensão da macroestrutura do texto argumentativo.

As colaboradoras também apresentaram dificuldade ao responderem as questões 1 e 2, que necessitava da leitura dos dois textos para o reconhecimento de gêneros e de registros linguísticos, bem como a apreensão de conteúdos informacionais.

O resultado geral do primeiro teste (gráfico 17) permite visualizar que dois terços das perguntas obtiveram a resposta esperada, o gabarito, e apenas 1% não foi respondida. No entanto, a apreciação das questões, bem como a sua análise individual possibilitou observar que os maiores índices de acertos, o gabarito, foram relativos às questões que envolveram o texto 2, o qual possui uma tipologia expositiva. Já nas questões relativas ao texto 1, de tipologia argumentativa, foi possível observar que houve a maior incidência de respostas erradas, os distratores. Essa comparação permite uma reflexão sobre as dificuldades encontradas pelas colaboradoras na compreensão da crônica utilizada, na qual a tipologia predominante foi argumentativa.

Gráfico 17 – Resultado geral do primeiro teste de compreensão de textos com questões de múltipla escolha



O segundo teste de compreensão de textos com questões de múltipla escolha⁴¹ abordou cinco textos: *Saudades*; *A televisão e o perigo da banalização da violência*; *Caneca, ícone de geração verde*; *Processo simbólico*; e *Muito mais do que isca*. O teste apresenta 17 questões de múltipla escolha, cada questão admitindo

⁴¹Vide segundo teste de compreensão com textos e perguntas no Anexo D.

uma única resposta possível. Foi aplicado em um universo de 10 colaboradoras. Por ter sido realizado nos últimos dias da formação, ficou inviável uma aplicação posterior com as colaboradoras que faltaram no dia do teste. Dessa forma, esse instrumento foi aplicado em menos da metade do universo pesquisado. Para a apreciação das respostas classificamo-las em gabarito (esperadas), distrator (inaceitável) e não respondida. As questões foram analisadas em relação às habilidades e conhecimentos requeridos, conforme Tabela 2.

Tabela 2 – Conhecimentos e habilidades requeridas no segundo teste de compreensão de textos com questões de múltipla escolha⁴²

Questão	Conhecimento/habilidade requerida	Resposta esperada
1	Reconhecimento de gêneros de textuais.	70%
2	Reconhecimento de gêneros e da função resumitiva do verbete em relação ao assunto abordado.	50%.
3	Reconhecimento da função social dos cinco gêneros utilizados no teste.	70%
4	Reconhecimento de marcas de subjetividade no texto argumentativo 2.	40%
5	Reconhecimento de propriedades pragmáticas do texto 5.	10%
6	Reconhecimento de tipologias e de marcar e registros das modalidades oral e escrita da língua.	60%
7	Inferência simples a partir de dados explícitos no texto 2.	90%
8	Conhecimento da função de indeterminação do sujeito da partícula se no texto 2.	30%
9	Inferência razoavelmente complexa a partir de dados explícitos no texto 5.	60%
10	Conhecimento das figuras de linguagem.	30%
11	Conhecimento das sequências textuais narrativas.	50%
12	Conhecimento de categorias semânticas e lógicas; no caso, a definição.	50%
13	Reconhecimento da relação simbólica e afetiva entre objetos, pessoas e atitudes.	40%
14	Inferência simples a partir de dados explícitos no texto 3.	60%
15	Conhecimento das relações semânticas realizadas pelos conectores interfrasais.	20%
16	Reconhecimento de estratégias retóricas de envolvimento utilizadas nos textos 3 e 5.	70%
17	Reconhecimento dos marcadores discursivos e suas funções em dar progressão ao texto.	50%

A questão que apresentou o melhor resultado foi a 7, que requeria a inferência simples a partir de dados explícitos no texto de tipologia argumentativa. Esse resultado se contrapõe ao que tem sido verificado em relação à dificuldade das colaboradoras na compreensão de texto argumentativo. Contudo, essa questão não

⁴² Vide tabela com a apuração do segundo teste de compreensão no Apêndice D.

oferece muita dificuldade em virtude da sua resposta depender de dados explícitos no texto.

As questões 1, 3 e 16 apresentaram 70% de respostas esperadas, o segundo melhor resultado. Em relação à questão 1, houve uma melhora, pois as colaboradoras no primeiro teste de compreensão apresentaram um resultado inferior a 50% na questão que requeria o reconhecimento de gêneros textuais, o que demonstrou um aprimoramento dessa habilidade. Convém frisar, nesse resultado das questões acima, a habilidade razoável das colaboradoras no reconhecimento de gêneros textuais, sua função social e o uso. Talvez isso se deva ao contato com a diversidade de gêneros, não só no dia-a-dia, mas na nova organização dos livros didáticos.

As colaboradoras obtiveram 60% de respostas esperadas nas questões 6, 9 e 14. O resultado da questão 6 reafirmou certa dificuldade das colaboradoras no trato com as tipologias textuais. O resultado da questão 9 demonstrou alguma dificuldade em realizar inferência um pouco mais complexa do que as anteriores, apesar dos dados estarem explícitos num texto de tipologia expositiva. O mesmo problema foi observado na questão 14, em que as colaboradoras demonstraram um pouco de dificuldade em proceder à compreensão de um texto utilizando a inferência, mesmo sendo a partir de dados explícitos.

As questões 2, 11, 12 e 17 ficaram no ponto médio, 50%. O resultado da questão 2 demonstrou uma dificuldade de identificar a função de gênero textual verbete, de tipologia descritiva. Essa dificuldade foi reforçada no resultado da questão 12 que requeria a identificação da definição como componente principal em um verbe. A dificuldade no trato com a tipologia textual foi confirmada no resultado da questão 11, no caso com a tipologia narrativa. E o resultado da questão 17 vem, mais uma vez, por em evidência a dificuldade na compreensão da tipologia argumentativa.

As questões seguintes apresentaram resultados abaixo do ponto médio. O resultado da questão 4 vem reafirmar a dificuldade na compreensão de texto com tipologia argumentativa apresentada no primeiro teste. O resultado da questão 13 apontou para a dificuldade em reconhecer uma relação simbólica num texto narrativo.

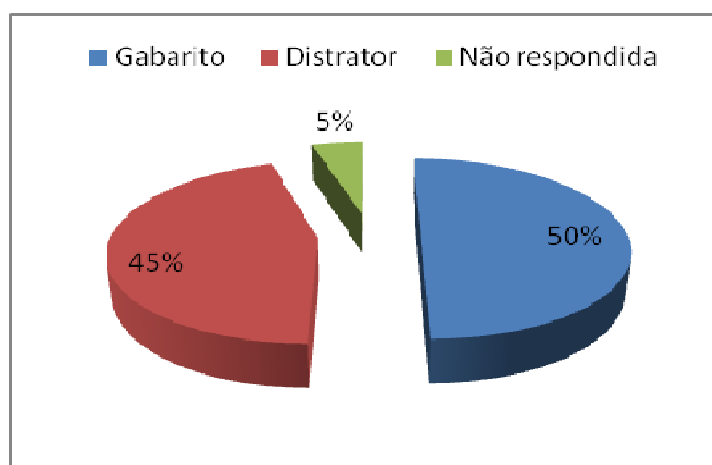
A questão 8 obteve um baixo resultado, demonstrando uma dificuldade de aplicar conhecimento gramatical na leitura. A questão 10 requeria o conhecimento das figuras de linguagem que, apesar de não fazerem parte da lista de conteúdos a serem abordados pelos professores dos anos iniciais, este é um conteúdo que devia ter sido apreendido pelas professoras na educação básica e que são importantes na interpretação de textos, porque as figuras de linguagem fazem parte da estrutura retórico-argumentativa de vários textos.

A questão 15 obteve apenas 20% da resposta esperada. Esse resultado evidencia o desconhecimento das relações semânticas realizadas pelos conectores interfrasais. Sendo o texto abordado na questão de tipologia argumentativa, o resultado reforça, outra vez, a dificuldade com esse tipo textual.

Todavia, o pior resultado do teste foi o da questão 5, com apenas 10% de resposta esperada. Nela foi requerido o reconhecimento de propriedades pragmáticas do texto 5, através de marcas explícitas. No caso, trata-se de reconhecer intenções e potenciais interlocutores. Esse resultado demonstra a dificuldade das colaboradoras em observar as marcas do autor para definir o seu potencial interlocutor.

O resultado geral do segundo teste de compreensão de textos com questões de múltipla escolha (Gráfico 18) permite visualizar que apenas a metade das perguntas foram respondidas adequadamente, o gabarito, e que 5% das perguntas não foram respondidas. Contudo, a apreciação das questões, como as suas análises individuais, reforçaram a dificuldade das colaboradoras na compreensão da tipologia argumentativa diagnosticada nas respostas do primeiro teste.

Gráfico 18 – Resultado geral do segundo teste de compreensão de textos de múltipla escolha



A constatação da dificuldade das colaboradoras na compreensão da tipologia argumentativa permite uma reflexão sobre a necessidade de se trabalhar essa tipologia na formação de professores, tendo em vista que as habilidades leitoras desses profissionais precisam ser aprimoradas visando à transposição didática dessa habilidade para os alunos na sala de aula.

3.2. Análise dos resultados dos testes cloze e dos protocolos verbais

Neste tópico, analisaremos as respostas dos testes cloze, também conhecido como texto lacunado. Contudo, diferente da forma como foi feita a análise dos testes de compreensão de texto com questões de múltipla escolha, não vamos analisar todas as respostas, ficam dispensadas de comentário crítico as respostas das lacunas que evidenciaram o maior número de resposta esperada. Já as lacunas com maior frequência de resposta inaceitáveis e espaços deixados em branco merecem uma discussão sobre possíveis causas que produziram tais problemas de compreensão.

Para facilitar a análise, as respostas dos testes foram categorizadas em palavra esperada, palavra aceitável, palavra inaceitável e espaço em branco. Será considerada como resposta esperada as palavras iguais as do autor (palavra esperada) e as palavras aceitáveis que são alternativas possíveis para a lacuna. Estipulamos como percentual de corte para a análise, os resultados que obtiveram resposta esperada inferiores a 56%. Esse percentual foi escolhido tomando como referência a avaliação da compreensão no teste cloze a partir da classificação em três níveis⁴³ definidos por Bormuth (1968), citado por Santos et al (2006).

Um dos testes cloze aplicados foi do texto *Estrelas-do-mar*⁴⁴ (Figura 6). O universo pesquisado foi de 19 colaboradoras. O gênero textual é uma parábola – narração ficcional que busca transmitir uma lição de sabedoria. O texto utiliza uma prosa metafórica, uma linguagem simbólica para transmitir uma lição ética. Foi escolhido por ser um gênero de circulação freqüente na mídia impressa e virtual e,

⁴³ Conforme foi explicitado no terceiro capítulo, os acertos nos testes cloze foram classificados por Bormuth em: frustração (menos de 44%), instrucional (entre 44% e 56%) e independente (superiores a 56%).

⁴⁴ Vide texto original no Anexo E.

certamente, conhecido pelas colaboradoras, acarretando uma possível familiaridade com o gênero.

Figura 6 - Teste cloze do texto *Estrelas-do-mar*

ESTRELAS-DO-MAR

Era uma vez um escritor que _____ numa tranqüila praia, junto de uma _____ de pescadores. Todas as manhãs, ele _____ à beira do mar para se _____, e à tarde ficava em casa escrevendo. _____, caminhando na praia, ele _____ um vulto que parecia dançar. _____, ele reparou que se tratava _____ um jovem que recolhia estrelas-do-mar da _____ para, uma a uma, jogá-las novamente de _____ ao oceano. "Porque está fazendo isso?", _____ o escritor. "Você não vê?!", explicou o _____. "A maré está baixa e o _____ está brilhando. Elas irão secar e _____ se ficarem aqui na areia." O _____ espantou-se e disse: "Meu jovem, existem _____ de quilômetros de praias por este _____ afora, e centenas de milhares de _____ espalhadas ao longo da orla marítima. Que _____ faz? Você joga umas poucas de _____ ao oceano, mas a grande maioria _____ perecer de qualquer forma."

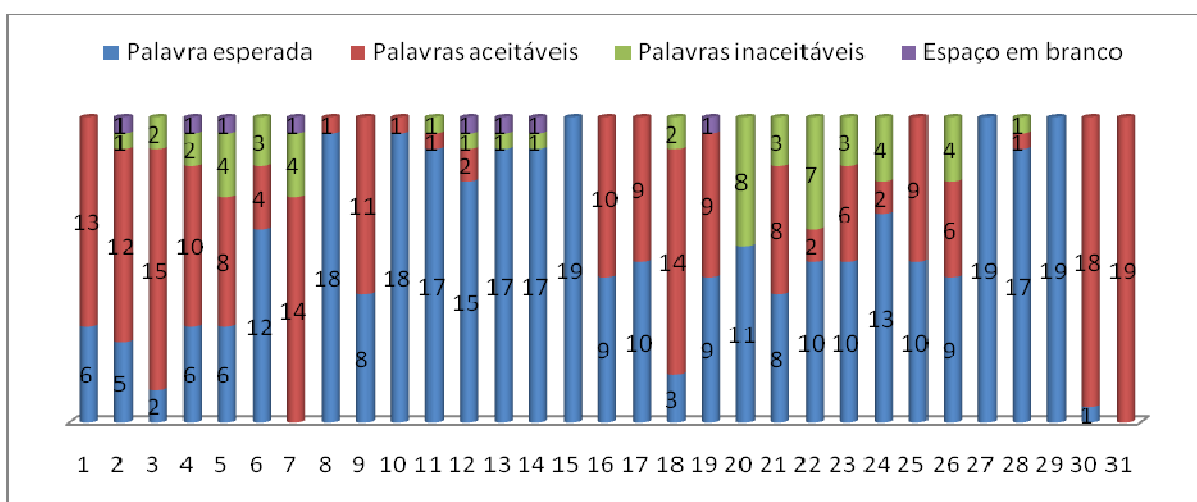
O jovem _____ mais uma estrela na praia, _____ de volta ao oceano e disse _____ o escritor: "Para essa aqui eu _____ a diferença".

Naquela noite, o escritor não conseguiu _____, sequer dormir. Pela manhã, voltou à _____, procurou o jovem, uniu-se a ele e, juntos, _____ a jogar estrelas-do-mar de _____ ao oceano.

Sejamos, pois, mais um dos que _____ fazer do mundo um lugar melhor. _____ a diferença!

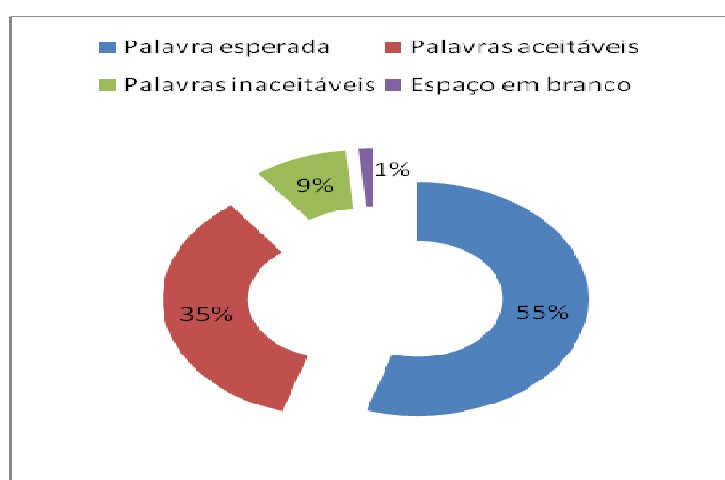
A tipologia predominante no texto é a narrativa, que se caracteriza, basicamente, pela sequência temporal e lógica dos fatos no passado, os verbos são apresentados no tempo passado e, geralmente, aparecem os marcadores e sequenciadores temporais, como: certo dia, quando etc. O teste é composto por 31 lacunas e os resultados podem ser observados no Gráfico 19.

Gráfico 19 – Resultado do teste cloze do texto *Estrelas-do-mar* por lacuna



O teste apresentou um bom resultado, pois todas as respostas ficaram acima do percentual de corte estipulado de 56%. A única lacuna que se aproximou do corte foi a lacuna 20, que obteve 57,89% de resposta esperada, denotando um pouco de dificuldade de utilização de um advérbio de lugar (origem), pois em todas as respostas inaceitáveis dessa lacuna as colaboradoras utilizaram substantivo, desconsiderando a preposição “de”, que é a pista fornecida pelo texto, devendo ficar, portanto, “de volta”.

Gráfico 20 – Resultado geral do teste cloze do texto *Estrelas-do-mar*⁴⁵



Apenas 1% das lacunas não foi respondida, conforme o Gráfico 20, o que denota pouca dificuldade no preenchimento do teste. Esse fato foi reforçado pelo índice de palavras inaceitáveis de 9%, ou seja, o teste obteve 90% de resposta esperada, correspondente à soma da palavra esperada e aceitável. Como podemos comprovar, o teste com a tipologia narrativa apresentou um bom resultado.

Esse resultado, de certa forma, já era esperado em virtude da narração ser, provavelmente, o mais antigo de todos os tipos textuais, pois desde que o ser humano começou a utilizar a linguagem, as pessoas passaram a utilizá-la para relatar os acontecimentos (ABAURRE; ABAURRE, 2007). Além de que, conforme comenta Silveira (2006), os estudos em Psicologia Cognitiva demonstram que as formas segundo as quais o conhecimento é armazenado na nossa cabeça seguem uma estrutura narrativa.

⁴⁵ Vide tabela de apuração dos resultados do teste cloze no Apêndice E.

A narrativa é adquirida na infância e desenvolvida, naturalmente, ao longo dos anos, com o uso discursivo das três formas básicas da narrativa – as histórias, os relatos e os casos (PERRONI, 1992, apud SILVEIRA, 2006). Assim sendo, a narrativa se apresenta como uma tipologia internalizada, desde os relatos orais da infância, o que favorece, consideravelmente, a compreensão em leitura dos textos em que essa tipologia é predominante.

Como já foi dito, também utilizamos como instrumento de pesquisa o uso de verbalizações retrospectivas. Após a aplicação do teste do texto *Estrela-do-mar*, iniciamos a socialização das respostas. Contudo, como foi o primeiro teste, decidimos perguntar sobre o que as colaboradoras sentiram durante a realização do teste, como pode ser visto no protocolo verbal abaixo descrito.

Colaboradora G: *Eu me coloquei, assim... no lugar do aluno; na hora que eu peguei pra fazer né::: a gente pensa que você faz uma atividade dessa e acha, ahâ que isso é uma bobagem, não é? Num primeiro momento, a gente... dá a impressão que seja assim. Mas quando você lê e você vai completar... eu senti essa dificuldade, aí eu fiquei imaginando: e o meu aluno? Como ele, né::: menino você não consegue fazer uma coisa dessa, né::: e na hora da correção ((risos da colaboradora)) eu já fiz as contas aqui né::: e eu preciso melhorar.*

Esse comentário da colaboradora G foi interessante, pois ao realizar o cloze, ela já foi pensando no uso dessa atividade em sala de aula e na reação dos alunos ao realizá-la. Ela refletiu sobre o fato de a atividade a princípio parecer não oferecer dificuldades, ser uma “bobagem”, mas ao sentir dificuldade em respondê-la, mudou logo de opinião. Outro ponto relevante, na fala da colaboradora, foi o fato de que a correção permite uma reflexão de que o leitor precisa melhorar em algumas questões. É nesse sentido que o cloze é considerado uma atividade não só de diagnóstico, mas também de desenvolvimento e remediação da compreensão leitora, pois possibilita a análise e a reflexão do que poderia ser esperado para cada lacuna.

As colaboradoras afirmaram que nunca haviam respondido a um teste cloze antes, mas que já trabalharam com um texto lacunado feito de forma diferente para os alunos em processo de alfabetização. A pesquisadora explicou a diferença, como pode ser visto no protocolo abaixo.

Pesquisadora: *Por exemplo, tem uma parlenda, aí tira algumas palavras e o aluno já sabe exatamente qual é a palavra que vai*

colocar lá, ele só vai ter que trabalhar a escrita daquela palavra, né::: não é a mesma coisa do cloze, porque no cloze o aluno vai ter que “adivinhar” qual é a palavra que se encaixa ali, certo? Qual é a palavra? Ah! Eu coloco essa palavra aqui e ela vai dar sentido. Com isso ((preenchimento das lacunas do cloze.)) a gente vai tá trabalhando o quê? Que é a nossa obrigação enquanto primeiro segmento do Ensino Fundamental?

Colaboradoras: *Coerência.* ((Respostas de várias colaboradoras.))

Colaboradora G: *Coerência e coesão.*

As colaboradoras responderam justamente o que queríamos enfatizar com o uso do teste cloze, pois durante todo o tempo o leitor precisa fazer relações de coerência e coesão para o preenchimento adequado das lacunas; é um permanente ir e vir. Nesse sentido, o leitor aciona as estratégias de leitura durante toda a atividade. Por exemplo, uma determinada lacuna pode exigir o uso de um adjetivo, mas não pode ser qualquer um, tem de ser um semanticamente adequado; caso contrário, o texto fica incoerente.

No texto lacunado, já conhecido pelas colaboradoras, os alunos trabalham com textos que se sabe de cor, o que se espera é a codificação, já que se sabe qual é a palavra, a questão é trabalhar a ortografia. Mas no teste cloze o lacunamento é diferente. Os alunos precisam prever e inferir qual a palavra ou expressão que melhor se adéqua à lacuna, o que é mais coerente. É, portanto, um exercício de textualização.

Outro teste cloze aplicado foi do texto *A Mata Atlântica*⁴⁶ (Figura 7). O universo pesquisado foi de 22 colaboradoras. O gênero é um texto didático, que se caracteriza pela ação de expor ideias ou fatos, pelo ato de explicar, de apresentar definições ou conceitos. “O **texto didático** é um gênero discursivo que tem por objetivo ensinar algo ou explicar um conteúdo específico a quem não o domina ou não o conhece” (ABAURRE; ABAURRE, 2007, p.162, grifo das autoras). A tipologia predominante no texto didático é a expositiva, que se caracteriza por

[...] trazer **definições** de conceitos e processos. O objetivo é permitir que o leitor compreenda o que são esses conceitos e processos por meio da apresentação das suas características, elementos ou funções específicas.

Outra característica dos gêneros expositivos é o uso de **exemplos, analogias (comparações)** e metáforas, para aproximar o leitor do

⁴⁶ Vide texto original no Anexo F.

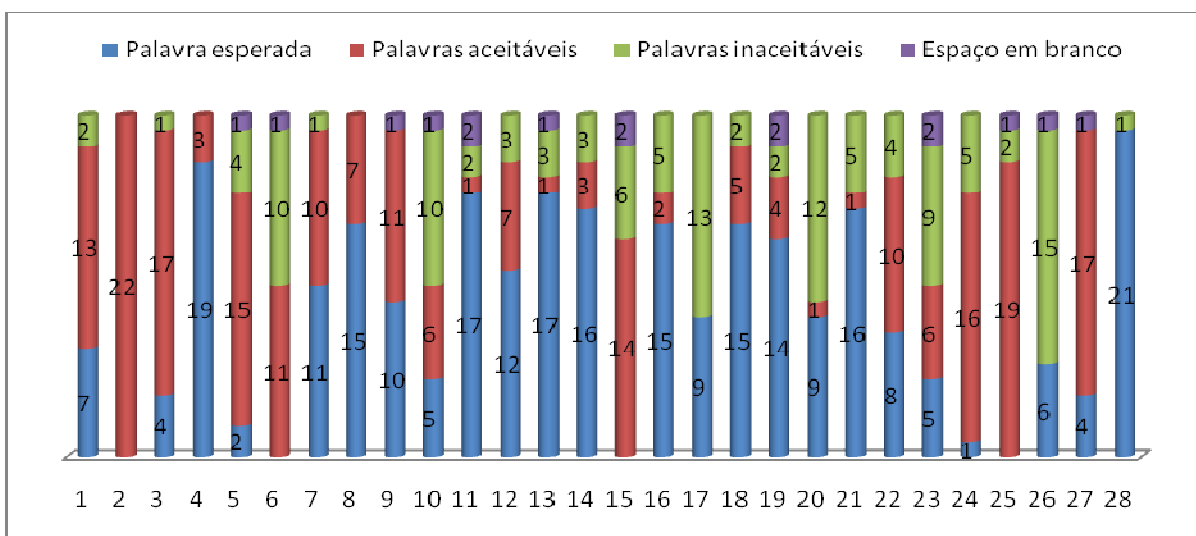
assunto tratado e facilitar a sua compreensão (ABAURRE; ABAURRE, op.cit., p.167, grifo das autoras).

Conforme foi explicitado anteriormente, comentaremos apenas as lacunas que ficaram abaixo do percentual de corte de resposta esperada inferior a 56%, pois acima desse percentual o leitor é considerado independente⁴⁷. Todas as palavras das lacunas selecionadas foram identificadas como adjetivos e analisadas de acordo com a localização e numeração da lacuna no texto. O teste é composto por 28 lacunas e os resultados podem ser observados no Gráfico 21.

Figura 7 - Teste cloze do texto *A Mata Atlântica*

A MATA ATLÂNTICA	
A Mata Atlântica é uma floresta _____ que, no início da nossa colonização, cobria uma _____	(1) (2)
faixa do território _____ localizada ao longo do litoral, que ia do Estado do Rio Grande do Norte até o Rio	(3)
Grande do Sul. Hoje existe apenas uma _____ parte dessa floresta, apenas 5% da sua dimensão _____.	(4) (5)
Esta _____ floresta sofreu uma _____ devastação para dar lugar a _____ tipos de plantação, tais	(6) (7) (8)
como o cultivo da cana de açúcar, do café e do cacau. Esta devastação está causando uma _____ alteração	(9)
no clima e está pondo em risco a sobrevivência de rios _____ que correm do interior para o litoral,	(10)
desaguando, portanto, no Oceano Atlântico. O _____ desses rios é o São Francisco, cujas nascentes ficam	(11)
em Minas Gerais.	
A Mata Atlântica abriga mais de 600 mil espécies de pássaros e um _____ número de outras	(12)
espécies _____ (mamíferos, répteis, insetos, etc.), além de espécies _____ como vários tipos de palmeiras, ipês, o	(13) (14)
pau-brasil, o jacarandá, a peroba e outras árvores _____. Esta floresta também é _____ em flores e	(15) (16)
plantas _____. Esse exotismo está presente em _____ tipos de orquídeas, bromélias e outras plantas, que	(17) (18)
hoje são comercializadas como plantas _____. Alguns dos animais e plantas da Mata atlântica são _____	(19) (20)
no mundo, ou seja, não existem noutras partes do Planeta. Muitos cientistas _____ e também estrangeiros	(21)
afirmam que a biodiversidade da Mata Atlântica é mais _____ do que a da Amazônia.	(22)
A consciência _____ é extremamente necessária para se conhecer e preservar as _____ reservas	(23) (24)
que ainda restam dessa _____ floresta que um dia cobriu com seu _____ manto boa parte do território	(25) (26)
_____ e que é representada pela mesma cor _____ da nossa bandeira.	(27) (28)

⁴⁷ Como já foi apontado, utilizamos os níveis de compreensão definidos por Bormuth (1968), citado por Santos et al. (2006).

Gráfico 21 – Resultado do teste cloze do texto *A Mata Atlântica* por lacuna

Iniciando a discussão das respostas do teste, verificamos que a lacuna 6 obteve 50% de resposta esperada. Essa lacuna requeria o conhecimento prévio sobre a Mata Atlântica para poder adjetivá-la adequadamente, isto é, utilizando um adjetivo compatível com as características da floresta.

A lacuna 10 obteve 50% de resposta esperada. O preenchimento dessa lacuna requeria o conhecimento prévio geográfico, observando que, ao falar de rios que deságuam no oceano, o autor exemplifica com o São Francisco, então a adjetivação só poderia ser compatível com rios do mesmo porte.

A lacuna 17 obteve 40,9% de resposta esperada. Nessa lacuna, esperava-se o uso do adjetivo *exóticas*, uma vez que a lacuna finalizava um período e o outro iniciava com “Esse exotismo...” fazendo referência a esse adjetivo ao nominalizá-lo.

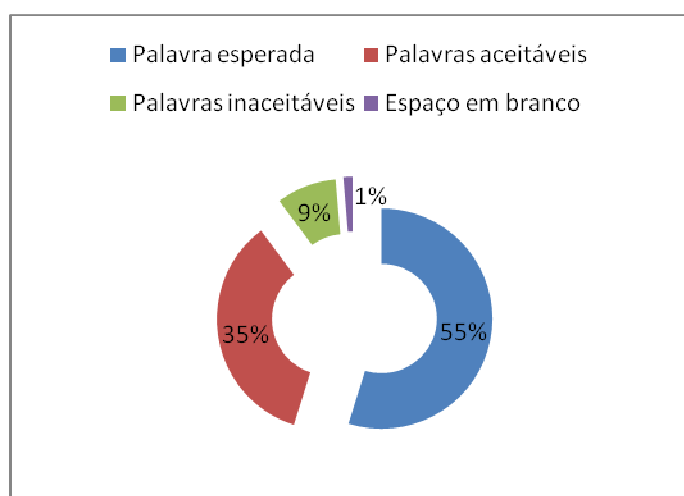
A lacuna 20 obteve 45,44% de resposta esperada. Essa lacuna só poderia ser preenchida por um sinônimo para “não existem noutras partes do planeta”, pois o período no qual essa lacuna está situada é um período composto por duas orações separadas pela expressão “ou seja”, a qual tem a função de manter uma relação explicativa entre as orações.

A lacuna 23 obteve 50% de resposta esperada. O preenchimento dessa lacuna requeria o conhecimento de qual é o tipo de consciência (ecológica ou ambiental) que é necessária para preservar reservas florestais, já que a lacuna fazia parte do sujeito da oração.

A lacuna 26 obteve 27,27% de resposta esperada. Essa lacuna é referenciada pela lacuna 28 que explicitava o preenchimento por uma cor da bandeira, e apontava que era a mesma cor; então, a lacuna deveria ser preenchida pela mesma palavra. Como o texto aborda sobre matas e florestas, que são verdes, e como a bandeira nacional também tem a cor verde, a palavra só poderia ser verde, a coesão se dá pela reiteração, no caso, a repetição do adjetivo.

Ao observar o Gráfico 22, com o resultado geral do teste cloze do texto da *Mata Atlântica*, vemos que 3% das lacunas não foram respondidas e que o índice de palavras inaceitáveis foi de 19%, ou seja, o teste obteve 78% de resposta esperada, fruto da soma da palavra esperada e aceitável. Como pudemos comprovar, o teste de tipologia expositiva apresentou um bom resultado, pois as respostas das colaboradoras ficaram bem acima dos 56%, definidos por Bormuth, citado por Santos et al. (2006), como sendo o início do percentual que classifica os leitores como independentes.

Gráfico 22 – Resultado geral do teste cloze do texto *A Mata Atlântica*⁴⁸



Questionadas sobre o que acharam do teste cloze do texto *A Mata Atlântica*, as colaboradoras afirmaram que gostaram da atividade e consideraram ser de simples resolução, conforme os protocolos verbais a seguir.

Pesquisadora: *O que é que vocês acharam de responder esse cloze? Esse teste.*

Colaboradora B: *Achei bom.*

⁴⁸ Vide tabela de apuração dos resultados de teste cloze no Apêndice F

Colaboradora E: *Achei legal.*

Colaboradora F: *É fácil.*

Pesquisadora: *É fácil, não é? É uma atividade fácil, é::: agora exige um pouco de concentração.*

Colaboradora F: *Ahâ!*

Pesquisadora: *Não é? Senão a gente XXX às vezes a gente vê uma palavra né::: e diz eita, essa eu já usei.*

Colaboradora E: *Acabei de descobrir que eu escrevi uma e era melhor outra.*

A questão de terem achado o teste fácil foi confirmada na apuração geral dos resultados. Essa facilidade se deve, primeiramente, pelo fato de já ser a segunda aplicação desse tipo de atividade. Em segundo lugar, pelo fato do cloze do texto *A Mata Atlântica* ter uma tipologia predominantemente expositiva, pois, conforme os resultados dos testes de compreensão de textos com questões de múltipla escolha, as colaboradoras obtiveram um bom resultado nas questões que envolviam os textos expositivos. Já a questão da atividade envolver um pouco de concentração se deve ao fato de utilizarmos as estratégias metacognitivas na leitura, pois é tendo a consciência do processo da leitura que o leitor pode refletir sobre as possibilidades de escolha da melhor palavra a ser utilizada, como o que foi verbalizado pela colaboradora E.

As reflexões sobre as respostas das lacunas 17, 20, 26 e 28 foram bem interessantes, pois, em virtude da relação textual de reiteração, com procedimentos como o da repetição, da seleção lexical e do estabelecimento de relações sintático-semânticas, as colaboradoras ponderaram sobre a necessidade de usar determinadas palavras, conforme descrito no protocolo verbal que se segue.

Pesquisadora: *Rica em flores e plantas...*

Colaboradora H: *Exóticas.*

Pesquisadora: *Exóticas.*

Colaboradora M: *Exóticas... eu botei rústicas.*

Pesquisadora: *Olha a ponte... exóticas, aí você vai... ESSE exotismo XXX*

Colaboradora H: *Exóticas é pra combinar com exotismo.*

Pesquisadora: *Tá vendo? Esse exotismo que vem de exóticas /.../ porque aí tá recorrendo né::: quando ele vai pra o outro período aí ele diz esse exotismo, quer dizer das plantas exóticas está presente em...*

A lacuna 17 pedia o uso do adjetivo “exóticas”, pois o período seguinte era iniciado pela expressão “esse exotismo”, tendo havido, portanto, uma nominalização do adjetivo. Já na lacuna 20 o problema de compreensão se deu pelo fato da não observação da função da expressão “ou seja”, pois o uso dessa expressão indica que haverá uma explicação do que já foi dito – é a mesma coisa dita de forma diferente. Vejamos as verbalizações nos protocolos que se seguem.

Pesquisadora: /.../ *Alguns dos animais e plantas da Mata atlântica são...*

Colaboradoras: *Desconhecidas* ((Resposta de algumas colaboradoras.))

Pesquisadora: *Únicos no mundo.*

Colaboradora H: *Eu botei comercializadas.*

Pesquisadora: *Olhe XXX únicos no mundo, ou seja, não existem noutras partes do Planeta. Se não existe só:: /.../ vinte ((lacuna 20.)) é único, são únicos no mundo né:: essas ((palavras.)) “únicos” e “exóticas” tão assim... como tem uma referência... ((deveriam ser essas palavras.)) /.../*

Nas lacunas 26 e 28, a coesão do período ocorre através da relação textual da reiteração, com o procedimento da repetição do adjetivo verde, pois o texto prosseguia afirmando “que é representada pela mesma cor ____ da nossa bandeira”. O leitor teria de utilizar uma das cores da bandeira, no caso a que fizesse referência a floresta, o que deixa o leitor apenas com a opção da cor verde. O problema dessa lacuna pode estar relacionado ao fato de que, ao longo da nossa escolarização, aprendemos que não devemos repetir as mesmas palavras no texto, devemos sempre buscar sinônimos. Mas, conforme explicita Antunes (2005), a repetição de uma unidade do léxico é um dos recursos para que haja a realização da coesão textual. Essa reiteração textual pode ser vista no texto *A Mata Atlântica*, em que a repetição da palavra – verde – foi necessária para a coesão e a coerência textual.

É interessante ressaltar que essas lacunas 26 e 28 ofereceram dificuldades de preenchimento nas duas turmas em que foi aplicado o teste, apontando para a crença de que não se pode repetir palavras no texto. Vejamos o protocolo verbal abaixo em que a insegurança das colaboradoras gerou a seguinte interlocução.

Pesquisadora: /.../ *Aqui tinha magnífica floresta que um dia cobriu com seu...*

Colaboradora Q: *Lindo manto.*

Colaboradora I: *Vasto, VASTO.*

Colaboradora O: *Eu botei enorme.*

Pesquisadora: *Vai ter outra referência lá embaixo, verde manto boa parte do território...*

Ao analisar as respostas do teste, verificamos que a colaboradora Q chegou a utilizar o adjetivo verde na lacuna 26, mas, quando viu a repetição na lacuna 28, passou corretivo na lacuna 26 e substituiu por lindo, que seria uma alternativa possível se não houvesse no texto que deveria ser a “mesma cor” da nossa bandeira.

Ao finalizar a socialização das respostas, perguntamos às colaboradoras se haviam gostado de responder ao teste cloze do texto *A Mata Atlântica*, pois nesse teste o lacunamento foi diferente, não seguimos a retirada das palavras de cinco em cinco ou de sete em sete. As lacunas não seguiram essa regularidade, pois tínhamos o objetivo de abordar o uso de adjetivos. Uma das colaboradoras afirmou que gostou e deu o depoimento que segue no protocolo verbal abaixo.

Colaboradora G: *Eu achei que hoje eu tava melhor. Você não sabe o quanto esse Laboratório tá me ajudando.*

Pesquisadora: *Que bom!*

Colaboradora G: *Sinceramente, menina, sabe o que é que você assim... é::: começar a ter novos horizontes... até a gente ter mais é::: digamos assim, em sala de aula a ter mais vontade mesmo de trabalhar.*

Pesquisadora: *Sabe o que é que dá vontade, é essa troca.*

Colaboradora G: *Exatamente.*

Pesquisadora: *Eu também aprendo muito...*

Colaboradora G: *Porque você passa a ter mais segurança no que você tá fazendo. É aí onde... mora a história. ((risos)) Que às vezes você trabalha e nem sente que você tá seguro daquilo, acontece né::: é aquela coisa, eu posso muito bem, eu sei chegar na minha sala de aula trabalhar gramática, trabalhar é::: a ortografia e tudo. Agora de que forma eu estou trabalhando. Se eu estou trabalhando:::*

Pesquisadora: *E essa é uma técnica tão antiga. Não é? A gente precisa retomar.*

O depoimento da colaboradora G demonstra a importância da formação continuada para os professores, pois ela, independentemente de participar dessa

formação, já vinha desenvolvendo seu trabalho docente com compromisso e responsabilidade. Contudo, a formação estava proporcionando aprendizagens e reflexões sobre a prática pedagógica, o que por consequência estava dando maior segurança para que ela realizasse o seu trabalho na sala de aula.

Figura 8 - Teste cloze do texto *Ser celebridade – vantagens e desvantagens*

SER CELEBRIDADE – VANTAGENS E DESVANTAGENS	
<p>No Brasil, _____, revistas como <i>Caras</i> e <i>Istoé Gente</i>, que nos informam sobre a vida de pessoas famosas, apresentam grandes índices de venda. Parece que todo mundo está interessado nessas pessoas famosas e muita gente gostaria mesmo de ser “celebridade”. Isso foi muito explorado numa dessas novelas das oito, da Globo. _____, como tudo na vida, há vantagens e desvantagens em se ser famoso. _____, ter fama não é exatamente viver num mar de rosas. _____, a maior vantagem de se ser famoso é provavelmente o estilo de vida que se pode levar, principalmente quando a fama significa ganhar muito dinheiro. _____, a maioria das pessoas famosas são também muito ricas e podem usufruir de belas casas com piscinas maravilhosas e carros de luxo. _____, essas pessoas viajam muito, conhecem muitos países, hospedam-se em hotéis esplendorosos. _____, há também as desvantagens. Toda vez que uma pessoa famosa sai à rua, ela é logo assediada por fãs e por fotógrafos. _____, é muito difícil para as chamadas celebridades terem uma vida privada normal. _____, pessoas famosas também são alvo de todo tipo de calúnia, de inveja, da fúria de maníacos, como o que aconteceu, por exemplo, a John Lennon. _____, muitas dessas pessoas terminam fugindo de sua terra natal; outras, evitam se expor em lugares públicos e nem sequer podem ir a um ao cinema como qualquer pessoa comum. _____, eu diria que é provavelmente mais fácil ser feliz quando não se é famoso, mesmo sem se ter todo o dinheiro que a fama pode trazer.</p>	<p>(1)</p> <p>(2)</p> <p>(3)</p> <p>(4)</p> <p>(5)</p> <p>(6)</p> <p>(7)</p> <p>(8)</p> <p>(9)</p> <p>(10)</p> <p>(11)</p>

O terceiro teste cloze aplicado foi do texto *Ser celebridade – vantagens e desvantagens*⁴⁹ (Figura 8). O universo pesquisado foi de 17 colaboradoras. O referido texto pode ser tipificado como um artigo de opinião.

O **artigo de opinião** é um gênero discursivo claramente argumentativo que tem por objetivo expressar o ponto de vista do autor que o assina sobre alguma questão relevante em termos sociais, políticos, culturais, etc. O caráter argumentativo do texto de opinião é evidenciado pelas justificativas de posições arroladas pelo autor para convencer os leitores da validade da análise que se faz (ABAURRE; ABAURRE, 2007, p.256, grifo das autoras).

⁴⁹ Vide texto original no Anexo G

A tipologia predominante do artigo de opinião é a argumentativa, que se caracteriza pelo uso de marcadores discursivos, especificamente, marcadores argumentativos. “Os marcadores discursivos são elementos lingüísticos a que se faz referência nos estudos sobre a ligação entre partes do texto” (PINHEIRO, 2005, p. 43). O autor explicita melhor esses recursos na citação abaixo.

Os marcadores discursivos exercem a função de unir segmentos tópicos ou enunciados intratópicos, contíguos ou não, na superfície textual. A essa função de organizador da estruturação do texto se congregam outras, de natureza interacional. O locutor imprime a seu texto uma certa orientação de sentido e pretende que seu interlocutor a assimile. Essa orientação de sentido corresponde às relações discursivas que se instauram no texto e constitui uma das demandas interacionais para o emprego de marcadores discursivos na articulação tópica (PINHEIRO, op.cit., p. 44-45).

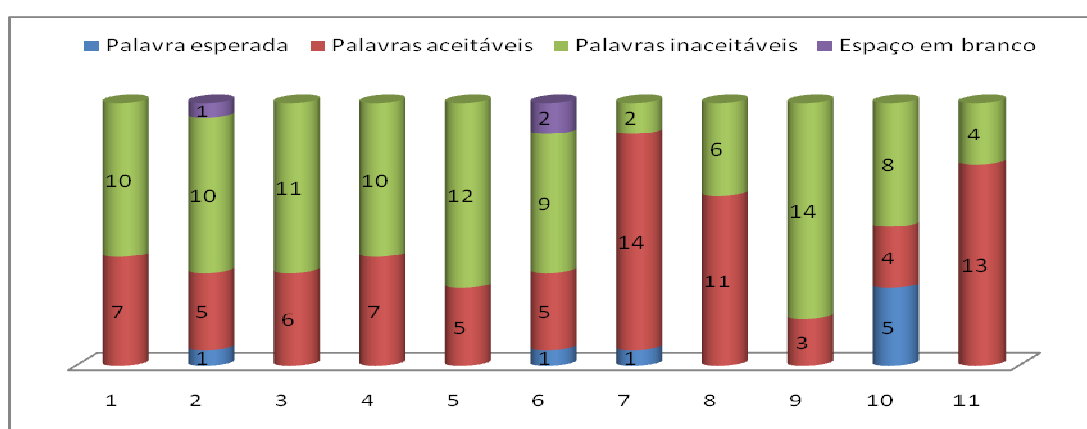
O estudo dos marcadores argumentativos é relativamente recente nos estudos linguísticos e ainda não se incorporou às práticas escolares relacionadas ao estudo da língua portuguesa, embora Koch (1987) já chamasse a atenção para essa questão através de artigo em que propõe uma abordagem de ensino dos chamados conectores interfrasais, na perspectiva da linguística textual. Indubitavelmente, esses marcadores são fundamentais para a produção dos gêneros opinativos, de grande circulação na mídia de uma forma geral, como é o caso do artigo de opinião, dos editoriais, de alguns tipos de crônica, de ensaios, dentre outros. Em muitas gramáticas, esses marcadores são classificados como conjunções e conectivos. A respeito disso, Koch (1997, pp. 38-39) comenta o seguinte.

O que é importante ressaltar, mais uma vez, é que todos esses operadores fazem parte da gramática da língua. Mas, como é fácil verificar, trata-se de elementos que – por falta de tempo ou por outras razões que não cabe aqui discutir – têm merecido pouca atenção nos livros didáticos e nas aulas de língua portuguesa [...]. Acontece, porém, que são justamente essas “palavrinhas” (tradicionalmente descritas como “meros elementos de relação, destituídas de qualquer conteúdo semântico”) as responsáveis, em grande parte, pela força argumentativa de nossos textos.

O teste cloze do texto *Ser Celebridade – vantagens e desvantagens* foi elaborado de forma a omitir os marcadores argumentativos. A intenção, portanto, era verificar em que medida as colaboradoras podiam recuperar o uso desses

elementos. Pois, conforme já foi dito na introdução deste trabalho, a leitura de textos argumentativos, ao longo dos anos da formação continuada no Laboratório Pedagógico de Língua Portuguesa, oferecia dificuldade de compreensão em algumas turmas de professores dos anos iniciais do Ensino fundamental. Para análise das questões, seguimos o mesmo percentual de corte utilizado nos dois testes anteriores. Esse teste cloze é composto por 11 lacunas e os resultados estão expressos no Gráfico 23.

Gráfico 23 – Resultado do teste cloze do texto *Ser celebridade – vantagens e desvantagens* por lacuna



Ao analisarmos as respostas no preenchimento das lacunas dessa atividade, verificamos que a lacuna 1 requeria um elemento articulador que localizasse o fato abordado no tempo presente (um marcador temporal, do tipo, *atualmente, hoje em dia, nos dias de hoje*). Essa lacuna obteve 41,17% de resposta esperada; assim sendo, pouco mais da metade das colaboradoras (58,83%) apresentaram dificuldade em observar que a lacuna estava entre vírgulas, portanto, era um marcador temporal deslocado e que deveria explicitar o tempo presente visto que o período é composto por dois verbos no presente: *informam* e *apresentam*. Em todas as respostas inaceitáveis as colaboradoras não observaram a função da pontuação e utilizaram verbo ou advérbio de intensidade, quando caberia advérbio de tempo.

A lacuna 2 requeria um elemento articulador que indicasse restrição (*mas, porém, contudo, todavia, entretanto*). Essa lacuna obteve 35,29% de resposta esperada, o que indica a dificuldade das colaboradoras em perceber que a lacuna estava após um ponto e que o novo período apresentava argumentos que se opunham ao período anterior, podendo ser preenchida por uma conjunção

adversativa. Entretanto, em quase todas as respostas inaceitáveis as colaboradoras colocaram conjunções conclusivas.

A lacuna 3 requeria um elemento articulador que reforçasse o que foi dito no período anterior (*de fato, com certeza, sem dúvida*) ou, no máximo, um elemento de conclusão ou de modo (*portanto, desse modo, assim*). Essa lacuna obteve 35,29% de resposta esperada. Ela aparece após um ponto e é seguida de vírgula; logo, é um conectivo para iniciar o período, o qual reforça o que foi dito no período anterior, agindo textualmente como um modalizador de reforço.

A lacuna 4 requeria um elemento articulador que indicasse tomada de posição do autor (*na minha opinião, do meu ponto de vista etc.*) ou um indicador de probabilidade (*ao que tudo indica, possivelmente etc.*). Essa lacuna obteve 41,17% de resposta esperada.

A lacuna 5 requeria um elemento reforçador ou legitimador do que é dito em seguida (*como se sabe, de fato etc.*) se apresentando como uma forma de legitimar a opinião do autor. Essa lacuna obteve 29,41% de resposta esperada. Na maioria das respostas inaceitáveis, foi utilizada conjunção adversativa, inadequada a localização da lacuna, pois não havia oposição ao que foi dito.

A lacuna 6 requeria um elemento articulador que indicasse acréscimo de argumentos (*além disso, ademais etc.*). Essa lacuna obteve 35,29% de resposta esperada. Contudo, as respostas inadequadas foram compostas por elementos articuladores que indicavam restrição, tempo, relação de causa e consequência.

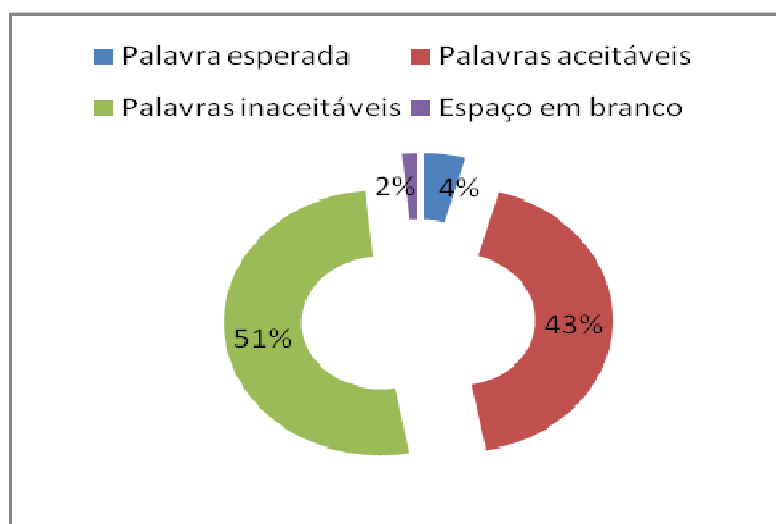
A lacuna 9 requeria um elemento articulador que indicasse acréscimo de argumentos (*ademais, além disso etc.*). Essa lacuna obteve 17,64% de resposta esperada, o pior resultado. Algumas das respostas inadequadas foram compostas por artigo, pronome demonstrativo ou advérbios que indicavam quantidade, o que não seria possível em virtude da lacuna ser seguida de vírgula.

A lacuna 10 requeria um elemento articulador que indicasse relação de causa e consequência (*por isso, por causa disso etc.*). Essa lacuna obteve 52,93% de resposta esperada. A maioria das respostas inadequadas foram compostas por elemento que indicava restrição.

Nesse teste, o índice de palavras inaceitáveis foi de 53% e o das lacunas não respondidas foi de 2%, conforme Gráfico 24. O que demonstrou a dificuldade no

preenchimento do teste com a tipologia argumentativa, uma vez que o índice de palavra esperada e palavra aceitável foi de 47%, apresentando, assim, um resultado insatisfatório. Esse resultado fez com que as colaboradoras caíssem de nível de compreensão, pois nos dois primeiros testes cloze elas ficaram no nível⁵⁰ *independente* (acima de 56%); já nesse cloze de tipologia argumentativa as colaboradoras ficaram no nível *instrucional* (entre 44% e 56%). Essa queda no resultado sinaliza para a dificuldade de compreensão com textos de tipologia argumentativa, fato já apontado nos resultados dos testes de compreensão de textos com questões de múltipla escolha.

Gráfico 24 – Resultado geral do teste cloze do texto *Ser celebridade – vantagens e desvantagens*⁵¹



Ao responder ao teste cloze o leitor busca a coerência e a coesão no texto. Mas como pode ser visto na análise das respostas das lacunas, o preenchimento adequado do cloze, ou seja, o uso de palavras ou expressões apropriadas para cada lacuna, com o mesmo uso das que o autor usou no texto original, requer do leitor a ativação de conhecimentos prévios sobre o gênero, bem como o uso de conhecimentos sintático-semânticos.

O teste cloze do artigo de opinião *Ser celebridade – vantagens e desvantagens*, com apenas 11 lacunas, é relativamente pequeno em relação ao primeiro cloze, com 31 lacunas, e ao segundo cloze, com 28 lacunas. Esse teste, com uma pequena quantidade de lacunas, pode parecer, pelo menos,

⁵⁰ Níveis definidos por Bourmuth (1968) citado por Santos et al (2006).

⁵¹ Vide tabela de apuração dos resultados do teste cloze no Apêndice G.

aparentemente, mais rápido de ser respondido. Mas, devido à complexidade das relações sintático-semânticas e textuais, tanto no macro como no micro nível, que é exigida para a compreensão e o uso dos marcadores argumentativos, tornou o exercício muito mais difícil de ser realizado pelas colaboradoras. Isso comprova a hipótese já levantada, anteriormente, de que a leitura e a compreensão acurada do texto argumentativo é muito mais difícil para a grande parte dos leitores, ficando evidenciada entre as colaboradoras.

Após a realização dos três testes cloze, questionamos as colaboradoras sobre o que tinham achado de trabalhar com essa atividade, já que tinha sido uma experiência nova para elas, pois nunca haviam respondido a um teste cloze antes. Em seguida, perguntamos qual tinha sido o teste mais fácil, conforme protocolo verbal abaixo:

Colaboradora D: *Eu gostei.*

Pesquisadora: */.../ e aí o que é que vocês acharam?*

Colaboradora G: *Você quer dizer pra mim ou para os nossos alunos?*

Pesquisadora: *Pra vocês.*

Colaboradora G: *Pra mim foi bom, porque ((risos)).*

Colaboradora T: *Foi desafiante.*

Colaboradora G: *Mas foi um sofrimento triste ((risos)) mas você bota o raciocínio:: bota a cabeça mais pra pensar né:: ou raciocina ou:: é:: e também porque você se enferruja até porque ((risos)) para um pouco né:: mas...*

Pesquisadora: *Foi bom né:: e dos clozes qual foi o mais fácil? Vocês fizeram Estrela-do-mar, Ser Celebridade e Mata Atlântica /.../*

Colaboradoras: *Estrela-do-mar. ((Resposta da maioria.))*

Pesquisadora: *Estrela-do-mar, por quê?*

Colaboradora M: *Eu achei bom o da Mata Atlântica.*

Colaboradora T: *Eu também, eu achei bom o da Mata Atlântica.*

Pesquisadora: *Mata Atlântica também foi bom?*

Colaboradora C: *Foi Estrela-do-mar e Mata Atlântica.*

O que podemos observar a partir das verbalizações das colaboradoras, no protocolo verbal acima, é que elas gostaram da atividade por ter sido desafiante, exigindo raciocínio. Esse esforço mental a que elas se referiram se deve ao fato do teste cloze exigir o uso de estratégias metacognitivas durante todo o tempo, pois o leitor é obrigado a desautomatizar o fluxo da leitura e monitorar sua compreensão de

forma muito consciente e a tomar decisões na escolha da palavra ou expressão adequada ao que está sendo dito pelo autor; além de ter que tomar as medidas corretivas quando detectar falhas na compreensão.

Já era esperado que as colaboradoras afirmassem que o teste cloze mais fácil era o do texto *Estrelas-do-mar*. De fato, o teste obteve o melhor resultado, pois tinha a predominância de estrutura narrativa e o gênero era bastante conhecido. Também era esperado que elas achassem fácil o texto *A Mata Atlântica*, por ter uma estrutura expositiva. Com efeito, esse teste obteve o segundo melhor resultado na apuração. Finalmente, também era esperado que elas considerassem o teste cloze do texto *Ser Celebridade – vantagens e desvantagens* como sendo o mais difícil, por sua já comentada estrutura argumentativa, que implica no uso de marcadores discursivos, cujo ensino ainda é muito falho na escola básica (KOCH, 1997) e dos alunos universitários (SOUTO, 2006). Essa dificuldade foi apontada no protocolo verbal abaixo.

Pesquisadora: *Ser Celebridade, /.../ que era pra preencher /.../ com elementos coesivos /.../ porque você considera que ele foi o mais difícil? Assim...*

Colaboradora P: *Não sei... porque eu não tava conseguindo lembrar dos conectivos, até porque não foi TÃO trabalhado assim comigo essa parte da gramática, aí pronto a dificuldade é::: aí acho que pode até utilizar, mas não é frequente a utilização desse aí. Quando a gente tá falando, quando a gente vai escrever não usamos.*

Pesquisadora: *Então você vê como uma carência da nossa formação?*

Colaboradora P: *Uhm...*

Um fato preocupante nas verbalizações da colaboradora P é achar que os elementos coesivos argumentativos não são de uso frequente em nosso cotidiano, que ao falar e ao escrever nós não os usamos. É verdade que a argumentação não tem sido bem trabalhada ao longo da educação básica; mas, se observarmos nossas interações lingüísticas, nas nossas conversas diárias e nos textos que lemos e escrevemos, vamos encontrar a argumentação o tempo todo, pois a argumentação é uma das funções da linguagem, embora não seja uma atividade simples, conforme explica Plantin (2008, p.14)

[...] *a função argumentativa, ou função crítica, é uma função da linguagem que organiza as funções primárias (exprime o “eu”, a impressão sobre o outro, descreve o mundo). A atividade argumentativa é uma atividade de alto nível, que implica a coordenação de saberes e comportamentos diversos e heterogêneos; não é algo simples, como comer uma maçã, mas extremamente complexo, como dirigir um automóvel.*

Talvez o fato de a colaboradora P achar que os elementos coesivos argumentativos não são de uso frequente no dia-a-dia seja devido ao seu limitado repertório argumentativo, conforme afirmou no protocolo anterior. A dificuldade no uso dos marcadores argumentativos também está relacionada ao difícil manejo do vocabulário lógico-argumentativo de algumas colaboradoras, conforme explicitado no protocolo verbal a seguir. Na ocasião, as colaboradoras discutiam o estudo deficiente dos marcadores argumentativos na escola, cujas consequências chegam até a universidade; ou seja, o fraco domínio dos marcadores argumentativos chegam a interferir na produção escrita de universitários.

Colaboradora B: *Acho que foi abordada, mas não dado grande variedade XXX portanto, contudo.*

Colaboradora E: *Lembra quando você estudava a dita cuja da redação, a conclusão, as palavras conclusivas, isso já era lá quase no fim... isso chegando no Ensino Médio, e:: então toda essa parte no Fundamental ficou todo assim... o buraco, é isso que eu sinto ((risos))*

Colaboradora I: *Mas aí:: essas outras que a gente vê aqui é mais com a leitura /.../ quer dizer vem, aprende, e faz no padrão né:: assim, finalmente...*

Colaboradora F: *Isso porque antigamente não se usava muito a redação, não trabalhava muito a redação, né::*

Pesquisadora: *E normalmente assim... era uma redação que a gente escrevia, mas não tinha uma correção coletiva né:: o professor chegava e marcava, não havia uma discussão em cima do que a gente escrevia, eu acho que é um dos grande pecados da escola; escrevia, dava a nota e né:: nenhum autor faz um texto de uma única vez, mesmo quem é poeta com toda a inspiração faz uma poesia e depois refaz /.../*

Colaboradora E: *Aí o que acontece, a gente vai ter isso depois lá no nosso TCC, e vai lá e o orientador diz não:: refaça, mude isso e faça aquilo, coisas que realmente nas nossas redações do Ensino Médio nunca foi feito, de jeito nenhum...*

A colaboradora E apontou um dos grandes problemas na hora de escrever um trabalho de conclusão de curso, como no caso de uma monografia, pois os

orientadores esperam que os alunos ao concluírem um curso superior, já sejam capazes de produzir textos argumentativos⁵². Contudo, os problemas na construção desses textos são muitos, necessitando de constantes refações.

Em virtude do resultado dos testes cloze e do que foi colocado pelas colaboradoras através dos protocolos verbais, podemos observar que o trato com o texto argumentativo precisa ser revisto durante toda a escolarização.

Um fato interessante ocorreu na aplicação do teste cloze do texto *Ser celebridade – vantagens e desvantagens*, em uma das turmas, pois, como havia pouco tempo para aplicação e correção no mesmo encontro, foi entregue a cada colaboradora uma cópia do teste em branco para que passassem as respostas e dessa forma elas pudessem ficar com uma cópia para a socialização das respostas no encontro seguinte. No entanto, o ato de copiar as respostas funcionou como uma revisão do teste cloze, conforme pode ser observado no protocolo que se segue:

Pesquisadora: *Agora eu fiz de uma forma diferente hoje /.../ eu dei para vocês fazerem e entreguei outra folha para vocês passarem a limpo para vocês continuarem com esse material. O que é que vocês acharam da diferença de ter que passar a limpo? Do ato de passar a limpo?*

Colaboradora I: *Para lembrar, assim, pra completar XXX*

Colaboradora C: *Também, refazer o cloze.*

Pesquisadora: *Ficou como uma correção, não foi?*

Colaboradora H: *Foi...*

Pesquisadora: *((Dirigindo-se a colaboradora N.)) Eu tava olhando ali... e ela disse: “eu vou deixar algumas em branco”, mas no final das contas deixou alguma?*

Colaboradora N: *Não.*

Pesquisadora: *Ela ((colaboradora N)) saiu preenchendo, pois conforme ela ia passando a limpo, ela ia relendo o texto, né::: ela ia relendo o texto e completando os espaços /.../*

Conforme já foi explicitado anteriormente, o cloze é uma atividade que desenvolve estratégias metacognitivas, uma vez que permite ao leitor monitorar conscientemente a compreensão do texto através do preenchimento das lacunas do

⁵² Isso seria o ideal, mas o real é bem diferente, pois durante toda a educação básica o trabalho com essa tipologia é negligenciada por motivos que não nos cabe explicitar, apesar da disciplina de Língua Portuguesa ter uma boa carga horária em todos os anos. Ficando praticamente impossível trabalhar essa e outras questões da língua no curso superior em virtude da carga horária da disciplina que trabalha a língua ser bastante reduzida. Como foi comentado, anteriormente, sobre a pequena carga horária da disciplina Leitura e Produção de textos no curso de Pedagogia da UFAL.

teste. A ação de passar a limpo funcionou como uma revisão do teste cloze, isto é, funcionou como a metacognição da metacognição. Apesar da ação não ter sido pensada com esse fim, fica-nos mais essa forma para a utilização do cloze na sala de aula.

Diante do exposto, vemos que o teste cloze se apresenta como um instrumento eficiente para avaliar a compreensão em leitura, tendo em vista que permite identificar as dificuldades de compreensão de textos escritos através das respostas inadequadas. Além disso, trata-se de um instrumento que permite a remediação das dificuldades por proporcionar uma reflexão sobre o que deve ser utilizado para que o texto fique coerente e coeso.

3.3. Análise dos dados do questionário sobre leitura

O questionário sobre leitura contém questões abertas e foi elaborado tendo como referência Leffa (1996). Com o atraso no início da formação, já mencionada anteriormente, os últimos encontros aconteceram em dezembro de 2007, o que ocasionou muitas ausências das colaboradoras, em virtude de elas estarem concluindo o ano letivo e terem muitos afazeres pedagógicos do período. E como o questionário foi o último instrumento, entregue no penúltimo encontro para ser respondido em casa e devolvido no último encontro, o universo pesquisado ficou reduzido a apenas 8 colaboradoras que devolveram o questionário, um terço do universo pesquisado.

As colaboradoras foram questionadas sobre o que faz com que uma pessoa goste de ler (Quadro 3). As respostas, de uma maneira geral, destacaram a importância da convivência com a leitura desde a infância como sendo essencial para se ter o gosto pela leitura. Outro ponto destacado pelas colaboradoras foi a necessidade de acesso a uma diversidade de gêneros textuais para que se possa escolher quais são os que proporcionam mais prazer, como na fala da colaboradora B e nas respostas das colaboradoras C e G.

Essas respostas corroboram as lembranças da leitura na infância e na escola do primeiro questionário, nas quais as boas lembranças estavam

relacionadas com serem incentivadas à leitura por prazer pela professora e pela família, além de ouvir muitas histórias contadas pela professora.

Quadro 3 - O que faz com que uma pessoa goste de ler?

Colaboradora	Resposta
A	<i>São suas experiências e formas que ao longo de sua vida ela vai vivenciando.</i>
B	<i>Acredito que primeiro o texto deve despertar interesse, para isto tem que ser significativo, fazer parte de sua vida e também apresentar curiosidade e desafios de descobertas. Ouvir contos, poesias, fábulas e os demais gêneros levará o indivíduo a identificar qual das leituras lhe traz mais prazer, satisfação. Ouvir e trabalhar com textos jornalísticos, receitas, bulas... levará o leitor a identificar quais das informações são necessárias e poderá fazer suas opções.</i>
C	<i>Uns bons livros e quando criança teve muito incentivo à leitura.</i>
D	<i>A criança gosta muito de imitar, neste sentido, se ela vê as pessoas da família lendo, contando história... certamente esse incentivo será de grande eficácia para essa criança se tornar uma pessoa que goste de ler.</i>
E	<i>Em muitos casos as pessoas que gostam de ler foram educadas para isso e tiveram contatos quando criança com diversos tipos de leitura.</i>
F	<i>A maneira como foi trabalhada a leitura desde a sua infância.</i>
G	<i>A forma como ele foi estimulado para leitura desde a infância até a vida adulta.</i>
H	<i>Existem vários fatores, um deles é que desde cedo a criança seja exposta a um ambiente letrado e estimulante, com textos variados e que seja de seu interesse, por exemplo, histórias infantis e outros.</i>

Perguntamos quais os critérios que fazem com que um texto seja mais fácil ou mais difícil. Seria o vocabulário? O assunto? O tamanho das frases? O tamanho das letras? A organização e sequenciamento das ideias? Esses critérios foram considerados importantes pelas colaboradoras B, C, E, F, G e H, como se pode ver no Quadro 4.

Outro ponto que podemos discutir, a partir da resposta da colaboradora A, diz respeito ao próprio resultado dos testes de compreensão em leitura, aos quais as colaboradoras foram submetidas durante a pesquisa. Como a tipologia narrativa faz parte da nossa vida desde a infância, através da oralidade, e é muito frequente nos gêneros mais usados no nosso cotidiano, o resultado foi muito bom. Já em relação aos gêneros textuais em que predominou a tipologia argumentativa, as colaboradoras apresentaram dificuldades na leitura. Uma vez que a tipologia argumentativa exige uma competência muito maior do leitor, pois nela encontramos

como desafio o convencimento de alguém sobre alguma coisa, a defesa de um ponto de vista; a sua estrutura é híbrida, pois se adapta ao contexto que vai circular e ao perfil do público a que se destina, envolvendo muito mais esforço na leitura.

Quadro 4 - O que faz com que um texto seja mais fácil ou mais difícil? Vocabulário? Assunto? Tamanho das frases? Tamanho das letras? Organização e sequenciamento das idéias?

Colaboradora	Resposta
A	<i>Depende muito do conhecimento do leitor em relação ao gênero que está sendo lido e em alguns momentos a somatória deste conjunto apresentado pode tornar o texto com graus de facilidade e/ou dificuldade.</i>
B	<i>Dependendo da idade e do conhecimento do leitor, o texto poderá ser melhor compreendido de acordo com a organização da obra. Vocabulário, gravuras, assuntos, tamanho de frases e letras, sequenciamento das idéias será mais adequado ao despertar o gosto pela leitura.</i>
C	<i>Vocabulário e sequenciamento das idéias.</i>
D	<i>Depende do nível de interpretação do leitor, se ele não é um bom leitor com certeza o texto torna-se difícil ao contrário do bom leitor.</i>
E	<i>Um texto se torna fácil quando o seu vocabulário é conhecido pelo leitor, pois facilita a compreensão. É necessário que um texto tenha frases medianas, com letras possíveis de se ler, além de ter coesão e coerência.</i>
F	<i>Estes fatores contribuem de forma geral para que o texto se torne mais fácil ou difícil.</i>
G	<i>Acredito que fatores como assunto, vocabulário e organização estejam relacionados para que o texto torne-se mais fácil ou mais difícil.</i>
H	<i>O que torna um texto mais fácil é a organização e sequenciamento das idéias.</i>

A colaboradora D responsabiliza exclusivamente o leitor pela dificuldade na leitura, com o que não concordamos, pois ser um bom leitor não garante uma boa leitura em qualquer gênero textual. Há uma infinidade de gêneros que atendem a uma infinidade de necessidades. Por exemplo, um bom leitor de obras literárias, provavelmente, terá dificuldades de compreensão de gêneros específicos de áreas como biologia e química.

Questionadas sobre o que fazem quando encontram problemas de compreensão durante a leitura de um texto, as colaboradoras foram unânimes em responder que fazem uma nova leitura para tentar compreender o texto, conforme Quadro 5.

Concordamos com as colaboradoras, pois quando na leitura de um texto encontramos dificuldades na compreensão a melhor opção é fazer releituras, com o propósito de buscar o sentido através do cotexto, nas relações que se estabelecem entre partes do texto, e do contexto, através do nosso conhecimento prévio sobre o tema.

Quadro 5 - O que você faz quando encontra problemas de compreensão durante a leitura de um texto?

Colaboradora	Resposta
A	<i>Volto à frase para entender o seu significado global.</i>
B	<i>Recomeço a leitura, se a dificuldade persistir, recorro ao dicionário ou a outros títulos de conteúdos semelhantes em busca de ampliar os conhecimentos e conseqüentemente a compreensão.</i>
C	<i>Volto a ler e peço ajuda.</i>
D	<i>Primeiro faço um círculo nas palavras de significado desconhecido depois faço uma nova leitura.</i>
E	<i>Geralmente faço uma releitura, e isso me ajuda bastante. E quando não compreendo devido a uma palavra desconhecida, consulto um dicionário.</i>
F	<i>Releio e procuro consultar o dicionário.</i>
G	<i>Releio e procuro o dicionário.</i>
H	<i>Eu leio novamente várias vezes, procuro o significado das palavras no dicionário.</i>

As colaboradoras B, E, F, G e H enfatizaram que após a releitura buscam esclarecimentos no dicionário. Contudo, sabemos que não encontramos dicionários em qualquer lugar. Se a leitura acontecer em ambientes em que não poderemos utilizar o dicionário, teremos que, talvez, reler o texto mais de uma vez. Esse comportamento de releituras sucessivas é um comportamento do leitor experiente, pois um leitor iniciante não dispõe, ainda, de uma série de conhecimentos e habilidades sobre a forma como um texto é escrito; além de seus conhecimentos prévios estarem mais relacionados à oralidade e à escuta de textos.

Outra pergunta foi sobre que diferenças elas achavam que existe entre a leitura de um poema e a leitura de um anúncio classificado, Quadro 6. A maioria das colaboradoras destacou que a diferença está no objetivo e nas expectativas que cada gênero oferece.

Ao analisarmos as respostas observamos que o anúncio foi desqualificado pela colaboradora C e D, não sendo sequer citado pela colaboradora F, essa constatação pode remontar à questão do status que o texto literário exerce na

sociedade. É como se a leitura só existe no prazer, mas na realidade a leitura existe a partir dos nossos objetivos que vão atender as nossas necessidades. Essas respostas talvez sejam fruto das campanhas de incentivo à leitura que priorizam apenas a leitura para fruição. Essa confusão sobre as funções sociais da leitura pode gerar indivíduos que afirmam não serem leitores, apenas por não gostarem de textos literários; mas que no dia-a-dia fazem uso da leitura para dar conta de diversas atividades, inclusive fazendo leitura prazerosas em outros gêneros textuais, que não pertencem aos literários.

Quadro 6 - Que diferenças você acha que existe entre a leitura de um poema e a leitura de um anúncio classificado?

Colaboradora	Resposta
A	<i>Para cada gênero, o leitor lança uma expectativa.</i>
B	<i>A diferença está nos interesses e nos resultados. Quando se lê um poema, o momento nos leva a descontração, ao sonho, a criação, ao despertar de novas visões de mundo e pessoas. Quando lemos um anúncio de classificados estamos em busca de resolver um problema, ansiedade e organismo, mente e corpo reagem diferente.</i>
C	<i>O poema é prazeroso e o anúncio é só uma leitura.</i>
D	<i>O poema nos dá a impressão de estar lendo a gente (sic) e o classificado são informações ocorridas pela gente (sic).</i>
E	<i>Quando se lê um poema, geralmente flui uma sensibilidade que me faz muitas vezes pensar no que o autor realmente pensava ao escrever. E quando se lê um classificado a vontade é apenas de encontrar algo que satisfará alguma necessidade.</i>
F	<i>Leitura de um poema é uma leitura literária.</i>
G	<i>O poema tem uma função literária e trama descritiva ou narrativa. Enquanto que o anúncio apesar de apresentar também trama narrativa ou descritiva sua função é apelativa.</i>
H	<i>Na leitura de um poema há um envolvimento emocional entre as palavras do autor e a compreensão do leitor. No anúncio classificado existe um apelo chamativo das palavras do autor para envolver o texto.</i>

As próximas perguntas foram elaboradas visando ao trabalho com o teste cloze. Primeiro perguntamos como elas avaliam a técnica do cloze. As colaboradoras D, F e G compreenderam o propósito do cloze e responderam que é uma técnica para o diagnóstico e o desenvolvimento da compreensão em leitura, como se pode ver no Quadro 7.

É importante destacar que as colaboradoras A, B, E e H afirmaram que o teste cloze possibilita o desenvolvimento do raciocínio em virtude de proporcionar uma reflexão sobre a organização textual, tendo como princípio os aspectos

gramaticais na busca da coesão textual. Isso evidencia uma consciência das colaboradoras a respeito da importância dos aspectos da microestrutura para a coerência e a coesão do texto.

Quadro 7 - Como você avalia a técnica do cloze?

Colaboradora	Resposta
A	<i>Desperta no aluno a reflexão e compreensão da aplicação dos componentes da gramática.</i>
B	<i>Trabalha bastante o raciocínio. De início você quer chegar as mesmas palavras do autor do texto, no entanto, você vai percebendo que você pode usar outras palavras ou expressões, sem modificar o sentido do texto. Lhe faz refletir sobre como está seu vocabulário sua compreensão geral do texto.</i>
C	<i>Muito boa.</i>
D	<i>Um excelente meio de diagnosticar o desenvolvimento da compreensão em leitura na sala de aula.</i>
E	<i>É muito interessante, porque além de informar sobre um determinado assunto, ainda nos faz refletir sobre a importância de se ter um texto com coerência no momento em que preenchemos as lacunas.</i>
F	<i>É uma técnica que avalia o grau de dificuldade do leitor.</i>
G	<i>É uma técnica em que avalia vários aspectos de um texto, além do nível de dificuldade que o leitor apresenta ao desenvolvê-lo, trabalha a auto-estima.</i>
H	<i>O cloze é uma técnica que além de estimular o raciocínio lógico, ajuda a colocar os elementos dentro do texto de forma coerente.</i>

Durante os encontros da formação no Laboratório Pedagógico de Língua Portuguesa, foi sugerido que as colaboradoras utilizassem o cloze em suas salas de aula para avaliar a compreensão leitora de seus alunos. Para tanto, elaboramos alguns testes cloze, alguns com alternativas de respostas e outros sem recurso algum. Diante desse possível trabalho e das discussões sobre o cloze durante a formação, perguntamos como elas avaliam o uso da técnica nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As colaboradoras D e E destacaram a importância do teste no diagnóstico da compreensão em leitura, conforme Quadro 8.

Diante dessas respostas, consideramos válido destacar as declarações das colaboradoras B, F, G e H que afirmaram ser o cloze uma técnica desafiadora, que deveria ser utilizada desde o início da aquisição da língua escrita, pois possibilita o desenvolvimento da leitura através da busca de respostas plausíveis para o preenchimento das lacunas. Contudo, as colaboradoras A e C advertem sobre o nível de dificuldade do teste. Esse ponto é muito importante, pois os alunos devem ser capazes de concluir o teste cloze para que se possa fazer uma reflexão sobre as

respostas, se são aceitáveis ou não; discutir o porquê do uso de determinadas palavras ou expressões nas lacunas.

Quadro 8 - Diante da sua experiência, como você avalia o uso da técnica do cloze nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Colaboradora	Resposta
A	<i>Acho interessante, pois desafia o aluno a preencher, porém deve ser uma atividade possível.</i>
B	<i>Se for um trabalho realizado desde o início do ano letivo, possivelmente teremos resultados significativos, já que as crianças se habitam a serem solicitadas a buscar respostas.</i>
C	<i>Para a 1ª e 2ª, cloze com lacunas o resultado não foi alcançado, muita dificuldade.</i>
D	<i>Por ser processo novo em sala de aula e as respostas serem positivas, creio que esta técnica é um excelente meio de diagnosticar a compreensão leitora dos alunos.</i>
E	<i>Muito importante, para diagnosticar a compreensão dos alunos em relação à leitura.</i>
F	<i>Bom, leva o aluno a pensar e descobrir as palavras ocultas.</i>
G	<i>Bom, pois ajuda de forma positiva no desenvolvimento da leitura e também de sua análise.</i>
H	<i>É uma técnica que deveria ser usada desde o início da alfabetização, pois dá pistas para facilitar a aprendizagem.</i>

A colaboradora C destacou que o cloze só com as lacunas no início do Ensino Fundamental foi muito difícil de ser respondido pelos alunos. Como o cloze pode ser adaptado de acordo com as necessidades do grupo, seria interessante que no início fosse oferecido o cloze com alternativas de múltipla escolha; além, é claro, da necessidade de o gênero textual escolhido ser compatível com a idade e a escolaridade dos sujeitos envolvidos.

As respostas dos questionários acima analisadas nos esclareceram sobre a forma como as colaboradoras consideram os aspectos relativos ao ato de ler, especificamente, a compreensão em leitura. Como pôde ser observado, elas têm comportamentos de leitoras experientes, o que já era esperado devido a escolarização das colaboradoras. Elas demonstraram ter gostado do teste cloze e consideraram ser uma técnica adequada ao diagnóstico, desenvolvimento e remediação da compreensão em leitura desde o primeiro ano do Ensino Fundamental.

4. Apreciação dos resultados

Pelos dados obtidos a partir da aplicação do questionário inicial, pudemos observar que as colaboradoras são profissionais que buscam a sua formação continuada através da continuidade de seus estudos na academia e também participando de cursos oferecidos para auxiliar o seu trabalho didático, como a própria formação no Laboratório Pedagógico onde a pesquisa foi realizada. Elas priorizam a leitura para o estudo e trabalho em detrimento da leitura prazer, fato preocupante, pois os dois tipos de leitura são importantes no processo de aprimoramento da competência leitora e do letramento.

As colaboradoras apresentaram como dificuldade no trabalho com a leitura na sala de aula o fato dos alunos não estarem alfabetizados ou apenas decodificarem. Contudo, aparentemente as colaboradoras precisam de um trabalho sistemático para a utilização do livro didático na sala de aula, visto ser esse um portador textual a que todos os alunos têm acesso.

Mas o que mais nos preocupou foi o lugar secundário que a leitura silenciosa ocupa na sala de aula, tendo em vista que é através dessa modalidade de leitura que as estratégias cognitivas de leitura são desenvolvidas e aprimoradas.

Em relação à compreensão em leitura das colaboradoras, que foi pesquisada através dos testes de compreensão de textos com questões de múltipla escolha, pudemos observar que os melhores resultados envolveram as perguntas sobre os textos com uma tipologia expositiva. As questões que envolveram os textos de tipologia argumentativa apresentaram a maior incidência de respostas inaceitáveis.

O mesmo fato ocorreu na análise das respostas dos testes cloze, pois no primeiro, de tipologia narrativa, as colaboradoras se saíram muito bem, atingindo o percentual de 90% de resposta esperada, bem acima do limite de corte de 56%, pois acima desse percentual o leitor é considerado como no nível independente, segundo Bormuth (1968), citado por Santos et al (2006).

No teste cloze de tipologia expositiva o resultado também foi bom, apesar de uma pequena queda em relação ao primeiro teste, pois elas atingiram o percentual de 78% de resposta esperada, continuando acima do percentual inicial do nível

independente. Já no cloze de tipologia argumentativa as colaboradoras caíram de nível, pois atingiram apenas o percentual de 47% de resposta esperada, passando para o nível instrucional (entre 44% e 56%). Os resultados desses testes cloze confirmaram os resultados dos testes de compreensão de textos com questões de múltipla escolha em que as colaboradoras tiveram mais dificuldade de compreensão leitora nas perguntas que envolviam a tipologia argumentativa.

A constatação de que o texto argumentativo oferece mais dificuldade, provavelmente, se deve ao fato de exigir um maior controle da metacognição, pois é uma tipologia que envolve muito mais esforço no processo de compreensão por parte do leitor; visto ter uma estrutura que envolve um melhor conhecimento da estrutura da língua e conhecimentos dos marcadores discursivos, além das especificidades dos gêneros argumentativos.

É interessante frisar que os testes de compreensão em leitura de textos escritos, sejam de múltipla escolha, teste cloze ou outros, exigem boas condições físicas, ambientais e psicológicas dos examinandos, pois qualquer alteração nessas condições pode influir negativamente no desempenho. Nesse sentido, uma ocorrência pôde ser observada durante a realização da pesquisa, quando a colaboradora E, após realizar o primeiro teste de compreensão de múltipla escolha que estava pendente, afirmou que gostou do teste, mas falou de um estado de saúde negativo, embora não tenha ficado explícito algum prejuízo sério por conta disso, conforme se vê no protocolo abaixo.

Pesquisadora: /.../ É:: e os testes? Algumas pessoas não fizeram o teste que tem os cinco textos, mas fizeram o da Enxaqueca hoje né:: que tava faltando /.../ o que é que vocês acharam de fazer esses testes de marcar x?

Colaboradora E: *Eu quando cheguei aqui, eu estava com dor de cabeça, mas eu acho que foi de tanto que eu fiz ((a colaboradora havia realizado atividades pendentes da formação em virtude de ter faltado em encontro anterior, inclusive respondeu ao primeiro teste de compreensão de textos de múltipla escolha)), mas aquele primeiro eu gostei, aquele primeiro dos cinco textos, eu gostei.*

Os resultados obtidos a partir da aplicação dos dois tipos de testes impulsionam a questão da necessidade de um trabalho sistemático com gêneros textuais de tipologia argumentativa na formação de professores, pois esses profissionais precisam ter um aprimoramento de seus conhecimentos e habilidades

com essa tipologia para poder realizar a transposição didática para os seus alunos no dia-a-dia da sala de aula.

Diante da pesquisa realizada, ficou evidenciado que o diagnóstico⁵³ do nível de compreensão em leitura de qualquer grupo deveria ser ponto obrigatório para qualquer intervenção, no sentido de reverter os baixos índices de compreensão em leitura, seja ele de que etapa for da educação básica, pois

Diante da importância da leitura, e independente da concepção de compreensão adotada, considera-se fundamental o diagnóstico da habilidade de leitura dos alunos para que se possa identificar seus limites, bem como seu potencial, posto que é principalmente por meio da leitura que ocorre o acesso ao conteúdo das diversas disciplinas (SANTOS et al, 2002, p. 550).

Apesar das pesquisas em leitura existentes, há uma ausência de um estudo e um acesso sistemático das várias pesquisas sobre leitura na formação inicial e continuada dos professores. Isso pode ser um fator que agrava ainda mais a situação educacional do país, uma vez que os professores desconhecem técnicas de diagnóstico e de intervenção que poderiam reescrever a nossa história educacional.

⁵³ O diagnóstico da compreensão em leitura pode ser realizado a partir de instrumentos de pesquisa, tais como: teste de compreensão de textos de múltipla escolha, os mais usados em pesquisa em larga escala, testes cloze e protocolos verbais. Os resultados devem apontar para o nível de domínio da tecnologia da escrita e para o nível de letramento, dando condições de se verificar se este nível está compatível com a escolaridade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início desta pesquisa, pretendíamos avaliar a compreensão leitora das professoras que participavam da formação continuada no Laboratório Pedagógico de Língua Portuguesa da Secretaria Estadual de Educação, do qual eu era coordenadora e docente. Pretendíamos, também, pesquisar o desempenho dos alunos dessas professoras para promover uma comparação entre os resultados e, assim, poder realizar uma intervenção através da formação continuada no citado laboratório. No entanto, as dificuldades para a coleta de dados foram muitas: primeiro, a greve de professores; segundo, o atraso na autorização para o início das inscrições no laboratório e o conseqüente atraso no início da formação; terceiro, a redução das turmas de formação e, por último, o tempo para a realização do mestrado.

Esses fatos ocasionaram a limitação do grupo pesquisado às professoras que participaram das duas últimas turmas de formação, já que o referido laboratório foi extinto oficialmente no segundo semestre de 2007. Dessa forma, se tornou impossível o retorno dos resultados e as possíveis intervenções no ano seguinte, como se pretendia inicialmente.

A bem da verdade, conforme os resultados das pesquisas citadas ao longo desta dissertação, a questão da compreensão em leitura tem se constituído numa lacuna durante toda a escolarização; pois os alunos concluem a educação básica sem o domínio dessa importante habilidade.

O problema dos baixos níveis de compreensão em leitura não é diferente nos cursos de formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental; pois, apesar do Curso Normal, em Alagoas, oferecer oitenta horas anuais de Língua Portuguesa, durante os quatro anos do curso, essa carga horária se torna improdutiva, possivelmente, em virtude do nível de compreensão leitora das normalistas ao iniciarem o curso, além, obviamente, de outras variáveis que podem intervir no processo. Esse problema termina chegando aos cursos superiores, tornando-se extremamente preocupante quando esses cursos são de formação de professores como o curso de Pedagogia e as demais licenciaturas.

Como já foi exposto anteriormente, na atual matriz curricular do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas, a disciplina Leitura e Produção Textual é oferecida em apenas quarenta horas. Essa carga horária é insignificante diante das dificuldades em lectoescritura apresentadas pelos alunos ao ingressarem nesse curso superior. Diante disso, não se vislumbram perspectivas de ruptura no já antigo círculo vicioso: forma-se mal o leitor na educação básica, esse leitor chega nos cursos superiores e retornam à educação básica como professores.

A partir da situação apresentada, resta-nos a alternativa de remediar a situação a partir da continuidade dos estudos, realizando um trabalho efetivo, na formação continuada, para o aprimoramento da compreensão em leitura dos professores.

Na realidade, uma intervenção eficiente seria a melhoria da formação inicial dos professores nos cursos superiores para poderem enfrentar a questão do ensino-aprendizagem da leitura na educação básica. Indubitavelmente, a melhoria da competência leitora do professor é fator fundamental para a tarefa de formar alunos leitores. Afinal, a condição mínima e fundamental do professor para formar leitores é ser proficiente em leitura.

O aprimoramento da compreensão em leitura na formação inicial poderia ser realizado através não só de uma prática sistemática e qualificada de leitura na disciplina Língua Portuguesa, mas também através de estudos sobre as pesquisas em leitura, além dos fundamentos e das diversas abordagens de leitura.

Como já foi explicitado, em virtude da formação inicial não oferecer as condições necessárias para o aprimoramento da compreensão em leitura dos professores, fica a formação continuada com a grande responsabilidade de remediar as imensas lacunas deixadas pela educação básica e pela formação inicial dos professores no que respeita à leitura e seu ensino.

Um ponto relevante dessa pesquisa foi a reflexão sobre a importância da leitura na formação de professores e a importância da leitura na escola. Nessa perspectiva, o livro didático se apresenta como um instrumento auxiliar no desenvolvimento da compreensão em leitura, apesar de todos os problemas já apontados nesses manuais. Além disso, esses livros estão repletos de gêneros

textuais que auxiliam no desenvolvimento do processo de alfabetização e letramento dos alunos.

Um ponto significativo na discussão sobre os aspectos cognitivos da leitura, na perspectiva de uma reflexão sobre a forma como a leitura acontece foi a questão de que precisamos trabalhar as habilidades de leitura na perspectiva da cognição e da metacognição. De fato, os testes aplicados durante esta pesquisa envolveram estratégias metacognitivas, em que o leitor deve monitorar de forma consciente o seu processo de compreensão.

Sabemos que quanto mais dominamos um determinado tema, mais podemos interferir de forma positiva nesse tema. Assim sendo, quanto mais discutimos sobre os processos que envolvem o ato de ler, mais poderemos contribuir para a melhoria do trabalho com o texto escrito, uma das necessidades básicas da atualidade, pois o desenvolvimento das habilidades de leitura ultrapassa os muros escolares, ele é um bem cultural de altíssimo valor pessoal e social.

Da pesquisa realizada, temos a convicção de que os testes de compreensão de textos com questões de múltipla escolha e os testes cloze aplicados não foram suficientes para aprimorar a compreensão em leitura das professoras participantes da pesquisa, apesar do cloze ser instrumento de diagnóstico e remediação da compreensão em leitura. Afinal, só foram aplicados três testes cloze, que foram suficientes para um diagnóstico, mas, sem dúvida, foram insuficientes para uma efetiva remediação. Entretanto, creio que eles contribuíram, de alguma forma, para um repensar sobre o processamento da leitura, conforme o que foi colocado pelas próprias colaboradoras através das verbalizações retrospectivas constantes nos protocolos verbais e das respostas ao questionário sobre leitura.

Nossas expectativas são de que, através de outras formações, as colaboradoras desta pesquisa possam dar continuidade às suas trajetórias como professoras responsáveis pela formação de neoleitores, descobrindo novas formas de desenvolver a compreensão em leitura, tanto na vida pessoal como na vida profissional.

Acreditamos que a pesquisa realizada deu conta das nossas pretensões de investigação do objeto de estudo, que foi pesquisar sobre a compreensão em leitura. A análise dos dados respondeu razoavelmente a pergunta norteadora da nossa

pesquisa – *em que tipos textuais as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental apresentam facilidade e dificuldade de compreensão leitora?* Com efeito, os resultados dos testes cloze evidenciaram que as colaboradoras não tiveram dificuldades em processar o texto narrativo; apresentaram um bom desempenho no texto expositivo. Já no texto de estrutura predominantemente argumentativa, o desempenho das colaboradoras apresentou uma queda considerável, o que parece demonstrar uma lacuna no processamento textual. Esse fato denuncia uma possível deficiência na escolarização das colaboradoras, no que diz respeito ao desenvolvimento da leitura nos seus aspectos relativos ao processamento cognitivo de textos mais complexos, como é o caso do texto argumentativo. Esse fato foi confirmado através dos testes de compreensão de textos com questões de múltipla escolha que apontaram para a dificuldade de compreensão leitora quando as perguntas eram referentes aos textos de tipologia argumentativa.

Temos plena consciência de que a pesquisa poderia ter tido uma maior amplitude, envolvendo um universo maior de colaboradoras. Ao mesmo tempo, temos também consciência de que esse tipo de pesquisa é extremamente complexa e exige tempo e condições favoráveis para a sua execução. Mas, diante de todas as adversidades, foi possível realizar uma pesquisa, de certa forma, pioneira, pois os estudos de leitura e cognição são recentes na nossa universidade. Por isso, acreditamos que este trabalho pode trazer uma contribuição razoavelmente expressiva para o grupo de estudos sobre texto e leitura do nosso Centro de Educação.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luiza M.; ABAURRE, Maria Bernadete M. **Produção de texto: interlocução e gêneros**. São Paulo: Moderna, 2007.

ALAGOAS. **Resolução nº55**. Conselho Estadual de Educação de Alagoas. Maceió, 2002.

ALAGOAS. **Referencial Curricular**: Escola Normal. Secretaria Executiva de Educação Coordenadoria de Educação. Programa de Ensino Médio. Projeto de Habilitação Docente. Maceió, 2004.

ALAGOAS. **Resolução nº08**. Câmara da Educação Básica. Conselho Estadual de Educação de Alagoas. Maceió, 2007.

ANDRADE, Ludimila Tomé. **Professores-leitores e sua formação**: transformações discursivas de conhecimentos e de saberes. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

ANDRÉ, Marli Elisa D. A. de. **Etnografia na prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Reuniões anuais da ANPED**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/inicio.htm>. Acesso em: 24/05/2009.

BAJARD, Elie. **Ler e dizer**: compreensão e comunicação do texto escrito. São Paulo: Cortez, 2005.

BEZERRA, Maria A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: **Gêneros textuais & ensino**. Organizadoras: Ângela Paiva Dionísio, Anna Rachel Machado, Maria Auxiliadora Bezerra. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, pp. 37-46.

BEAUGRANDE, Robert de; DRESSLER, Wolfgang. **Introduction to Text Linguistics**. New York: Longman, 1981.

BORBA, Valquíria C. M. Preditibilidade de conjunções e compreensão leitora: um estudo com crianças de 4ª série do Ensino Fundamental. In: BORBA, Valquíria C. N. e GUARESI, Ronei (Orgs.). **Leitura**: processos, estratégias e relações. Maceió: Edufal, 2007, pp.07-49.

BRASIL. **Relatório Saeb 2001** - Língua Portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/INEP, 2002.

BRASIL. **Guia para Elaboração de Itens de Língua Portuguesa 2003**. Disponível em http://www.inep.gov.br/download/informativo/2003/guia_lingua_portuguesa.pdf, Acesso em 26 de junho de 2009.

BRITTO, Luiz Percival L. Leitor interdito. In: MARINHO, Marildes; SILVA, Ceres Salete Ribas da. (Org.). **Leituras do professor**. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1998, pp. 61-78.

CANDAU, Vera M. F. Universidade e formação de professores: que rumos tomar? In: **Magistério: construção cotidiana**. Vera Maria Candau (Org.) – Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, pp. 30-50.

CASTELLO-PEREIRA, Leda Tessari. **Leitura de estudo: ler para aprender a estudar e estudar para aprender a ler**. Campinas: Alínea, 2003.

CENTRO DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA. Disponível em: www.ceale.fae.ufmg.br Acesso em: 25/05/2009.

CENTRO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO E LINGUAGEM. Disponível em: <http://www.ufpe.br/ceel/publicacoes-livros.html> Acesso em: 25/05/2009.

CUNHA, Neide de B; SANTOS, Acácia A. Angeli dos. Relação entre compreensão da leitura e a produção escrita em universitários. In: **Reflexão e Crítica**, 19(2), 2006, pp. 237-245.

DAVIS, Claudia; NUNES, Marina M. R.; NUNES, César A. A. Metacognição e sucesso escolar: articulando teoria e prática. In: **Cadernos de Pesquisa**, v.35, n. 125, mai/ago, 2005, pp.205-230.

DIJK, Teun A. van. **Cognição, discurso e interação**. (org. e apresentação de Ingedore V. Koch). São Paulo: Contexto, 1996.

ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE. **18º EPENN**. 01 a 04/07/2007. Maceió/AL. Disponível em <http://www.cedu.ufal.br/evento/epenn/index.php>. Acesso em: 24/05/2009.

GATTI, Bernardete A. Estudos quantitativos em educação. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, jan./abr. 2004, pp. 1-30.

GERALDI, João Wanderley. Prática da leitura na escola. IN: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997, pp. 88-103.

GOODMAN, Keneth. Reading: a psycholinguistic guessing game. In: SINGER, H.; RUDEL, R. **Theoretical Models and Processes of Reading**. Newark (DEL), International Reading Association (IRA) 1976, pp.497-508.

GOODMAN, Kenneth S. O processo de leitura: considerações a respeito de línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, Emília; PALACIO, Margarida Gomes (coord.). **Os processo de leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987, pp. 11-22.

GOUGH, Philip B. One second of reading. In: SINGER, H.; RUDEL, R. **Theoretical Models and Processes of Reading**. Newark (DEL), International Reading Association (IRA), 1976, pp.509-535.

- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. São Paulo: Pontes, 1989.
- KLEIMAN, Ângela. **Oficina da leitura: teoria e prática**. São Paulo: Pontes, 2002.
- KLEIMAN, Ângela. Abordagens da leitura. In: **SCRIPTA**. Belo Horizonte, v.7, n. 14, 1º semestre, 2004, pp.13-22.
- KLEIMAN, Ângela. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 2008.
- KOCH, Ingedore G. V. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 1984.
- KOCH, Ingedore G. V. Dificuldades na leitura/produção de textos: os conectores interfrásticos. In: CLEMENTE, Elvo et al (Orgs.). **Linguística aplicada ao ensino de português**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987, pp. 83-98.
- KOCH, Ingedore G. V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1997.
- KOCH, Ingedore G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 2 ed. – São Paulo: Cortez, 2002.
- KOCH, Ingedore G. V. **A coesão textual**. 21 ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- KOCH, Ingedore G. V.; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 17 ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.
- LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.
- LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura – texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J; PEREIRA, Aracy E. **O ensino da leitura e produção de texto**. Pelotas: Educat, 1999, pp. 13-37.
- LÜDKE, Menga. Formação inicial e construção da identidade profissional de professores de 1º grau. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, pp. 110-125.
- MARCUSCHI, Luiz A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.
- MARCUSCHI, Luiz A. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? In: **Em Aberto**. Brasília, ano 16, n.69, jan./mar, 1996, pp. 64-82.
- MARCUSCHI, Luiz A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, Ângela P.; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, pp. 48-61.

MARCUSCHI, Luiz A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: **Gêneros textuais & ensino**. Organizadoras: Ângela Paiva Dionísio, Anna Rachel Machado, Maria Auxiliadora Bezerra. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, pp. 19-36.

MARTINS, Heloísa helena T. de S. Metodologia qualitativa de pesquisa. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, pp. 287-298, mai/ago, 2004.

MONROE, Paul. **História da educação**. São Paulo: Editora Nacional, 1983.

NASCIMENTO, Maria das Graças. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério: construção cotidiana**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, pp. 69-90.

OLIVEIRA, Katya L. de; SANTOS, Acácia Aparecida A. dos. Compreensão em Leitura e Avaliação da Aprendizagem em Universitários. In: **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2005 18(1), pp.118-124.

OLIVEIRA, Katya Luciane de; BORUCHOVITCH, Evely; SANTOS, Acácia Aparecida A. dos. Compreensão de leitura em alunos de sétima e oitava séries do ensino fundamental. In: **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)** • Volume 11 Número 1 Janeiro/Junho 2007, pp.41-49.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. O inteligível, o interpretável e o compreensível. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (Org.) **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 2002, pp. 59-77.

PEREIRA, Vera W. Compreensão leitora de alunos do ensino médio. In: **ReVEL**. Vol. 6, n. 11, agosto de 2008. Disponível em: http://www.revel.inf.br/site2007/pdf/12/artigos/revel_11_compreensao_leitora_de_alunos_do_ensino_medio.pdf Acesso em: 25/07/2009.

PLANTIN, Christian. A argumentação biface. In: LARA, Glaucia M. P.; MACHADO, Ida Lucia; EMEDIATO, Wander (Orgs.). **Análises do discurso hoje**. Volume 2. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. – (Lucerna) pp.13-26.

PINHEIRO, Clemilton L. **Estratégias textuais-interativas: a articulação tópica**. Maceió: EDUFAL, 2005.

RUMELHART, David E. Schemata: the building blocks of cognition. In: Gutheic, J. T. (Org.) **Comprehension and Teaching Research Reviews**. Newark (DEL), International Reading Association (IRA), 1981, pp.03-26.

SAMUELS, S. J.; KAMIL, M. L. Models of the reading process. In: PEARSON, D. **Handbook of Reading Research**. New York, Longman, 1984, pp.185-224.

SANTOS, Acácia Aparecida A. dos et al. O teste de Cloze na Avaliação da Compreensão em Leitura. In: **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 15(3), 2002, pp. 549-560.

SANTOS, Acácia Aparecida A. dos. O cloze como Técnica de Diagnóstico e Remediação da compreensão em leitura. In: **Interação em Psicologia**. Jul/dez, 2004, pp.217-226.

SANTOS, Acácia Aparecida A. dos; et al. Leitura compreensiva e utilização de estratégias de aprendizagem em alunos de Psicologia. In: **Estudos de Psicologia**. Campinas,23(1), jan/mar, 2006, pp. 83-91.

SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos; ORUCHOVITCH, Evely; OLIVEIRA, Katya Luciane de (org.). **Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

SANTOS, Noélia R. dos. **Práticas de leitura no Ensino Fundamental** – em que medida a escola contribui para motivar e formar alunos leitores? Programa de Pós-Graduação em Educação. Dissertação de Mestrado, Maceió, UFAL/CEDU, 2008.

SAUTCHUK, Inez. **Prática de morfossintaxe: como e por que aprender análise (morfo) sintática**. Baueri, SP: Manole, 2004.

SILVA, Maria José M. da; SANTOS, Acácia Aparecida A. dos. A avaliação da compreensão em leitura e o desempenho acadêmico de universitários. In: **Psicologia em estudo**. Maringá, v.9, n. 3, set/dez. 2004, pp.459-467.

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

SILVEIRA, Maria Inez M. **Análise de gênero textual: concepção sócio-retórica**. Maceió: EDUFAL, 2005b.

SILVEIRA, Maria Inez M. A importância da prática da leitura instrumental na escola. In: **Revista Educação** nº 22, junho, 2005c.

SILVEIRA, Maria Inez M. Narrativa: sua importância na nossa vida e na escola. In: CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da S.; FUMES, Neiza de Lourdes F. (Org.) . **Educação e linguagem: saberes e práticas**. Maceió: EDUFAL, 2006, pp. 75-89.

SILVEIRA, Maria Inez M. Leitura – aspectos e abordagens. In: CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da S. & FREITAS, Marinaide L. de Q. (Org.) **O ensino da língua portuguesa nos anos iniciais: eventos e práticas de letramento**. Maceió: EDUFAL, 2008, pp. 45-52.

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

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

SOUTO, Glásia F. Corrêa. **O uso de marcadores argumentativos em produções de alunos universitários**. Dissertação de Mestrado em Letras. Três Corações, MG: Universidade Vale do Rio Verde, 2006. Disponível em: <http://www.unincor.br/pos/cursos/MestreLetras/arquivos/dissertacoes/GL%C3%81SIA%20FREIRE%20CORR%C3%8AA%20SOUTO.pdf>. Acesso em 15 de junho de 2009.

SOUZA, Ana Cláudia de; RODRIGUES, Cássio. Protocolos verbais: uma metodologia na investigação de processos de leitura. In: TOMITCHI, Leda Maria B. (org.). **Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura**. São Paulo: EDUSC, 2008, pp. 19-36.

STANOVICH, Keith. Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. **Reading Research Quarterly** 16, Newark (DEL) International Reading Association, 1980, pp. 143-159.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TAYLOR, W. L. **Cloze procedures**: a new tool for measuring readability. *Journalism Quarterly*, 30, 1953, pp.415-433.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Centro de Educação. Disponível em: <http://sites2.ufal.br/prograd/academico/cursos/campus-maceio/ppc-pedagogia-licenciatura.pdf>. Acesso em 28/04/2009.

ZIMMER, Márcia Cristina. **O processamento da leitura em língua materna e em língua estrangeira**: uma abordagem conexionista. 2^o Colóquio leitura e cognição, Santa Cruz do Sul: UNISC, 2005. Disponível em: http://www.unisc.br/cursos/pos_graduacao/mestrado/letras/anais_2coloquio/processamento_leitura_lingua_materna.pdf. Acesso em 28/04/2009.

ZOZZOLI, Rita M. D. In: **Leitura e produção de textos**: teorias e práticas na sala de aula. In: *Leitura*. N.21 – Sala de Aula de Língua, p-193-216, jan/jun,1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____ tendo sido convidado(a) a participar como voluntário(a) do estudo: Compreensão em leitura de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental: uma pesquisa com o teste cloze, recebi da professora mestranda Ana Márcia Ferreira de Farias, responsável pela pesquisa, as seguintes informações que me fizeram entender, sem dificuldades os seguintes aspectos:

- que a pesquisa se destina a investigar o nível de compreensão em leitura das professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental, da rede estadual, que participam da formação continuada no Laboratório Pedagógico de Língua Portuguesa, visando trabalhar os processamentos de leitura diagnosticados;
- que esse estudo começará no final de maio e terminará em novembro de 2007;
- que participarão deste estudo, professoras dos anos iniciais da rede estadual de ensino, que participam da formação continuada do Laboratório Pedagógico de Língua Portuguesa;
- que meu nome não será divulgado na pesquisa, sendo o resultado de minha participação identificado por um código (letra ou número);
- que, sempre que eu desejar, me serão fornecidos esclarecimentos sobre cada etapa da pesquisa;

Finalmente, tendo eu compreendido tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos e das minhas responsabilidades, compreendendo a importância da minha participação para a realização dessa pesquisa, DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO OBRIGADO(A) A PARTICIPAR.

APÊNDICE B – CARTA DE SOLICITAÇÃO E QUESTIONÁRIO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Prezada professora,

Eu, Ana Márcia Ferreira de Farias, aluna do curso de Mestrado em Educação Brasileira, do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, venho solicitar a sua colaboração no sentido de responder ao questionário, em anexo, que tem como finalidade coletar dados para a realização da pesquisa, cujo título é “Compreensão em leitura entre professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental: um estudo de caso”. Os dados coletados nesse questionário serão utilizados na referida pesquisa, a ser realizada durante o ano de 2007.

Oportunamente, asseguro-lhe que sua identidade será preservada. Desde já, agradeço pela sua valiosa contribuição.

Ana Márcia Ferreira de Farias
Mestranda em Educação Brasileira - CEDU/UFAL
(82)9928-9406/3315-1297
anamarcia_f@oi.com.br
anamarciaf@gmail.com

QUESTIONÁRIO

1. Dados referentes ao seu perfil

a) O que gosta de ler? (Enumere, pela ordem de importância, deixando em branco o que não gosta, se for o caso)

() Bíblia

() jornais

() livros

() revistas

() outros, especificar: _____

- No caso de revista, especificar a(s) preferida(s): _____

- No caso de livro:

Citar o livro que leu recentemente com seu respectivo autor:

Citar um livro que tenha sido significativo com seu respectivo autor:

b) Com que frequência você lê por prazer?

() mais de três vezes por semana;

() mais de três vezes por mês;

() raramente leio por prazer, pois priorizo as leituras do trabalho/estudo.

c) Como são as suas lembranças relativas à leitura em sala de aula durante a sua infância?

() boas

() ruins

- Se respondeu que são boas, especifique o porquê. (Enumere, pela ordem de importância, deixando em branco o que não considera, se for o caso)

() a professora contava muitas histórias

() tinha prazer em ler as histórias em sala

() toda a turma era incentivada a ler pelo prazer de ler

() outros, especificar:

- Se respondeu que são ruins, especifique o porquê. (Enumere, pela ordem de importância, deixando em branco o que não considera, se for o caso)

() a professora não contava histórias

() a professora contava poucas histórias

() os momentos de leitura sempre eram para nota

() outros, especificar: _____

d) Como é a sua relação com a escrita?

- () gosta de escrever
- () não gosta de escrever

- Se respondeu que gosta de escrever, especifique o porquê. (Enumere, pela ordem de importância, deixando em branco o que não considera, se for o caso)

- () fui incentivado/a a escrever
 - () me expresso melhor na escrita
 - () gosto de escrever poesias
 - () escrever melhora a memória
 - () escrevendo aprendo mais
 - () outros, especificar:
-

- Se respondeu que não gosta de escrever, especifique o porquê. (Enumere, pela ordem de importância, deixando em branco o que não considera, se for o caso)

- () não fui incentivado/a a escrever
 - () tenho dificuldade de me expressar na escrita
 - () acho cansativo
 - () fico nervoso/a ao escrever
 - () outros, especificar:
-

e) Qual é a sua diversão/passatempo preferido? (Enumere, pela ordem de importância, deixando em branco o que não gosta, se for o caso)

- () barzinho
- () cinema
- () leitura
- () passeios
- () praia
- () televisão
- () outros, especificar: _____

f) Qual o tipo de programa de televisão preferido? (Enumere, pela ordem de importância, deixando em branco o que não gosta, se for o caso)

- () documentário
- () filme
- () humor
- () jornal
- () novela
- () programas de auditório
- () seriado

() outros, especificar: _____

g) No magistério/licenciatura, qual foi a sua disciplina preferida?

Por quê?

- () temas/conteúdos abordados
- () metodologia do/a professor/a adequada
- () eu tinha conhecimentos anteriores que embasavam a disciplina
- () gostava de ler
- () gostava de escrever
- () gostava de cálculos
- () me dedicava
- () outros, especificar: _____

h) No magistério/licenciatura, qual foi a disciplina que você teve mais dificuldade?

Por quê?

- (...) temas/conteúdos abordados
- () metodologia do/a professor/a inadequada
- () não tinha conhecimentos anteriores que embasavam a disciplina
- () não gostava de ler
- () não gostava de escrever
- () não gostava de cálculos
- () não me dedicava
- () outros, especificar: _____

2. Dados referentes à prática pedagógica

a) 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
- () livros de histórias
- () panfletos
- () revistas
- () revistas em quadrinhos
- () materiais com áudio, quais? _____
- () outros, especificar: _____

b) 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: _____

c) Você tem trocado experiências com os/as professores/as de sua escola com relação ao trabalho com a leitura?

Não

Sim nos horários de departamento

outros, especificar _____

d) Quais as suas dificuldades no trabalho com a leitura em sala de aula? (Enumere, pela ordem de importância, deixando em branco o que não acontece, se for o caso)

alunos não alfabetizados

alunos que só decodificam

textos inadequados a série/ao ciclo

falta de textos para leitura

outros, especificar: _____

3. Dados referentes à sua formação acadêmica:

a) Curso(s)

Magistério. Instituição:

Graduação

cursando

concluído

Curso: _____

Instituição: _____

Especialização

cursando

concluído

Curso: _____

Instituição: _____

Mestrado/Doutorado

cursando

concluído

Curso: _____

Instituição: _____

b) Tem participado de cursos de atualização/aperfeiçoamento, nos últimos três anos, que na programação tenham discutido sobre questões relativas à leitura de textos?

() não

() sim, especificar:

4. Situação atual de trabalho:

a) Série que leciona _____

b) Faixa etária dos alunos: _____

c) Número de alunos: _____

d) Carga horária semanal na escola: _____

e) Tempo de serviço na escola: _____

f) Trabalha em outra escola:

() não

() sim: () particular

() pública

g) Se trabalha em outra escola, qual o total da sua carga horária semanal?

Nome: _____

Escola: _____

APÊNDICE C – APURAÇÃO DO PRIMEIRO TESTE DE COMPREENSÃO

PRIMEIRO TESTE DE COMPREENSÃO (23 colaboradoras)								
Questão	Nº de Recorrência da letra A	Nº de Recorrência da letra B	Nº de Recorrência da letra C	Nº de Recorrência da letra D	Nº de Recorrência da letra E	Nº de Recorrência do espaço em branco	Gabarito	%
1	8	9	3	-	1	2	B	39,13
2	4	4	11	-	3	1	C	47,83
3	1	-	2	16	4	-	D	69,56
4	-	4	3	2	14	-	E	60,87
5	22	-	-	-	1	-	A	95,65
6	-	5	16	-	2	-	C	69,56
7	1	-	1	21	-	-	D	91,30
8	7	6	7	-	3	-	B	26,09
9	23	-	-	-	-	-	A	100,0
10	3	3	6	1	10	-	E	43,48

APÊNDICE D – APURAÇÃO DO SEGUNDO TESTE DE COMPREENSÃO

SEGUNDO TESTE DE COMPREENSÃO (10 colaboradoras)								
Questão	Nº de Recorrência da letra A	Nº de Recorrência da letra B	Nº de Recorrência da letra C	Nº de Recorrência da letra D	Nº de Recorrência da letra E	Nº de Recorrência do espaço em branco	Gabarito	%
1	-	-	-	2	7	1	E	70
2	2	-	2	5	1	-	D	50
3	-	2	7	-	1	-	C	70
4	-	4	1	3	2	-	B	40
5	1	-	1	-	8	-	C	10
6	2	-	6	-	1	1	C	60
7	-	9	-	-	1	-	B	90
8	3	2	1	-	4	-	A	30
9	-	-	2	2	6	-	E	60
10	2	3	-	4	-	1	B	30
11	3	2	-	-	5	-	E	50
12	1	5	2	-	2	-	B	50
13	4	4	-	2	-	-	A	40
14	6	2	2	-	-	-	A	60
15	4	-	2	2	1	1	D	20
16	1	-	-	-	7	2	E	70
17	-	1	5	1	1	2	C	50

APÊNDICE E – APURAÇÃO DO TESTE CLOZE DO TEXTO ESTRELA-DO-MAR

CLOZE ESTRELA-DO-MAR – (19 colaboradoras)									
Nº	Palavra esperada	Nº de recorrência de palavra esperada	%	Nº de recorrência de palavras aceitáveis	%	Nº de recorrência de palavras inaceitáveis	%	Nº de recorrência de espaço em branco	%
1	morava	6	31,57	13	68,42	-	-	-	-
2	colônia	5	26,31	12	63,15	1	5,26	1	5,26
3	caminhava	2	10,52	15	78,94	2	10,52	-	-
4	inspirar	6	31,57	10	52,63	2	10,52	1	5,26
5	certo dia	6	31,57	8	42,1	4	21,05	1	5,26
6	viu	12	63,15	4	21,05	3	15,78	-	-
7	ao chegar perto	-	-	14	73,68	4	21,05	1	5,26
8	de	18	94,73	1	5,26	-	-	-	-
9	areia	8	42,1	11	57,89	-	-	-	-
10	volta	18	94,73	1	5,26	-	-	-	-
11	perguntou	17	89,47	1	5,26	1	5,26	-	-
12	jovem	15	78,94	2	10,52	1	5,26	1	5,26
13	sol	17	89,47	-	-	1	5,26	1	5,26
14	morrer	17	89,47	-	-	1	5,26	1	5,26
15	escritor	19	100	-	-	-	-	-	-
16	milhares	9	47,36	10	52,63	-	-	-	-
17	mundo	10	52,63	9	47,36	-	-	-	-
18	estrela-do-mar	3	15,78	14	73,68	2	10,52	-	-
19	diferença	9	47,36	9	47,36	-	-	1	5,26
20	volta	11	57,89	-	-	8	42,1	-	-
21	vai	8	42,1	8	42,1	3	15,78	-	-
22	pegou	10	52,63	2	10,52	7	36,84	-	-
23	jogou	10	52,63	6	31,57	3	15,78	-	-
24	para	13	68,42	2	10,52	4	21,05	-	-
25	fiz	10	52,63	9	47,36	-	-	-	-
26	escrever	9	47,36	6	31,57	4	21,05	-	-
27	praia	19	100	-	-	-	-	-	-
28	começaram	17	89,47	1	5,26	1	5,26	-	-
29	volta	19	100	-	-	-	-	-	-
30	querem	1	5,26	18	94,73	-	-	-	-
31	sejamos	-	-	19	100	-	-	-	-

APÊNDICE F – APURAÇÃO DO TESTE CLOZE DO TEXTO MATA ATLÂNTICA

CLOZE MATA ATLÂNTICA – (22 colaboradoras)									
Nº	Palavra esperada	Nº de recorrência de palavra esperada	%	Nº de recorrência de palavras aceitáveis	%	Nº de recorrência de palavras inaceitáveis	%	Nº de recorrência de espaço em branco	%
1	tropical	7	31,81	13	59,09	2	9,06	-	-
2	longa	-	-	22	100	-	-	-	-
3	nacional	4	18,18	17	77,27	1	4,54	-	-
4	pequena	19	86,36	3	13,63	-	-	-	-
5	original	2	9,06	15	68,18	4	18,18	1	4,54
6	magnífico	-	-	11	50	10	45,45	1	4,54
7	grande	11	50	10	45,45	1	4,54	-	-
8	vários	15	68,18	7	31,81	-	-	-	-
9	grande	10	45,45	11	50	-	-	1	4,54
10	importantes	5	22,72	6	27,27	10	45,45	1	4,54
11	maior	17	77,27	1	4,54	2	9,06	2	9,06
12	grande	12	54,54	7	31,81	3	13,63	-	-
13	animais	17	77,27	1	4,54	3	13,63	1	4,54
14	vegetais	16	72,72	3	13,63	3	13,63	-	-
15	importantes	-	-	14	22,72	6	27,27	2	9,06
16	rica	15	68,18	2	9,06	5	22,72	-	-
17	exóticas	9	40,9	-	-	13	59,09	-	-
18	vários	15	68,18	5	22,72	2	9,06	-	-
19	ornamentais	14	63,63	4	18,18	2	9,06	2	9,06
20	únicos	9	40,9	1	4,54	12	54,54	-	-
21	brasileiros	16	72,72	1	4,54	5	22,72	-	-
22	rica	8	36,36	10	45,45	4	18,18	-	-
23	ecológica	5	22,72	6	27,27	9	40,9	2	9,06
24	pequenas	1	4,54	16	72,72	5	22,72	-	-
25	magnífica	-	-	19	86,36	2	9,06	1	4,54
26	verde	6	27,27	-	-	15	68,18	1	4,54
27	nacional	4	18,18	17	77,27	-	-	1	4,54
28	verde	21	95,45	-	-	1	4,54	-	-

**APÊNDICE G – APURAÇÃO DO TESTE CLOZE DO TEXTO SER CELEBRIDADE
– VANTAGENS E DESVANTAGENS**

CLOZE SER CELEBRIDADE – VANTAGENS E DESVANTAGENS (17 colaboradoras)									
Nº	Palavra esperada	Nº de recorrência de palavra esperada	%	Nº de recorrência de palavras aceitáveis	%	Nº de recorrência de palavras inaceitáveis	%	Nº de recorrência de espaço em branco	%
1	hoje em dia	-	-	7	41,17	10	58,82	-	-
2	entretanto	1	5,88	5	29,41	10	58,82	1	5,88
3	de fato	-	-	6	35,29	11	64,7	-	-
4	na minha opinião	-	-	7	41,17	10	58,82	-	-
5	como se sabe	-	-	5	29,41	12	70,58	-	-
6	além disso	1	5,88	5	29,41	9	52,94	2	11,76
7	por outro lado	1	5,88	14	82,35	2	11,76	-	-
8	como consequência	-	-	11	64,7	6	35,29	-	-
9	ademais	-	-	3	17,64	14	82,35	-	-
10	por isso	5	29,41	4	23,52	8	47,05	-	-
11	para concluir	-	-	13	76,47	4	23,52	-	-

APÊNDICE H – TRANSCRIÇÃO DOS PROTOCOLOS VERBAIS

Protocolo 1

Verbalizações após a aplicação do teste cloze do texto “Estrela-do-mar” – Turma B

Pesquisadora: *Eu queria que do mesmo jeito que vocês tão agora com uma proposta de fazer um texto para pontuar na sala de aula, eu gostaria que vocês tentassem fazer um cloze na sala de aula e dizer como os alunos de vocês se comportaram no trabalho com esse teste, tá certo? Com essa técnica. Qual é a técnica? Vocês pegam o texto e retiram, pode ser a quinta ou a sétima, é melhor tirar a sétima porque a quinta fica muito difícil, tá? Você pode deixar a primeira e a segunda linha completa, se quiser, e retira sempre a sétima palavra, bota uma linha no lugar e pede que os alunos escrevam. Isso a gente trabalha com a estratégia de leitura chamada inferência e predição. Aí então eles vão ter que prever qual é aquela palavra, inferir o sentido ali e colocar, tá certo? Então trabalha muito com a predição, é muito bom para desenvolver as habilidades de leitura. Depois é::: em outro momento eu gostaria de ver com vocês alguém que tivesse uma 4ª série, que::: é a vontade, eu gostaria de aplicar o teste cloze na turma de vocês, fazer entrevista com alunos e gravar também, que eu quero anotar como eles se sentem com esse trabalho. É::: qual é a questão de trabalhar com o cloze? Já tem muitas pesquisas no Brasil trabalhando com o cloze, avaliando... eu estou com uma dissertação que eu baixei da Internet, da CAPES, de uma aplicação com o teste cloze com alunos de administração, tem com alunos de 4ª série, de 5ª série. E qual é o resultado? Mostra que depois com o trabalho com o cloze, os alunos... eles começam a::: como é que se diz? A::: trabalhar melhor com a leitura, certo? Fazendo as inferências, isso mostra resultados e a gente precisa buscar técnicas. Qual é a minha proposta de trabalhar com o cloze? Buscar técnicas que a gente tem e que a gente precisa usar mais para melhorar os nossos resultados. Que qual é o nosso problema? Quando chega na 4ª série, que vêm as avaliações do MEC, as avaliações do SAVEAL... o índice é lá embaixo. Embora /.../ a nossa última pesquisa que foi 2005, melhorou um pouquinho a 4ª série, tá? Mas é melhora pequena. Mas se a gente começa a criar situações em que os alunos interagem melhor com o texto... que as provas só são de marcar x, né::: mas eles têm que ler, compreender e marcar o x no local certo. E eles dão um tempo, meia hora cada bloco /.../. Então primeiro, é::: vamos lendo o cloze e vamos completando, tá?/.../ ((Nesse momento, inicia-se a correção do teste que fora aplicado anteriormente.)) Era uma vez um escritor que...*

Colaboradoras: *Vivia, morava, passeava, escrevia* ((Respostas de várias colaboradoras.))

Pesquisadora: *Morava. Morava, vivia dá no mesmo sentido, né::: passeava já é outro sentido.*

Colaboradora G: *Então é morava?*

Pesquisadora: *Morava foi o que tem no texto, mas poderia ser vivia também, morava e vivia dá no mesmo, são sinônimos. Numa tranquila praia, junto de uma...*

Colaboradoras: *Colônia.* ((Respostas de várias colaboradoras.))

Pesquisadora: *Colônia de pescadores, a maioria acertou. De uma colônia de pescadores. Todas as manhãs, ele ...*

Colaboradoras: *la, Caminhava.* ((Respostas de várias colaboradoras.))

Pesquisadora: *Todas as manhãs ele caminhava à beira do mar para se...*

Colaboradora A: *Distrair.*

Pesquisadora: *Para se inspirar. Que ele não era um escritor? Ele ia caminhar para se inspirar e à tarde ficava em casa escrevendo /.../ Certo dia, caminhando na praia, ele...*

Colaboradoras: *Viu.* ((Resposta de várias colaboradoras.))

Pesquisadora: *Viu um vulto que parecia dançar. Ao chegar perto. Alguém fez diferente de chegar?*

Colaboradoras: *Não.* ((Resposta de várias colaboradoras.))

Pesquisadora: *Ao chegar perto ele reparou que se tratava /.../ O jovem...*

Colaboradoras: *Pegou.* ((Resposta de várias colaboradoras.))

Pesquisadora: *Pegou mais uma estrela na praia /.../ Sejamos a diferença.*

É um texto é::: que traz uma mensagem, não é? De união, de procurar fazer o melhor possível, de não se calar. Quando eu leio esse texto eu lembro daquele texto do beija-flor, né::: Que vai botando uma gotinha lá no incêndio ajudando a apagar a floresta, né::: é::: a maioria de vocês acertaram, algumas vocês deixaram em branco. Agora eu gostaria que vocês me dissessem como foi que vocês se sentiram ao fazer o texto e também nesse processo de correção. Qual a sensação que vocês têm nesse trabalho? ((com o cloze)) ((silêncio)) Vocês acham que é uma atividade que envolve muito esforço ou pouco esforço?

Colaboradoras: *Muito esforço. ((Resposta da maioria das colaboradoras.))*

Pesquisadora: *Muito esforço, não é? Então se é uma atividade que envolve esforço há aprendizagem. Quando a gente não se esforça o ritmo de aprendizagem é muito baixo. Quando você se esforça pra fazer, você vai ter que aprender. A gente se coloca no papel do autor, né::: O que ele quis dizer aqui, tá? Agora se vocês terminam de fazer e depois dá uma relida para vê se modifica alguma coisa, a gente sempre acha alguma coisa pra modificar, tá? Agora o que eu gostaria que vocês colocassem... alguém tem alguma fala para colocar em relação a essa atividade? Alguém já tinha feito antes?*

Colaboradoras: *Não. ((Resposta de todas as colaboradoras.))*

Colaboradora G: *Eu me coloquei, assim... no lugar do aluno; na hora que eu peguei pra fazer né::: a gente pensa que você faz uma atividade dessa e acha, ahã que isso é uma bobagem, não é? Num primeiro momento, a gente... dá a impressão que seja assim. Mas quando você lê e você vai completar... eu senti essa dificuldade, aí eu fiquei imaginando: e o meu aluno? Como ele, né::: menino você não consegue fazer uma coisa dessa, né::: e na hora da correção ((risos da colaboradora)) eu já fiz as contas aqui né::: e eu preciso melhorar.*

Pesquisadora: *Mas tudo é habilidade, tá certo? /.../ É::: quando a gente faz atividade que envolve esforço é desafiante. Vocês gostariam de fazer outro?*

Colaboradoras: *Ahã! ((Resposta da maioria das colaboradoras.))*

Pesquisadora: *A mesma coisa é com os nossos alunos. Aquilo que desafia, a gente quer fazer de novo. Quando a atividade é muito tola a gente deixa pra lá. Por quê? Porque o ser humano por natureza quer se melhorar... não é? E isso a gente vai trabalhar com outra questão que é a auto-estima... tá certo? Agora o que é legal quando vocês forem fazer ((o cloze)) com os alunos? Evite contar quantos erros e procure contar quantos acertos, tá? Procure contar sempre quantos acertos você teve, tá certo? Quantas palavras vocês acertaram e em cima dos erros analisar/.../ quando é um sinônimo tranquilo porque você colocou uma palavra que tem o mesmo sentido, você não mudou o sentido do texto, né::: a gente não vai ter a mesma inspiração que o autor teve, mesmo pra quem conhece esse texto não vai sair a mesma palavra. Você vê morava e vivia qual a diferença?*

Colaboradora D: *Eu já coloquei residia.*

Pesquisadora: *Residia... repare residia, morava, vivia não tem tudo o mesmo sentido? Então também pra gente mostrar para os nossos alunos essa riqueza de vocabulário que a gente pode e deve usar na escrita de textos /.../ Veja quantas /.../ saíram iguais, quantas saíram com o sentido próximo ou com o mesmo sentido, tá certo? E quantas não tinham nada a ver. Por que a gente colocou essa que não tinha nada a ver? Provavelmente foi falta de atenção, tá? Se a gente prestasse mais atenção, a gente ia acertar mais, né::: não teve uma... “colaboradora L” que se você aí::: e eu disse que se você prestasse atenção e lesse o resto, via que não dava, não foi? Por quê? Porque pensou muito no que vinha depois, a palavra que ia ter, mas não prestou atenção na continuidade, tá? Então como proposta eu gostaria que vocês escolhessem um texto, tá? /.../ Pode ser um texto de livro didático, algum texto que esteja no nível dos alunos e façam um teste cloze com eles e me digam como é que eles se sentiram.*

Colaboradora G: *Um texto que eles já conhecem? Não?*

Pesquisadora: *Não./.../ o ideal mesmo do cloze é você não usar história conhecida. Agora procurem histórias que sejam narrativas, porque a narrativa é mais fácil de complementar porque ela segue uma sequência, tá certo? Ela é mais fácil de completar. Então escolham uma narrativa /.../ a cada sétima palavra você retira e coloca um traço, retira e coloca um traço, dá pra eles...*

Colaboradora H: Não explica nada, né::: Deixa livre.

Pesquisadora: Você entrega e diz: olhe vocês vão ter que ler o texto, tá certo? Leiam, leiam uma vez sem preencher nada, procurem entender o que o texto fala e depois vocês começam a reler esse texto e vão completando quais as palavras que vocês acham que cabe ali pra dar a coerência do texto, tá certo? O legal de tirar assim de sete em sete ou de cinco em cinco, mas nessa sequência é que você retira artigo, você retira substantivo, você retira verbo, você retira advérbios. Então você retira um pouco de cada classe gramatical, tá certo? Então você vai ver, por exemplo, onde eles acertam mais e onde eles erram mais. É até uma pista pra gente ver o que precisa trabalhar mais na sala de aula, tá? /.../

Colaboradora D: Ana Márcia, eu já tinha lido esse texto há muito tempo XXX várias palavras que eu botei diferente.

Pesquisadora: É porque você sabe a mensagem do texto, mas você não memorizou cada palavra que o autor...

Colaboradora D: Tem uns dois anos que eu li esse texto.

Pesquisadora: Alguém queria colocar mais alguma coisa em relação a essa técnica, de trabalhar com o cloze?... Texto lacunado vocês já conheciam, né::: quando tá alfabetizando tira umas palavras para os alunos colocarem, mas normalmente palavras conhecidas, não era assim? Vocês já trabalharam assim?

Colaboradoras: Já. ((Resposta de algumas colaboradoras.))

Pesquisadora: Por exemplo, tem uma parlenda, aí tira algumas palavras e o aluno já sabe exatamente qual é a palavra que vai colocar lá, ele só vai ter que trabalhar a escrita daquela palavra, né::: não é a mesma coisa do cloze, porque no cloze o aluno vai ter que “adivinhar” qual é a palavra que se encaixa ali, certo? Qual é a palavra? Ahâ! Eu coloco essa palavra aqui e ela vai dar sentido. Com isso ((preenchimento das lacunas do cloze.)) a gente vai tá trabalhando o quê? Que é a nossa obrigação enquanto primeiro segmento do Ensino Fundamental?

Colaboradoras: Coerência. ((Respostas de várias colaboradoras.))

Colaboradora G: Coerência e coesão.

Pesquisadora: /.. / Que mais que vocês gostariam, alguém quer dizer mais alguma coisa em relação ao cloze? Eu preciso de depoimentos queridas... ((risos))

Colaboradora H: Ele só dá pra fazer com alunos de 3ª e 4ª série?

Pesquisadora: Alunos alfabetizados /... / Eu gostaria que vocês pegassem depoimentos dos alunos para saber como eles se sentiram é::: o que é que eles acharam dessa atividade.

Protocolo 2

Verbalizações após a aplicação do teste cloze do texto “Mata Atlântica” - Turma A

Colaboradora F: Cloze é com z? Esse cloze significa o quê? Por que cloze? É com z?

Colaboradora B: Cloze com z.

Colaboradora F: Por quê?

Pesquisadora: É o nome da técnica. /... / Taylor... ele criou essa técnica, ele criou essa técnica lacunando o texto /... / retira as palavras de cinco em cinco, de sete em sete /... / foi feito para avaliar compreensão em leitura, tá certo? Depois que a gente discutir as respostas a gente vai fazer algumas discussões em cima de como ele é feito até para vocês fazerem, produzirem cloze para vocês na sala de aula /... /

Colaboradora I: Essa palavra que eu coloquei no lugar da outra, não cabe aqui /... /

Pesquisadora: Não tenham a preocupação com a palavra certa, se preocupe com a palavra que tenha coerência, tá certo minha gente? Palavra que seja coerente que::: a palavra certa é aquela que tem coerência /... / Peguem o cloze de vocês... gente... as respostas para a gente conferir /... /

Colaboradora D: Vamos.

Pesquisadora: Primeiro eu vou dando uma explicação para vocês... o que é o cloze, tá::: o cloze ele é uma técnica elaborada para avaliar compreensão em leitura, tá? E ele tem obtido é::: a aplicação dele tem sido de grande ajuda, tanto na educação básica, como alunos que

ingressam no curso superior, tá? A minha proposta é aplicar o cloze com professores e com alunos, só que devido ao curto tempo e esse monte de problemas que a gente teve da greve e depois o problema do laboratório começar. Eu tô com o tempo muito resumido eu só tenho até novembro para coletar todos os dados /.../ A proposta que a gente incluía essa técnica no dia-a-dia da sala de aula, trabalhar com o texto lacunado isso já é uma coisa antiga nossa, né::: o texto que o aluno já conhece. A gente retira as palavras para que eles reescrevam naquele espaço, tá certo? Mas o cloze não é o mesmo texto lacunado que a gente trabalha pra alfabetização, tá? Eu em momento nenhum trouxe o texto da Mata Atlântica para vocês conhecerem antes, ele foi apresentado para vocês agora. Então, é um texto que a gente não conhece e que a gente vai trabalhar com estratégia de inferência, você vai tá o tempo todo prevendo e inferindo que palavra pode ser que esteja ali naquele espaço, tá? Vocês notaram nas lacunas a maioria das palavras pertenciam a que classe gramatical?

Colaboradoras: *Adjetivos. ((Resposta da maioria das colaboradoras.))*

Pesquisadora: *Adjetivos não foi? Esse cloze ele foi feito mais para trabalhar a questão do adjetivo, mas o cloze original ele é assim: você deixa as duas ou três primeiras linhas completas do texto e começa a tirar uma palavra a cada cinco ou sete, aleatoriamente, tá? A gente vai fazer também assim aleatoriamente, tá? Hoje eu trouxe para vocês um mais específico para adjetivo. Você pode deixar mais específico para substantivo, para conjugação verbal, principalmente quem já tem alunos alfabetizados de 3ª a 4ª série. Então, você retira o verbo e pode até deixar um banco lá embaixo dizendo quais são os verbos que podem estar lá em cima no cloze e eles vão ter que conjugar, tá? Então, é uma técnica muito boa pra trabalhar a questão da predição e da inferência. É::: agora eu gostaria que vocês me é::: se alguém quiser comentar. O que é que vocês acharam de responder esse cloze? Esse teste.*

Colaboradora B: *Achei bom.*

Colaboradora E: *Achei legal.*

Colaboradora F: *É fácil.*

Pesquisadora: *É fácil, não é? É uma atividade fácil, é::: agora exige um pouco de concentração.*

Colaboradora F: *Ahã!*

Pesquisadora: *Não é? Senão a gente XXX às vezes a gente vê uma palavra né::: e diz eita, essa eu já usei.*

Colaboradora E: *Acabei de descobrir que eu escrevi uma e era melhor outra.*

Pesquisadora: *Na realidade não existe uma palavra fixa /.../ tem que ser essa. Quando a gente trabalha com a técnica do cloze, não tem aquela::: lembram como é que se dava::: de que o autor sabe mais de que todo mundo, aqui não. No texto a resposta tem que ter coerência /.../ Peguem as respostas de vocês e a gente vai ver quais foram as que vocês colocaram, tá? A Mata Atlântica é uma floresta...*

Colaboradoras: *Tropical, nativa. ((Respostas de várias colaboradoras.))*

Pesquisadora: *Tropical que, no início da nossa colonização, cobria uma...*

Colaboradoras: *Imensa, grande, enorme, extensa. ((Respostas de várias colaboradoras.))*

Pesquisadora: *Longa, tudo né::: uma longa faixa do território...*

Colaboradora: *Brasileiro ((Respostas de várias colaboradoras.))*

Pesquisadora: *Nacional, nacional brasileiro dá no mesmo né::: localizada ao longo do litoral, que ia do Estado do Rio Grande do Norte até o Rio Grande do Sul. Hoje existe apenas uma...*

Colaboradoras: *Pequena ((Resposta de quase todas as colaboradoras.))*

Pesquisadora: *Pequena parte dessa floresta, apenas 5% da sua dimensão...*

Colaboradoras: *Territorial ((Resposta de várias colaboradoras.))*

Pesquisadora: *Original XXX Esta...*

Colaboradoras: *Grande, enorme, imensa ((Respostas de várias colaboradoras.))*

Pesquisadora: *Magnífica floresta sofreu uma...*

Colaboradoras: *Grande, enorme ((Respostas de várias colaboradoras.))*

Pesquisadora: *Grande devastação para dar lugar a...*

Colaboradoras: *Vários ((Resposta de quase todas as colaboradoras.))*

Pesquisadora: *Vários tipos de plantação, tais como o cultivo da cana de açúcar, do café e do cacau. Esta devastação está causando uma...*

Colaboradoras: *Grande, enorme* ((Respostas de várias colaboradoras.))

Pesquisadora: *Grande alteração no clima e está pondo em risco a sobrevivência de rios...*

Colaboradoras: *Afluentes, importantes* ((Respostas de várias colaboradoras.))

Pesquisadora: *Rios importantes XXX que correm do interior para o litoral, desaguando, portanto, no Oceano Atlântico. O...*

Colaboradoras: *Maior* ((Resposta de quase todas as colaboradoras.))

Pesquisadora: *O maior desses rios é o São Francisco, XXX cujas nascentes ficam em Minas Gerais. A Mata Atlântica abriga mais de 600 mil espécies de pássaros e um...*

Colaboradoras: *Grande* ((Resposta de várias colaboradoras.))

Pesquisadora: *Grande número de outras espécies...*

Colaboradoras: *Animais* ((Resposta de várias colaboradoras.))

Pesquisadora: *Animais... mamíferos, répteis, insetos, etc., além de espécies...*

Colaboradoras: *Vegetais* ((Resposta de várias colaboradoras.))

Pesquisadora: *Vegetais como vários tipos de palmeiras, ipês, o pau-brasil, o jacarandá, a peroba e outras árvores...*

Colaboradoras: *Nativas, importantes* ((Respostas de várias colaboradoras.))

Pesquisadora: *Imponentes. Esse eu acho que era o mais difícil de acertar, imponentes, né:: XXX mas pode ser importantes, imponentes XXX agora extinta como é que ia ser ((risos)). Esta floresta também é...*

Colaboradoras: *Rica* ((Resposta de várias colaboradoras.))

Pesquisadora: *Rica em flores e plantas...*

Colaboradoras: *Exóticas, medicinais* ((Respostas de várias colaboradoras.))

Pesquisadora: *Exóticas. Olha a deixa para exóticas:*

Colaboradoras: *Esse exotismo...* ((Várias colaboradoras.))

Pesquisadora: *Esse exotismo né::: porque depois vem esse exotismo XXX o ideal seria exótica porque você vai retomar, você tem referência né::: esse exotismo. É porque você usa esse... então você teria de ter usado exótica antes. Então o que dá mais coerência aqui é exótica. Esse exotismo está presente em...*

Colaboradoras: *Vários* ((Resposta de várias colaboradoras.))

Pesquisadora: *Vários tipos de orquídeas, bromélias e outras plantas, que hoje são comercializadas como plantas...*

Colaboradoras: *Ornamentais* ((Respostas de várias colaboradoras.))

Pesquisadora: *Ornamentais /.../ Alguns dos animais e plantas da Mata atlântica são...*

Colaboradoras: *Desconhecidas* ((Resposta de algumas colaboradoras.))

Pesquisadora: *Únicos no mundo.*

Colaboradora H: *Eu botei comercializadas.*

Pesquisadora: *Olhe XXX únicos no mundo, ou seja, não existem noutras partes do Planeta. Se não existe só::: /.../ vinte ((lacuna 20.)) é único, são únicos no mundo né::: essas ((palavras.)) “únicos” e “exóticas” tão assim... como tem uma referência... ((deveriam ser essas palavras.)) /.../ Muitos cientistas...*

Colaboradoras: *Brasileiros* ((Resposta de várias colaboradoras.))

Pesquisadora: *Brasileiros e também estrangeiros afirmam que a biodiversidade da Mata Atlântica é mais...*

Colaboradoras: *Rica* ((Resposta de algumas colaboradoras.))

Pesquisadora: *Rica do que a da Amazônia. A consciência...*

Colaboradoras: *Ambiental, ecológica.* ((Respostas de algumas colaboradoras.))

Pesquisadora: *Ecológica*

Colaboradora O: *Eu botei consciência humana XXX*

Pesquisadora: *Melhor, melhor é ecológica ou ambiental, né::: Aqui tem ecológica... é extremamente necessária para se conhecer e preservar as...*

Colaboradoras: *Poucas* ((Resposta de várias colaboradoras.))

Colaboradora O: *Eu botei pequenas.*

Pesquisadora: *Aqui tem pequenas reservas que ainda restam dessa...*

Colaboradoras: *Importante, maravilhosa, linda, imensa* ((Respostas de várias colaboradoras.))

Pesquisadora: *Magnífica floresta.*

Colaboradora P: *Eu botei imensa.*

Pesquisadora: *Pode ser imensa, fabulosa, magnífica. Aqui tinha magnífica floresta que um dia cobriu com seu...*

Colaboradora Q: *Lindo manto.*

Colaboradora I: *Vasto, VASTO.*

Colaboradora O: *Eu botei enorme.*

Pesquisadora: *Vai ter outra referência lá embaixo, verde manto boa parte do território...*

Colaboradoras: *Brasileiro* ((Respostas de várias colaboradoras.))

Pesquisadora: *Nacional e que é representada pela mesma cor...*

Colaboradoras: *Verde* ((Respostas de várias colaboradoras.))

Pesquisadora: *Verde da nossa bandeira.*

Colaboradora Q: *Pela mesma cor verde.*

Pesquisadora: *Então o verde tinha de ser usado antes e depois XXX.*

Colaboradora I: *Porque tinha "a mesma cor verde" XXX.*

Pesquisadora: *Olhe..." floresta que um dia cobriu com seu verde manto".*

Colaboradora P: *É eu botei o verde.*

Pesquisadora: *E aí depois que é representada pela mesma cor VERDE da nossa bandeira XXX. Mas olhe... os que a gente teria mais assim... de usar seria ((lacunas)) o vinte e seis e vinte e oito ser verde, o vinte ser únicos e o dezessete ser exóticas, esses... porque tem uma referência depois, né::: então como tem uma referência depois eles deveriam ter, ter sido /.../ XXX*

Colaboradora I: *Ana... mas aí com turmas menores poderia ser usado com banco de dados?*

Pesquisadora: *Pode, eu acho que vou fazer com vocês no caso de alunos do 1º ao 3º ano com o banco, talvez eu traga até um pra vocês também com o banco.*

Colaboradora I: *A diferença desse pro texto lacunado é porque não é um texto conhecido...*

Pesquisadora: *Não é um texto conhecido, porque no texto lacunado você vai cobrar o quê? Você vai cobrar a escrita.*

Colaboradora I: *E é um texto que já foi trabalhado com eles antes.*

Pesquisadora: *Isso, você vai ver se o aluno já memorizou ou aprendeu a escrita daquela palavra. No cloze não... ele vai ter que trabalhar com a predição e com a inferência, tá certo?*

Colaboradora Q: *E o vocabulário.*

Pesquisadora: *É e o vocabulário, tá certo? Mas aí ele não vai poder dizer a isso aqui a professora trabalhou isso aqui não, é um texto desconhecido, tá? /.../ Alguém tinha feito o teste cloze antes? Em alguma formação?*

Colaboradoras: *Não.* ((Resposta geral.))

Pesquisadora: */.../ No próximo encontro eu vou trazer outro cloze, tá certo? Para vocês fazerem, a gente vai ficar em todo encontro fazendo um cloze diferente e eu vou trazer uma proposta para vocês fazerem com os alunos de 1º ao 3º ano, tá? A gente vê como a gente pode trabalhar o cloze com eles /.../*

Protocolo 3

Verbalizações após a aplicação do teste cloze do texto "Mata Atlântica" - Turma B

Pesquisadora: *Vocês notaram alguma diferença desse cloze para o outro? ((Após a aplicação do teste cloze.))*

Colaboradora H: *Ahâ...*

Pesquisadora: *Qual?*

Colaboradora F: *O texto é maior.*

Pesquisadora: *((risos)) Não, o texto não é nem tão maior porque...*

Colaboradora H: *Esse usa mais palavra do que pronome... do que, eu achei, preposição, antes usava mais..*

Pesquisadora: *É::: porque... olhe a lacuna desse, como é que ele foi lacunado?*

Colaboradora H: *Ah! É::: bom.*

Pesquisadora: *Vocês me perguntaram no início se podia fazer de lacunas diferentes, eu entreguei pra vocês com a lacuna diferente. Ele não está de sete em sete.*

Colaboradora G: *Ahâ... Ele tá de cinco, três, quatro.*

Pesquisadora: *É::: ele tá variando, que a proposta aí foi mais dar uma olhada... Qual foi a classe gramatical que vocês sentiram que fizeram mais?*

Colaboradoras: *Adjetivo. ((Resposta da maioria das colaboradoras.))*

Pesquisadora: *Muito adjetivo a proposta era trabalhar adjetivo. Vocês podem fazer isso também com os alunos /.../ a única diferença que vocês viram foi a diferença do lacunamento, né::: Achou mais difícil?*

Colaboradora H: *Achei.*

Pesquisadora: *Será que vocês acharam difícil porque já tinham feito também já uma atividade e tavam com a mente cansada?*

C R: *Eu achei fácil.*

Pesquisadora: *Oh! Tá vendo... ela achou fácil XXX Mas alguma coisa com relação ao teste cloze? Alguém aplicou na sala? Você aplicou na sala o teste cloze?*

Colaboradoras: *Não. ((Resposta de algumas colaboradoras.))*

Pesquisadora: *Vê se vocês aplicam algum cloze pra no dia vinte e sete, vocês me darem o resultado de como é que foi na sala /.../ é porque na realidade qual o trabalho que a gente tá fazendo, a gente tá saindo mais do contexto pra ir pro texto mesmo, você vai olhar ali no miudinho o que é que cabe ali naquele espaço, né::: porque qualquer palavra não cabe, você tem que ver a classe, não é? Onde cabe o substantivo não dá certo colocar um verbo, não é? Onde cabe um artigo não dá pra você botar um adjetivo. Então, você vai trabalhando as classes, é um jeito bem mais light da gente trabalhar as classes gramaticais, não é? /.../*

Colaboradora G: *Vai corrigir hoje?*

Pesquisadora: *Não, não dá tempo não, já são 11 horas, 11:03.*

Colaboradora G: *Mas é rapidinho.*

Pesquisadora: */.../ mas se vocês quiserem corrigir não tem problema não, a gente corrige hoje /.../ querem? Se vocês quiserem a gente corrige logo hoje /.../ Se quiser pode ficar pro próximo /.../ Quer? Então, bora aí rapidinho /.../ ((Nesse momento, inicia-se a correção e os comentários)) A Mata Atlântica é uma floresta...*

Colaboradoras: *Tropical. ((Resposta geral.))*

Pesquisadora: *Tropical... que, no início da nossa colonização, cobria uma...*

Colaboradoras: *Extensa, enorme ((Respostas das colaboradoras.))*

Pesquisadora: *Extensa, longa, grande, tá certo? Aqui foi longa, longa faixa do território...*

Colaboradora T: *Eu botei imensa /.../*

Colaboradoras: *Brasileiro. ((Resposta geral.))*

Pesquisadora: *Ou nacional. Imensa, também dá, longa, imensa. Aqui tá nacional, mas brasileiro também cabe.*

Colaboradora U: *Eu botei nacional.*

Pesquisadora: */.../ localizada ao longo do litoral, que ia do Estado do Rio Grande do Norte até o Rio Grande do Sul. Hoje existe apenas uma...*

Colaboradoras: *Pequena. ((Resposta geral.))*

Pesquisadora: *Pequena parte.*

Colaboradora R: *Eu botei mínima.*

Pesquisadora: *Mínima, deu no mesmo, pequena parte dessa floresta, apenas 5% da sua dimensão...*

Colaboradoras: *Territorial, florestal, total, anterior. ((Respostas das colaboradoras.))*

Pesquisadora: *Original /.../ Esta...*

Colaboradora S: *Maravilhosa.*

Pesquisadora: *MAGNÍFICA, esta magnífica floresta sofreu uma...*

Colaboradoras: *Grande. ((Resposta geral.))*

Pesquisadora: *Grande devastação para dar lugar a...*

Colaboradoras: *Vários, outros, diversos. ((Respostas das colaboradoras.))*

Pesquisadora: *Vários tipos de plantação, tais como o cultivo da cana de açúcar, do café e do cacau. Esta devastação está causando uma...*

Colaboradoras: *Grande. ((Resposta da maioria das colaboradoras.))*

Pesquisadora: *Grande alteração no clima e está pondo em risco a sobrevivência de rios...*

Colaboradora G: *Importantes.*

Pesquisadora: *Importantes que correm /.../ do interior para o litoral, desaguando, portanto, no Oceano Atlântico. O...*

Colaboradoras: *Maior. ((Resposta geral.))*

Pesquisadora: *Maior desses rios é o São Francisco, cujas nascentes ficam em Minas Gerais /.../ A Mata Atlântica abriga mais de 600 mil espécies de pássaros e um...*

Colaboradoras: *Grande. ((Resposta geral.))*

Pesquisadora: *Grande número de outras espécies...*

Colaboradoras: *Animais. ((Resposta geral.))*

Pesquisadora: *Animais... mamíferos, répteis, insetos, etc., além de espécies...*

Colaboradoras: *Vegetais. ((Resposta geral.))*

Pesquisadora: *Vegetais como vários tipos de palmeiras, ipês, o pau-brasil, o jacarandá, a peroba e outras árvores...*

Colaboradora Q: *Importantes*

Pesquisadora: *IMPONENTES.*

Colaboradora S: *Imponentes?*

Pesquisadora: *Imponentes... é o jacarandá né:: são árvores imponentes. Esta floresta também é...*

Colaboradoras: *Rica. ((Resposta geral.))*

Pesquisadora: *Rica em flores e plantas...*

Colaboradora H: *Exóticas.*

Pesquisadora: *Exóticas.*

Colaboradora M: *Exóticas... eu botei rústicas.*

Pesquisadora: *Olha a ponte... exóticas, aí você vai... ESSE exotismo XXX*

Colaboradora H: *Exóticas é pra combinar com exotismo.*

Pesquisadora: *Tá vendo? Esse exotismo que vem de exóticas /.../ porque aí tá recorrendo né:: quando ele vai pra o outro período aí ele diz esse exotismo, quer dizer das plantas exóticas está presente em...*

Colaboradoras: *Vários. ((Resposta geral.))*

Pesquisadora: *Vários, tá vendo? teve aí uma repetição né:: vários tipos de orquídeas, bromélias e outras plantas, que hoje são comercializadas como plantas...*

Colaboradoras: *Ornamentais. ((Resposta geral.))*

Pesquisadora: *Ornamentais /.../ Alguns dos animais e plantas da Mata atlântica são...*

Colaboradoras: *Únicos. ((Resposta geral.))*

Pesquisadora: *Únicos no mundo, ou seja, não existem noutras partes do Planeta. Muitos cientistas...*

Colaboradoras: *Brasileiros. ((Resposta geral.))*

Pesquisadora: *Brasileiros e também estrangeiros afirmam que a biodiversidade da Mata Atlântica é mais...*

Colaboradora G: *Abrangente.*

Colaboradora U: *Eu botei diversificada.*

Pesquisadora: *Mais RICA do que a da Amazônia. Mais diversificada, mais rica /.../*

Colaboradora U: *Eu botei diversificada.*

Pesquisadora: *É diversificada e rica, tá certo, dá no mesmo sentido. A consciência...*

Colaboradora G: *Ambiental.*

Colaboradora Q: *Humana.*

Pesquisadora: *Ecológica... ambiental também dá /.../ é extremamente necessária para se conhecer e preservar as...*

Colaboradora G: *Poucas.*

Pesquisadora: *Pequenas /.../ as poucas, pequenas reservas que ainda restam dessa...*

Colaboradora Q: *Imensa.*

Pesquisadora: *Magnífica floresta que um dia cobriu com seu...*

Colaboradora H: *Belo manto.*

Colaboradora C: *Eu botei verde.*

Pesquisadora: *Olha a ponte viu::: XXX é verde manto boa parte do território...*

Colaboradoras: *Brasileiro. ((Resposta geral.))*

Pesquisadora: *Nacional, poderia ter sido brasileiro também,*

Colaboradora G: *Como é? O vinte e seis como é?*

Pesquisadora: *Verde... olha a ponte do verde do vinte e seis com o vinte e oito.*

Colaboradora G: *O vinte e seis eu botei no vinte e oito.*

Pesquisadora: *Também, são os dois verdes XXX é::: porque olhe a floresta que um dia cobriu com seu verde manto boa parte do território nacional e que é representada pela mesma cor...*

Colaboradoras: *Verde. ((Resposta geral.))*

Pesquisadora: *Verde da nossa bandeira XXX tá vendo a questão da repetição? XXX ((Dirigindo-se a uma determinada colaboradora.)) Você tá vendo a questão da repetição? Que nesse caso a repetição ela é necessária para dar coerência ao texto é::: as vezes diz mas tá repetido::: não... tem caso que é XXX e aí gostaram?*

Colaboradoras: *Gostamos. ((Resposta geral.))*

Pesquisadora: *No próximo eu trago mais. ((risos))*

Colaboradora G: *Dessa vez eu fui melhor.*

Pesquisadora: *Foi melhor...*

Colaboradora G: *((risos))*

Pesquisadora: *Depois a gente vai fazer uma comparação com o primeiro né::: pra ver a evolução /.../ quer dizer é::: ((Dirigindo-se a colaboradora G.)) que você achou que tá se saindo melhor agora? /.../*

Colaboradora G: *Eu achei que hoje eu tava melhor. Você não sabe o quanto esse Laboratório tá me ajudando.*

Pesquisadora: *Que bom!*

Colaboradora G: *Sinceramente, menina, sabe o que é que você assim... é::: começar a ter novos horizontes... até a gente ter mais é::: digamos assim, em sala de aula a ter mais vontade mesmo de trabalhar.*

Pesquisadora: *Sabe o que é que dá vontade, é essa troca.*

Colaboradora G: *Exatamente.*

Pesquisadora: *Eu também aprendo muito...*

Colaboradora G: *Porque você passa a ter mais segurança no que você tá fazendo. É aí onde... mora a história. ((risos)) Que às vezes você trabalha e nem sente que você tá seguro daquilo, acontece né::: é aquela coisa, eu posso muito bem, eu sei chegar na minha sala de aula trabalhar gramática, trabalhar é::: a ortografia e tudo. Agora de que forma eu estou trabalhando. Se eu estou trabalhando:::*

Pesquisadora: *E essa é uma técnica tão antiga. Não é? A gente precisa retomar.*

Colaboradora G: *Vou lá, tchau!*

Pesquisadora: *Tchau, obrigada!*

Protocolo 4

Verbalizações após a aplicação do teste cloze do texto “Ser celebridade – vantagens e desvantagens” - Turma B

Pesquisadora: *Quem terminou pode me entregar. Vocês já gastaram vinte minutos, tá vendo como é uma atividade que você gasta... ((tempo))*

Colaboradora J: *É::: porque você apaga, depois vê que a palavra não tem a ver...*

Pesquisadora: *É porque as vezes a gente acha que a atividade que não vai consumir, muito:: muito tempo, né:: bom até pra gente calcular pra ver como vai fazer com os nossos alunos, não peguem textos muito longos.*

Colaboradora J: *Palavras que não tem nada a ver, você apaga e coloca outra.*

Pesquisadora: *Você pode trabalhar com coerência e coesão usando textos curtos /.../ até a pontuação ((Se dirigindo a colaboradora H)) dá pra trabalhar /.../ e fica uma aula mais interessante /.../*

Colaboradora J: *O espaço é muito pequeno e a minha letra é muito grande.*

Pesquisadora: */.../ Quem falta me entregar?*

Colaboradora J: *Eu... e eu vou deixar um espaço em branco.*

Pesquisadora: *Não tem nada não, se você não conseguir você deixa em branco que a gente deixa lá um lugar para colocar os em brancos, mas se você tiver uma alternativa coloque, até pra ver se a gente... se a alternativa que você tem fica próxima ou não da resposta.*

Colaboradora J: *Tá bom, então tá certo.*

Pesquisadora: *Agora eu fiz de uma forma diferente hoje /.../ eu dei para vocês fazerem e entreguei outra folha para vocês passarem a limpo para vocês continuarem com esse material. O que é que vocês acharam da diferença de ter que passar a limpo? Do ato de passar a limpo?*

Colaboradora I: *Para lembrar, assim, pra completar XXX*

Colaboradora C: *Também, refazer o cloze.*

Pesquisadora: *Ficou como uma correção, não foi?*

Colaboradora H: *Foi...*

Pesquisadora: *((Dirigindo-se a colaboradora N.)) Eu tava olhando ali... e ela disse: “eu vou deixar algumas em branco”, mas no final das contas deixou alguma?*

Colaboradora N: *Não.*

Pesquisadora: *Ela ((colaboradora N)) saiu preenchendo, pois conforme ela ia passando a limpo, ela ia relendo o texto, né:: ela ia relendo o texto e completando os espaços /.../ Quem falta me entregar? /.../ Que mais vocês sentiram hoje? ((Após realizar o cloze.))*

Colaboradora M: *Mais dificuldade.*

Colaboradora C: *É mais difícil de completar esse.*

Pesquisadora: *Foi mais difícil?/.../ no próximo encontro a gente vai corrigir, fazer a correção /.../ E mãos a obra, façam, peguem um texto curto. Olhem! vocês pegaram um texto que não é grande, mas vocês gastaram em média vinte minutos para fazer esse teste, então não peguem um texto muito extenso pra colocar para os alunos fazerem também, porque envolve esforço, tá certo? A atividade do cloze ela... envolve esforço, aí vocês façam até para que dê tempo de vocês corrigirem no mesmo dia, quando eles ainda tiverem com as ideias fresquinhas /.../. ((Referindo-se a colaboradora K)) /.../ tinha me perguntado por que tinham os números. Não é porque aqui é a primeira palavra que foi retirada, a segunda, a terceira. Então vocês podem fazer o lacunamento assim também colocando um, dois, três, porque na hora de fazer a correção você diz a palavra número um, qual foi a que você colocou? Fica mais fácil deles localizarem né:: e verem as alternativas, a palavra que tinham no texto e as alternativas possíveis. Depois, trazer um retorno para mim,. como é que foi a atividade, tá? /.../ Tchau...*

Protocolo 5

Verbalizações realizadas no último encontro com a turma A

Pesquisadora: *Eu queria fazer algumas questões, perguntar algumas coisas para vocês, né:: a gente fez o cloze Estrela-do-mar que foi de estrutura narrativa, acho que:: a gente pode considerar até, assim... um cloze mais simples, não é? /.../ Fizemos o da Mata Atlântica que era para colocar adjetivo, lembram? O Ser Celebridade que era para colocar, assim, elementos coesivos /.../ Aí eu gostaria que vocês me dissessem que é que vocês acharam de trabalhar com essa técnica do cloze? ((silêncio)) Tá legal?*

Colaboradora I: *Eu achei interessante, que às vezes a gente acha que::: é::: é uma coisa tão::: a gente lê e fica pensando a mesma coisa aí eu não sei::: o que vai colocar...*

Colaboradora Q: *Porque quando a gente aprendeu, quando eu era criança, a gente aprendeu assim... a leitura assim... XXX já no cloze fica um pouquinho difícil, eu acho...*

Colaboradora K: *Ele ((cloze)) exercita a gente a::: trabalhar esses elementos no caso é::: ...*

Pesquisadora: *Ah! A questão de exercitar XXX você tá falando assim... que o cloze tanto... então você considera ele interessante não só pra trabalhar aleatoriamente, mas como você diz exercita trabalhar, por exemplo, os elementos coesivos, né:::*

Colaboradora K: *Porque é assim... não é só a questão do texto lacunado, não é só completar, mas ele vai fazer pensar também.*

Colaboradora B: *Ele ajuda a pessoa trabalhar determinado... determinado... determinado e::: como é que se diz /.../ colocar as palavras... no lugar certo.*

Colaboradora N: *É::: a concordância também.*

Pesquisadora: *E qual o cloze foi mais fácil: Estrela-do-mar, Mata Atlântica ou Ser Celebridade?*

Colaboradora E: *Eu acho que é::: XXX o da Estrela...*

Pesquisadora: *Estrela-do-mar?*

Colaboradora I: *No Mata Atlântica a gente de tinha que completar e::: buscar palavras do mesmo sentido, pra não se tornar repetitivo, né::: se você usar a mesma::: caberia você usar a mesma palavra várias vezes.*

Pesquisadora: *Você estava usando adjetivos, mas se preocupou em não deixar...*

Colaboradora I: *Não, não pra não tornar repetitivo, agora o da Estrela-do-mar eu achei que foi mais fácil mesmo.*

Pesquisadora: *Ah! /.../ e qual foi o mais difícil? /.../*

Colaboradora P: *Qual foi aquele que XXX*

Pesquisadora: *Ser Celebridade, /.../ que era pra preencher /.../ com elementos coesivos /.../ porque você considera que ele foi o mais difícil? Assim...*

Colaboradora P: *Não sei... porque eu não tava conseguindo lembrar dos conectivos, até porque não foi TÃO trabalhado assim comigo essa parte da gramática, aí pronto a dificuldade é::: aí acho que pode até utilizar, mas não é frequente a utilização desse aí. Quando a gente tá falando, quando a gente vai escrever não usamos.*

Pesquisadora: *Então você vê como uma carência da nossa formação?*

Colaboradora P: *Uhm...*

Pesquisadora: *Quando vocês escrevem um texto, vocês terminam de escrever um texto é::: vocês sentem falta de colocar esse conectivos nos textos de vocês?*

Colaboradora I: *Sente falta como?*

Pesquisadora: *Assim... você... quando você termina de fazer um texto, você nota que você utiliza poucos é::: elementos coesivos?*

Colaboradora I: *Não, eu acho que não.*

Pesquisadora: *Mas sempre os mesmos ou você::: XXX*

Colaboradora P: *Acontece de ser quase os mesmos.*

Pesquisadora: */.../ tem uma lista aqui /.../ pois, não só, mas também, como, diante do exposto, devido a, noutras palavras, portanto, a bem da verdade, conforme, conseqüentemente, mesmo, a fim de, nessa perspectiva, entretanto. Então usar esses elementos durante a nossa formação de estudante é::: até na formação de magistério. Isso foi uma questão que foi abordada?*

Colaboradoras: *Não. ((Resposta de algumas colaboradoras.))*

Colaboradora B: *Acho que foi abordada, mas não dado grande variedade XXX portanto, contudo.*

Colaboradora E: *Lembra quando você estudava a dita cuja da redação, a conclusão, as palavras conclusivas, isso já era lá quase no fim... isso chegando no Ensino Médio, e::: então toda essa parte no Fundamental ficou todo assim... o buraco, é isso que eu sinto ((risos))*

Colaboradora I: *Mas aí::: essas outras que a gente vê aqui é mais com a leitura /.../ quer dizer vem, aprende, e faz no padrão né::: assim, finalmente...*

Colaboradora F: *Isso porque antigamente não se usava muito a redação, não trabalhava muito a redação, né:::*

Pesquisadora: *E normalmente assim... era uma redação que a gente escrevia, mas não tinha uma correção coletiva né::: o professor chegava e marcava, não havia uma discussão em cima do que a gente escrevia, eu acho que é um dos grande pecados da escola; escrevia, dava a nota e né::: nenhum autor faz um texto de uma única vez, mesmo quem é poeta com toda a inspiração faz uma poesia e depois refaz /.../*

Colaboradora E: *Aí o que acontece, a gente vai ter isso depois lá no nosso TCC, e vai lá e o orientador diz não::: refaça, mude isso e faça aquilo, coisas que realmente nas nossas redações do Ensino Médio nunca foi feito, de jeito nenhum...*

Colaboradora Q: *Antigamente o que se fazia mais era corrigir erro ortográfico né::: ir corrigindo na redação.*

Pesquisadora: *A preocupação era na ortografia, certo... aí vocês concordam, vocês concordam com isso? ((Se dirigindo a colaboradora Q.)) /.../ levantou um ponto importante, na nossa formação o grande enfoque foi na ortografia. Você focar a ortografia de um aluno garante que ele vai ser um bom escritor?*

Colaboradoras: *Não. ((Resposta de várias colaboradoras.))*

Pesquisadora: *Quer dizer que a gente enfoca um ponto que nem é tão relevante, é importante é claro né:::*

Colaboradora Q: *É importante, não deixa de ser.*

Pesquisadora: *Mas eu posso ter um revisor, eu posso ter alguém... e pode ter o próprio dicionário pra tirar dúvida, não é? Eu não preciso... a não ser que eu esteja fazendo um teste, assim... se for uma produção em casa depois eu vou lá e tiro minhas dúvidas ou mesmo na escola. Mas onde é que eu vou busca uma produção, computador nenhum faz, dicionário nenhum faz né::: então a gente precisa investir nisso /.../ porque é uma coisa que precisa ser ensinada. /.../ É::: e os testes? Algumas pessoas não fizeram o teste que tem os cinco textos, mas fizeram o da Enxaqueca hoje né::: que tava faltando /.../ o que é que vocês acharam de fazer esses testes de marcar x?*

Colaboradora E: *Eu quando cheguei aqui, eu estava com dor de cabeça, mas eu acho que foi de tanto que eu fiz ((a colaboradora havia realizado atividades pendentes da formação em virtude de ter faltado em encontro anterior, inclusive respondeu ao primeiro teste de compreensão de textos de múltipla escolha)), mas aquele primeiro eu gostei, aquele primeiro dos cinco textos, eu gostei.*

Pesquisadora: *Mas aí o que é que vocês acharam de fazer teste de leitura de marcar x, porque a gente aprendeu que marcar x é uma atividade muito fácil...*

Colaboradora K: *E não é...*

Pesquisadora: *Não é verdade, a gente não aprendeu que é coisa meio banalizada...*

Colaboradora Q: *Você vai e volta, você lê o texto e volta pra pergunta e volta pra o texto de novo...*

Pesquisadora: *Então não é a estrutura em si de marcar x nem de fazer uma correspondência em si, mas como a pergunta foi elaborada, não é isso? O que foi que vocês acharam da elaboração das perguntas? Depois que vocês concluíram e::: os testes? Vocês acham que conseguiram aprender as questões mais importantes do texto? Com tanta pergunta indo e voltando, veja o texto 1, veja o texto 2, aí... o que é que vocês acham? ((silêncio)) Vocês já tentaram fazer algum teste assim na::: de marcar x?*

Colaboradora Q: *Eu nunca fiz ...*

Colaboradora K: *No fundamental?*

Pesquisadora: *Sim, eu não tô falando nem com a primeira série, com primeira série fica meio complicado. Mas vocês já tentaram elaborar um teste de marcar x assim... se preocupando com esse ir e vir o tempo todo? ((silêncio)) Na nossa formação é mais um buraco né::: saber elaborar questões. Não é outro?*

Colaboradoras: *É. ((Resposta de várias colaboradoras.))*

Pesquisadora: *Porque a gente fala tanto de avaliação, não é verdade? Não que tem de avaliar qualitativamente /.../ A gente agora teve de novo a avaliação do Saeb, Prova Brasil né::: que os alunos tiveram de responder atividades de marcar x em que eles tinham que ir*

pro texto e marcar x. Então, é uma atividade que a gente precisa retomar nos nossos planejamentos, do terceiro ano em diante né:::

Colaboradora E: É assim... existem algumas coleções de livros, eles já trazem atividades assim /.../

Pesquisadora: É::: quem fez os dois testes, qual o que vocês acharam mais difícil ou mais fácil? O da enxaqueca ou o dos cinco textos?

Colaboradora I: Acho que o da enxaqueca foi mais fácil.

Pesquisadora: É::: o da enxaqueca...

Colaboradora B: É::: o da enxaqueca.

Pesquisadora: O outro vocês acham que foi difícil pela quantidade texto ou pelas questões?

Colaboradora I: É::: XXX não eu não acho que tenham sido nada de textos, acho que é cansativo, não é?

/.../

Pesquisadora: E como é que vocês se avaliam como leitoras? ((silêncio)) Vocês... no preenchimento desse material e no dia-a-dia, como é que vocês se avaliam como leitoras? No sentido de você leitora... enquanto construção pessoal e enquanto fruto da escola, as duas coisas /.../

Colaboradora I: É aquilo que eu falei aquela hora, se fosse depender dos incentivos que eu recebi da escola pra ler, eu não lia nada hoje. Eu fui lendo em casa, e fui::: ia a busca da prioridade de ler alguma coisa XXX eu nem me lembro de ter lido na escola /.../ só a partir do Ensino Médio, com os livros que eu era obrigada a ler e que não lia, muitas vezes /.../ mas no Ensino Fundamental eu não lembro de nada.

Colaboradora A: Eu lembro das fichas dos livros.

/.../

Colaboradora D: Oh! Ana Márcia...

Pesquisadora: Diz...

Colaboradora V: Nesse caso eu me considero assim... eu sou doente por leitura, né::: porque desde de pequenininha... agora como ela lembrou bem assim...no Ensino Fundamental eu não lembro disso, mas eu lembro de as professoras elas eram assim... exigentes e liam, não sei... talvez essa coisa, aquela aura que eu tinha a respeito delas XXX então me fez realmente muito leitora... eu lia demais até...talvez até por viver numa cidade pequenininha que não tinha muito como sair, então tudo que eu pegava eu lia... então aquela Seleções ainda hoje é a minha referência /.../ e no decorrer do período eu tive boas professoras... maravilhosas que já levavam assim... textos diferentes que instigavam /.../ agora eu odiava a gramática /.../

Protocolo 6

Verbalizações realizadas no último encontro com a turma B

Pesquisadora: Me diz uma coisa o que é que vocês acharam de trabalhar com o cloze? O que é que vocês acharam de trabalhar com essas experiências? /.../

Colaboradora T: Bom, muito bom pra gente se orientar.

Pesquisadora: Não é questão de orientar não /.../ mas assim... não é questão de orientar é::: trabalhar com o cloze, vocês me disseram que não tinham trabalhado com o cloze antes, né::: que é que vocês acharam de ter trabalhado com essa técnica?

Colaboradora D: Eu gostei.

Pesquisadora: /.../ e aí o que é que vocês acharam?

Colaboradora G: Você quer dizer pra mim ou para os nossos alunos?

Pesquisadora: Pra vocês.

Colaboradora G: Pra mim foi bom, porque ((risos)).

Colaboradora T: Foi desafiante.

Colaboradora G: *Mas foi um sofrimento triste ((risos)) mas você bota o raciocínio:: bota a cabeça mais pra pensar né:: ou raciocina ou:: é:: e também porque você se enferruja até porque ((risos)) para um pouco né:: mas...*

Pesquisadora: *Foi bom né:: e dos clozes qual foi o mais fácil? Vocês fizeram Estrela-do-mar, Ser Celebridade e Mata Atlântica /.../*

Colaboradoras: *Estrela-do-mar. ((Resposta da maioria.))*

Pesquisadora: *Estrela-do-mar, por quê?*

Colaboradora M: *Eu achei bom o da Mata Atlântica.*

Colaboradora T: *Eu também, eu achei bom o da Mata Atlântica.*

Pesquisadora: *Mata Atlântica também foi bom?*

Colaboradora C: *Foi Estrela-do-mar e Mata Atlântica.*

Pesquisadora: */.../ e o mais difícil?*

Colaboradora C: *Ser Celebridade.*

Pesquisadora: *Por que foi o mais difícil? /.../*

Colaboradora G: */.../ devido ao emprego né:: dessas palavras, que a gente usa pouco né:: o que a gente usa mais é:: ...*

Pesquisadora: *Vai da estrutura do texto né::*

Colaboradora G: *É vai da estrutura.*

Pesquisadora: *Da estrutura, Estrela-do-mar tinha uma estrutura o que:: narrativa.*

Colaboradora T: *É narrativa, essa aqui XXX*

Pesquisadora: *Ahâ...*

Colaboradora C: *A Mata Atlântica tinha mais adjetivos, não foi?*

Pesquisadora: *Foi, foi basicamente adjetivos é::*

Colaboradora G: *Esse aqui foi:: é:: argumentativo.*

Pesquisadora: *É:: você tá trabalhando com argumento, trabalhando com argumentação.*

Colaboradora G: *Por isso que a gente pensa:: a dificuldade é aí onde vem a história do branco quando vai fazer uma prova XXX não argumenta.*

Pesquisadora: *Como é que vocês se avaliam como leitoras? Nesse trabalho aqui... vocês acham que o nível de leitura de vocês...*

Colaboradora F: *O meu eu acho baixo.*

Colaboradora C: *Ainda falta, precisa melhorar...*

Colaboradora T: *Tá médio, MÉDIO precisando melhorar muito.*

Colaboradora N: *Tá médio.*

Colaboradora S: *Precisando melhorar bastante.*

Colaboradora G: *Médio pra menos ((risos)).*

Colaboradora N: *Um pouco de comodismo.*

Colaboradora F: *Comodismo, o hábito da leitura é::*

Pesquisadora: *Será que é só comodismo? Na formação de vocês /.../ o que é que vocês sentem falta, que deveria ter sido na formação para melhorar o desempenho leitor de vocês? Nas formações; formação inicial, formação continuada...*

Colaboradora S: *Nós não fomos bem trabalhadas realmente nessa parte de leitura.*

Colaboradora F: *Lembro de lê assim... com pontuação... nós fizemos muito isso.*

Colaboradora T: *Não... lê e dá opinião não é:: dos textos.*

Colaboradora G: *Não tinha, não dava XXX*

Colaboradora R: *XXX a gente via muito aquela coisa assim só da reprodução né:: o professor pega o livro e reproduz o que tem, pelo menos na minha época era assim /.../ então é:: como se não houvesse a necessidade de leitura, você lia, apenas estudava pra fazer uma prova né:: pra decorar o livro e:: é onde a gente se depara hoje com outra realidade aí vem o entrave né:: /.../*

Pesquisadora: */.../ o interessante quando a gente participa dessa formação é que acabou a formação, independente dela continuar ou não, vocês trabalhem com isso aí ((com o cloze)) pegando qualquer texto e fazendo, tá? /.../ Tchau!*

ANEXOS

ANEXO A –Matriz Curricular atual e antiga do Referencial Curricular da Escola Normal Nível Médio do Estado de Alagoas

Quadro nº 5
Sugestão de Grade Curricular para Habilitação de Magistério, em
Alagoas, 1972 - 2000.

DISCIPLINAS		SÉRIES			TOTAL
		1ª	2ª	3ª	
Núcleo Comum e Art. 7º da Lei 5692/71	Língua Portuguesa	4	3	2	324
	Literatura Portuguesa e Brasileira	2	-	-	72
	Língua Estrangeira Moderna Francês ou Inglês	2	-	-	72
	História	3	-	-	108
	Geografia	3	-	-	108
	Matemática	3	2	2	252
	Física	2	-	-	72
	Química	2	-	-	72
	Biologia e Programas de Saúde	2	-	-	72
	Educação Artística	1	-	-	36
	Ensino Religioso	1	1	1	108
	Educação Física	2	2	2	216
	Carga Horária Semanal (sub-total)		27	08	07
Disciplinas da Arte Profissionalizante da Habilitação	Psicologia Educacional	-	1	2	108
	Sociologia Educacional	-	2	-	72
	Biologia Educacional	-	2	-	72
	Filosofia da Educação	-	2	-	72
	História da Educação	-	2	-	72
	Didática Geral	-	3	3	216
	Mét. e Téc. Ensino Português	-	2	2	144
	Mét. e Téc. Ensino Matemática	-	2	2	144
	Mét. e Téc. Ensino Ciências	-	1	2	108
	Mét. e Téc. Ensino Estudos Sociais	-	1	2	108
	Mét. e Téc. Ensino Religioso	-	-	1	36
	Prática de Ens. Estágio Supervisionado	-	-	-	140
	Estrut. e Func. Ensino 1º Grau	-	-	2	72
	Estatís. Aplicada à Educação	-	-	2	72
	Parte Diversificada	Literatura Infantil	-	-	1
Estudos Regionais	-	1	-	36	
Recursos Audiovisuais	-	-	1	36	
Carga Horária Semanal		-	19	20	1544
Carga Horária Total		27	27	27	3056

Módulo: 36 semanas anuais/série.

Fonte: Equipe de Métodos, Técnicas, Currículos e Programas
 SEC/AL, 1972

Quadro nº 6

Distribuição da carga horária da Matriz Curricular da Escola Normal por área/ disciplina no ano letivo.

ÁREA	DISCIPLINA	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	TOTAL
LINGUAGEM	Língua Portuguesa	80	80	80	80	320
	Didática da Linguagem		40	40		80
	Língua Estrangeira		40	40	40	120
	Arte	80				80
	Didática da Arte			40	40	80
	Educação Física	40	40	40	40	160
	Tecnologias em Educação				80	80
	Sub-total	200	200	240	280	920
CIÊNCIAS DA NATUREZA	Física	80	80	40	40	240
	Biologia	80	80	40	40	240
	Química	80	80	40	40	240
	Matemática	80	80	40	40	240
	Didática da Matemática			40	40	80
	Didática das Ciências			40	40	80
	Sub-total	320	320	240	240	1120
CIÊNCIAS HUMANAS	História	80	80			160
	Didática da História			40	40	80
	Geografia	80	40	40		160
	Didática da Geografia			40	40	80
	Sociologia		80			80
	Antropologia		80			80
	Filosofia	80				80
	Psicologia		80			80
Sub-total	240	360	120	80	800	
GESTÃO E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR	Didática	40	40	40		120
	Fund. da Educação			80	40	120
	Org. Educ. (Nac. Estrutura)				80	80
	Estatist. Aplic. Educação			40		40
	História da Educação				80	80
	Sub-total	40	40	160	200	440
PRÁTICAS	Estágio Supervisionado	40	40	120	120	320
	Educ. Port. Nec. Especiais					
	Educação Infantil					
	Educ. Jovens e Adultos					
	Educação Esc. Indígena					
	Trab. Concl. Curso – TCC				40	40
	Sub-total	40	40	120	160	360
TOTAL		840	960	880	960	3640

Distribuição dos tempos nas disciplinas: Disciplinas de 40 horas = 48 tempos
 Disciplinas de 80 horas = 96 tempos
 Disciplinas de 120 horas = 144 tempos.

ANEXO B – Tipologia de perguntas de compreensão em LDP

Tipos de perguntas	Explicitação	Exemplos
1. A cor do cavalo branco de Napoleão	São P não muito freqüentes e de perspicácia mínima, auto-respondidas pela própria formulação. Assemelha-se às indagações do tipo: “Qual a cor do cavalo branco de Napoleão?”	<ul style="list-style-type: none"> • Ligue: Lilian - Não preciso falar sobre o que aconteceu. Mamãe - Mamãe, desculpe, eu menti para você.
2. Cópias	São as P que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. Verbos freqüentes aqui são: <i>copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, identifique etc.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Copie a fala do trabalhador. • Retire do texto a frase que... • Copie a frase corrigindo-a de acordo com o texto. • Transcreva o trecho que fala sobre... • Complete de acordo com o texto.
3. Objetivas	São as P que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (<i>O que, quem, quando, como, onde...</i>) numa atividade de pura decodificação. A resposta acha-se centrada exclusivamente no texto.	<ul style="list-style-type: none"> • Quem comprou a meia azul? • O que ela faz todos os dias? • De que tipo de música Bruno mais gosta? • Assinale com um x a resposta certa.
4. Inferenciais	Estas P são as mais complexas; exigem conhecimentos textuais e outros, sejam pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas.	<ul style="list-style-type: none"> • Há uma contradição quanto ao uso da carne de baleia no Japão. Como isso aparece no texto?
5. Globais	São as P que levam em conta o texto como um todo e aspectos extra-textuais, envolvendo processos inferenciais complexos.	<ul style="list-style-type: none"> • Qual a moral dessa história? • Que outro título você daria? • Levando-se em conta o sentido global do texto, pode concluir que...
6. Subjetivas	Estas P em geral têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que a R fica por conta do aluno e não há como testá-las em sua validade.	<ul style="list-style-type: none"> • Qual a sua opinião sobre...? • O que você acha do....? • Do seu ponto de vista, a atitude do menino diante da velha senhora foi correta?
7. Vale-tudo	São as P que indagam sobre questões que admitem qualquer resposta não havendo possibilidade de se equivocar. A ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta.	<ul style="list-style-type: none"> • De que passagem do texto você mais gostou? • Se você pudesse fazer uma cirurgia para modificar o funcionamento de seu corpo, que órgão você operaria? Justifique sua resposta.
8. Impossíveis	Estas P exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos. São questões antípodas às de cópia e às objetivas.	<ul style="list-style-type: none"> • Dê um exemplo de pleonasma vicioso (Não havia pleonasma no texto e isso não fora explicado na lição) • Caxambu fica onde? (O texto não falava de Caxambu)
9. Meta-lingüísticas	São as P que indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais.	<ul style="list-style-type: none"> • Quantos parágrafos tem o texto? • Qual o título do texto? • Quantos versos tem o poema? • Numere os parágrafos do texto.

Fonte: Mascuschi (2002) pp.54-55

ANEXO C – PRIMEIRO TESTE DE COMPREENSÃO

TESTE DE LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTOS

I. Leia os dois textos abaixo (Texto 1 e Texto 2) e descua o que eles têm em comum.

- () Ambos tratam de doenças, enfermidades; e ambos têm o mesmo propósito comunicativo: esclarecer o público sobre as doenças neles abordadas, indicando o tratamento, etc.
- () Ambos tratam de doenças crônicas e citam os sintomas dessas doenças.
- () Ambos têm autoria explícita e foram publicados na seção de saúde em jornais diários.
- () Ambos trazem indicações de medicamentos para serem tomados pelos portadores das doenças.
- () Ambos foram escritos por médicos que assinam os textos para salvaguardar seus comentários e opiniões.

TEXTO 1

AS DORES DO ESPÍRITO E AS DORES DOS MÚSCULOS

*Contardo Caligaris**

Respondendo à solicitação dos familiares, encontrei uma senhora que acabara de receber um diagnóstico de fibromialgia (literalmente: dor das fibras musculares).

A doença começa a chamar a atenção da grande imprensa. Ela foi reconhecida (ou inventada) oficialmente há uma década e afetaria hoje 2% dos americanos (sobretudo mulheres brancas). No *site* da fibromialgia na Internet (www.fmnetnews.com), são lembrados os critérios diagnósticos: dores corporais difusas durante três meses e vários pontos do corpo doloridos ao toque – no mínimo 11 numa lista de 198 localizações em várias regiões: pescoço, ombros, quadris, joelhos e cotovelos. Além disso, uma série de sintomas associados, um pouco incertos: fadiga, irritabilidade intestinal (qualquer coisa da diarreia à constipação), desordens do sono ou sono não-restaurador, dores após o exercício físico, dor de cabeça, cólicas menstruais, e por aí vai.

A fibromialgia não tem causa conhecida e não produz alterações fisiológicas verificáveis. Os médicos estão divididos. Alguns aceitam a existência da doença e se dedicam a tratar os sintomas dela com analgésicos (inclusive opiáceos ou metadona). No extremo oposto, outros duvidam da existência de uma doença cuja única prova são as sensações relatadas pelos pacientes. A maioria dos médicos e psiquiatras se situa provavelmente no meio, perplexa.

A família da senhora recém-diagnosticada comunicara-me vários acontecimentos muito penosos que poderiam ser relacionados com o surgimento das dores. Segundo seus próximos, a senhora reagira a uma série de perdas e desastres com surpreendente indiferença e logo adoecera. Tentei levar a conversa pelo lado desses fatos recentes. A senhora não quis tocar no assunto. Para contornar essa recusa intransigente, expliquei-lhe que, mesmo que as dores estivessem relacionadas a acontecimentos infelizes, nem por isso seriam menos reais: aflições psíquicas podem produzir dores físicas perfeitamente autênticas. Acrescentei que, de qualquer forma, talvez não fosse inútil que ela conversasse um pouco sobre o período sofrido que acabava de atravessar. Não houve jeito, a senhora tinha sido surrada pelo destino, mas não estava disposta a considerar que seu corpo doído pudesse ser o resultado metafórico dessa surra. Ao contrário: a dor que ela sentia no corpo parecia ter a função específica de evitar questões, indagações e conversas.

Essa posição era bem compreensível. Imagine uma série de catástrofes em sua vida – como diz a expressão, uma dor de cabeça atrás da outra. Imagine agora que seria possível tomar a dor de cabeça ao pé da letra, ou seja, converter todos os seus malogros e problemas em dores físicas. Seu filho não passou de ano, você perdeu o emprego, seu parceiro sumiu e os sofrimentos psíquicos eventuais seriam resumidos por simples dores de cabeça. Não seria maravilhoso? Curaríamos as dores da existência com um analgésico. A tranquilidade estaria nas estantes da farmácia da esquina e custaria o preço de uma Novalgina.

Logo nos dias que seguiram meus encontros com a senhora, os jornais da Costa Leste dos EUA revelaram a difusão crescente, entre os adolescentes da região, de um remédio usado como droga: *OxyContin*. Trata-se de um opiáceo poderoso justamente recomendado no tratamento da fibromialgia. A

venda do *OxyContin* é estritamente controlada, de forma que ele chega ao circuito paralelo das drogas sendo revendido por pacientes para quem ele foi prescrito. Curioso círculo, no qual artrites, ciáticas, fibromialgias, etc. parecem solidárias de uma nova toxicomania.

Claro, no uso como droga, os comprimidos de *OxyContin* são pulverizados e inalados ou então diluídos e injetados – o que deve produzir um “barato” imediato. Mas não deixa de ser notável que umas das drogas do momento venha a ser não um alucinógeno ou qualquer coisa que altere a consciência, mas um analgésico. Como se a dor de viver pudesse aparecer hoje como uma dor física. E, portanto, sua cura consistisse em sedar a sensibilidade do corpo.

Em suma, acredito que, talvez, nossas dores espirituais estejam se transformando em dores musculares. Não seria de estranhar. Afinal, definimos o bem-estar cada vez mais do lado do corpo e cada vez menos em termos psíquicos ou espirituais. Por que não aconteceria a mesma coisa com o mal-estar?

Uma piada que ouvi nestes dias resume a situação. Um fiel pergunta, levando os olhos ao céu: “Senhor, quero entender, por favor: há ou não há vida após a morte? Há ou não há vida eterna?”. Depois de ele muito insistir, eis que, enfim, as nuvens se abrem, aparece um raio de luz e uma voz profunda responde: “Meu filho, essa coisa de vida eterna é muito complicada. Mas posso garantir que, se fizer exercício regularmente, parar de fumar e se alimentar direito, você viverá três ou quatro anos a mais. Por que você não se concentra mais nisso, que é muito mais simples do que na questão da vida eterna?”.

Folha de São Paulo, Abril de 2001.

* Contardo Caligari é psicanalista.

TEXTO 2

O que é enxaqueca?

A enxaqueca pode ser definida como uma dor de cabeça episódica, durando de 4 a 72 horas, associada a vômitos e náusea. Alguns ataques de enxaqueca são precedidos de uma aura (enxaqueca clássica), tipicamente de sintomas visuais. Há uma ausência completa de sintomas entre os ataques.

Dores de cabeça diárias não são enxaquecas.

O nome enxaqueca é derivado da palavra hemicrania, significando uma dor em uma das metades da cabeça, embora ela possa aparecer de forma generalizada. Mas a enxaqueca é mais do que uma dor de cabeça, que nem sempre é o sintoma principal. A maioria das pessoas também se sente doente e frequentemente não é capaz de continuar suas atividades diárias normais.

Algumas pessoas têm de se deitar num quarto escuro até que o ataque passe. Muitas não toleram nem a idéia de comida, porém outras descobrem que comer reduz a náusea.

A enxaqueca tem sido comparada a um corte de energia elétrica, uma vez que o corpo inteiro parece desligar até que o ataque tenha passado. Letargia é um sintoma comum e toda tarefa parece tomar o dobro do tempo – às vezes, não é possível fazer nada. O estômago pára de funcionar normalmente, dificultando a absorção de medicamentos pelo sangue, especialmente quando o tratamento é retardado. Às vezes, um ataque termina com vômitos, mas, na maioria dos casos, a dor de cabeça melhora depois de um bom sono ou vai embora gradualmente.

Um ataque de enxaqueca pode ser muito assustador. Aqueles que têm a experiência dos distúrbios visuais da aura frequentemente ficam receosos de perder sua visão definitivamente. Derrames e tumores cerebrais também são medos comuns.

Felizmente, tais causas ruins são raras e outros sintomas podem se tornar aparentes antes das dores de cabeça. Embora os sintomas da enxaqueca possam causar transtornos, eles não levam a um risco de vida e o corpo volta ao seu normal entre os ataques.

A enxaqueca afeta mais mulheres do que homens – a razão é de três para um. As mudanças hormonais nas mulheres são o motivo óbvio desta diferença entre os sexos e explica por que a enxaqueca é igualmente prevalente entre meninos e meninas antes da puberdade.

Fonte: ISTOÉ - Guia da Saúde Familiar. Vol. 2
Enxaqueca e Dores de Cabeça.

II. Leia os dois textos novamente (Texto 1 e Texto 2) e assinale a alternativa correta

- () O texto 1 é um artigo científico, com linguagem formal e muito objetiva; o texto 2 é uma crônica, uma reflexão, sua linguagem é mais metafórica e mais próxima à conversação.
- () O texto 1 é um parecer médico e contém a avaliação da situação de uma paciente; o texto 2 é um trecho de uma dissertação acadêmica.
- () O texto 1 é uma crônica: sua linguagem é mais leve, metafórica e mais próxima à oralidade; o texto 2 pertence ao gênero divulgação científica, e sua linguagem é mais objetiva e mais formal.
- () O texto 1 é a apresentação de uma monografia, e o texto 2 é um texto de divulgação científica
- () O texto 1 é uma página de diário, e o texto 2 foi retirado de uma enciclopédia.

III. Leia o Texto 1 de novo e descubra se o autor:

- a() Não acredita que a fibromialgia seja uma doença reumática.
- b() Acha que os medicamentos terminam provocando mais dores do que as mágoas.
- c() Aconselha tomar uma droga especial para os casos de fibromialgia.
- d() Concorde que as dores musculares podem mascarar dores da alma.
- e() Acredita que todas as dores musculares independem de traumas e se curam com analgésicos.

IV. Leia o Texto 1 outra vez e assinale a única alternativa verdadeira, segundo as idéias e informações do texto.

- a() A fibromialgia é uma doença descoberta há mais de 20 anos.
- b() A fibromialgia caracteriza-se apenas como dor nos músculos e nas articulações.
- c() Ainda não existem drogas que sirvam para atenuar os sintomas da fibromialgia.
- d() A fibromialgia é uma doença cujas características se confundem com as da artrite.
- e() A fibromialgia é uma doença recente, ou seja, foi oficializada há dez anos

V. Leia o Texto 2 e assinale a única alternativa verdadeira

- a() Nem todas as dores de cabeça podem ser consideradas enxaquecas.
- b() Todas as dores de cabeça podem se transformar em enxaquecas.
- c() Os sintomas durante os ataques de enxaqueca só comprometem os órgãos da cabeça.
- d() Um indivíduo pode ter enxaqueca todos os dias da semana.
- e() As crises de enxaqueca sempre deixam seqüelas; ninguém se livra totalmente dos sintomas.

VI. A paciente que é citada no Texto 1, segundo o autor: (assinale a alternativa verdadeira)

- a() Tinha plena consciência de que sua fibromialgia era de origem nervosa, e, apesar de relutante, admitia comentar sobre o problema.
- b() Ficou muito doente ao longo dos sofrimentos por que passara (perdas, desastres, etc.).
- c() Não tinha consciência (ou não queria admitir) que suas dores físicas eram, na realidade, a somatização dos seus sofrimentos e dos traumas que tinha suportado recentemente em sua vida.
- d() Sua família (da paciente) **não** atribuía sua doença a uma sucessão de perdas e sofrimentos e sim à fibromialgia.
- e() A indiferença da paciente em relação às perdas e aos desastres da sua vida fortaleceu-a bem para enfrentar as dores físicas da sua doença – a fibromialgia.

VII Assinale a alternativa falsa conforme as idéias e informações do texto 2.

- a() As pessoas ficam lentas quando estão acometidas de enxaqueca; mas, passada a crise, a pessoa recobra toda a sua normalidade.
- b() A enxaqueca, apesar de causar muito desconforto e maus pressentimentos, na realidade, não é uma doença mortal.
- c() A crise de enxaqueca, na sua forma mais encontradiça, pode ser precedida por perturbações visuais.
- d() Os ataques de enxaquecas nunca ultrapassam as 24 horas, ou seja, um dia inteiro.
- e() Pessoas quando acometidas de uma crise de enxaqueca geralmente têm ftofobia, ou seja, evitam a claridade muito forte.

VIII. Leia as proposições abaixo baseadas no texto 1.

1. Não há um consenso entre os médicos sobre as causas da fibromialgia. Há até quem ache que ela não é bem uma doença.
2. A fibromialgia se caracteriza por dores em várias partes do corpo, nas articulações e até por alguns distúrbios internos, no abdome.
3. O autor critica o uso de medicamento como única forma de tratar doenças de ordem emocional, psicanalítica.
4. Do ponto de vista fisiológico, não há evidências de que a fibromialgia possa provocar alteração no organismo das pessoas.

Assinale a alternativa correta em relação às proposições acima, relativas ao texto 1

- a() Só a segunda e a terceira proposições são verdadeiras.
 b() Todas as proposições são verdadeiras.
 c() Todas as proposições são verdadeiras, exceto a de nº 4.
 d() Nenhuma das proposições é verdadeira.
 e() Apenas a primeira proposição é verdadeira.

IX. Leia as proposições abaixo baseadas no texto 2

1. Pessoas do sexo feminino são mais susceptíveis à enxaqueca do que homens, principalmente quando adultas.
2. Crianças do sexo masculino nunca têm enxaqueca.
3. As oscilações dos hormônios masculinos também propiciam a enxaqueca nos homens.
4. Homens nunca têm enxaqueca. É uma doença tipicamente feminina.

Assinale a alternativa correta em relação às proposições acima, relativas ao texto 2.

- a() Apenas a proposição 1 é verdadeira.
 b() As proposições 2 e 3 são verdadeiras.
 c() Apenas a proposição 4 é verdadeira.
 d() As proposições 1 e 4 são verdadeiras.
 e() Todas as proposições são verdadeiras.

X. A piada citada pelo autor no final do texto 1 tem como finalidade:

- a() Referir-se ao fato de que os seres humanos tendem a buscar causas metafísicas para as suas doenças.
 b() Ilustrar a tendência atual de se cultivar o corpo e o espírito ao mesmo tempo.
 c() Demonstrar que as dores físicas são sintomas de uma vida desregrada.
 d() Enfatizar que o ser humano atual procura conciliar corpo e espírito para enfrentar a “dor de viver”.
 e() Reforçar a idéia de que o ser humano na atualidade tende a buscar mais o conforto físico do que o espiritual.

Nome: _____ Data: ___/___/___

ANEXO D – SEGUNDO TESTE DE COMPREENSÃO

FOLHA DE TEXTOS

Texto 1

Saudades

Minha mãe não era bonita, mas, quando ela chegava, ela existia diferente das pessoas em volta. Eu via minha mãe com seus defeitos lindos: cabelo crespo demais (na época não era moda) e um jeito deselegante de se vestir. Herdei as duas coisas: nunca estou penteada, nem bem vestida, por mais que me esforce. Aliás, quanto mais eu me esforço, pior fico, tal qual minha mãe.

Eu herdei os defeitos dela, mas as qualidades, não. Porque minha mãe tinha uma qualidade fantástica: sabia dizer “não” com total desenvoltura.

– Trude, você quer vir jantar amanhã na minha casa?

– Não.

E mais ela não dizia, quando não tinha vontade. As pessoas esperavam uma mentira educada, tipo “já tenho outro compromisso, que pena”, mas Trude dizia um “não”, e ficava com o rosto tranqüilo, sem sentir qualquer mal-estar. Que inveja!

Um dia, minha mãe viajou para sempre. Até nisso ela foi verdadeira. Veio jantar comigo, jantou, jogou xadrez com meu pai, de quem estava separada há muitos anos, foi ver televisão. Era um filme sobre os índios, a festa do Quarup. Aí, mamãe disse:

– Que lindo!

E depois, mamãe partiu para sempre. Ainda tentei não acreditar, mas ela tinha ido embora, numa ambulância que não combinava com ela. Fui atrás, ainda vi sua mão me dando um adeus e seu sorriso brincalhão. Depois, não vi mais.

Muitas vezes penso se a gente deve contar para os jovens as coisas de despedidas e mortes. Mas acho que essas coisas existem e não acontecem somente com os outros.

Eu fiquei muito triste quando mamãe morreu. Cheguei a sentar muitas vezes numa poltrona de couro, onde ela sentou pela última vez. Sento na poltrona até hoje, quando algo ruim me acontece. A poltrona virou colo de mãe, está pedindo um estofado novo, está mal vestida ... mas eu gosto dela assim.

Estou contando tudo isso para dizer que, depois que mamãe viajou para sempre, minha vida ainda teve muita coisa boa. É preciso contar tudo isso, porque é verdade. As tristezas grandes, muito grandes, viram lembranças... E, pouco a pouco, a gente sorri de saudade e lembra com ternura. É preciso saber que isso acontece, mesmo sendo triste.

Mas minha mãe era engraçada e não ligava pra morte, nem pra vida.

Sylvia Orthof. *Jogando conversa fora*. São Paulo, FTD, 1986

Texto 2

A TELEVISÃO E O PERIGO DA BANALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA

Hoje em dia, a presença da televisão na vida das pessoas na nossa sociedade é algo verdadeiramente marcante. A bem da verdade, não posso negar que a televisão tem prestado uma grande contribuição ao povo; entretanto, há de se reconhecer que ela também é nociva, pois abusa demais das cenas de violência, às vezes até gratuitamente, por mera espetacularização. Veja-se o exemplo dos noticiários. Mesmo sabendo-se que a função deles é informar e denunciar, verifica-se que as emissoras agora entraram numa verdadeira disputa para apresentar as cenas mais horripilantes. Isso sem falar nos “enlatados” americanos que são exibidos sem restrição de horário. Esses filmes exibem sempre enredos ligados à criminalidade, abusando dos chamados efeitos especiais, e envolvendo bandidos e criminosos numa aura de glamour que exerce uma grande influência sobre os nossos jovens. Nessa perspectiva, esses filmes só perdem para aqueles perigosos jogos de computador que estão infestando corações e mentes dos nossos jovens.

Pelo que tenho lido, ou seja, segundo a maioria dos especialistas em comportamento humano, devido à exposição excessiva à violência, o ser humano está perdendo a sensibilidade e a indignação diante dele; noutras palavras, esse fenômeno está se banalizando. Tudo indica, portanto, que o homem está se acostumando à violência e, conseqüentemente, está deixando de amar, respeitar e valorizar a própria vida.

Diante do exposto, resta-me dizer que, se a nossa geração não souber reagir de forma a minimizar essa tendência, não teremos mais condições de recuperar os valores mais sagrados da humanidade, como o respeito, a paciência, a tolerância, a convivência pacífica e o sentimento de solidariedade. E como a situação está ficando insustentável, precisamos repensar bem essa questão, pois, sem dúvida, o futuro dos nossos filhos dependerá da nossa atitude responsável diante do grave problema não só da violência real, mas também da violência televisiva e virtual nos nossos dias.

Zeni Samotto -
Psicóloga

Texto 3

Caneca: ícone da geração “verde”

Militantes da causa ecológica, eles repensam o uso de material descartável para evitar agressão ao ambiente.

Adriana Castelo Branco

Agência O Globo

Eles são jovens, engajadíssimos e, desde pequenos, aprenderam a dar valor ao desenvolvimento sustentável. Em casa, separam o lixo para reciclagem; na escola, só usam cadernos de papel reciclado; no dia-a-dia, evitam até andar de carro para não poluir o ambiente. Por conta desse perfil ecologicamente consciente, essa turma - em sua maioria formada por adolescentes e universitários de cursos como Geografia e Biologia - já é chamada de uma forma para lá de peculiar: “geração caneca”. Preservação do planeta e caneca? Achou estranho? A explicação é simples: como eles não usam copos descartáveis por nada, andam para cima e para baixo com suas canecas.

“Batismo” precoce ajuda a conscientizar a galera

Mas tem gente que é “batizada” mais cedo. Os veteranos do curso de Biologia da Uerj já passam a mensagem das canecas para estudantes do Ensino Médio. Na verdade, passar não é bem o termo. Nas chopadas da faculdade, o objeto é vendido por R\$ 1. O trote dos calouros também segue a filosofia *save the planet*: em vez de pedir dinheiro nas ruas, eles são obrigados a catar e a distribuir saquinhos de lixo na praia. A recompensa? Um kit que inclui a primeira caneca em nível universitário. “Como estudamos em horário integral, é fundamental ter uma caneca, seja para água ou café. Nos encontros de estudantes de Biologia, criamos até o “batuque da caneca”, conta Marcela Otranto, que cursa o sexto período. Verena Lima Van Der Vem, de 20 anos, que está no sétimo período de Geografia, garante que sua geração está bem mais ligada à questão ambiental do que a anterior. **///Leia mais na versão impressa**

Texto 4

PROCESSO SIMBÓLICO – É o processo mediante o qual os seres humanos podem arbitrariamente fazer com que certas coisas representem outras. Tal como um mapa representa o território, assim, o processo simbólico representa a realidade. E tal como um mapa deve estar em relação com o território que representa, assim, o processo simbólico deve estar em relação com a realidade. Por mais belo que seja um mapa, de nada servirá ao viajante se não mostrar exatamente a relação dos lugares entre si e a estrutura do território. Da mesma forma, o processo simbólico de nada servirá ao homem se não for uma representação adequada da realidade que substitui.

Texto 5

Muito mais do que isca

Embarque em uma viagem subterrânea pelo mundo curioso das minhocas

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

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

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

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

Pesca, uma ameaça

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

**TESTE DE LEITURA – COMPREENSÃO E ANÁLISE DE TEXTOS
– ASPECTOS TEXTUAIS E DISCURSIVOS**

FOLHA DE TAREFAS E RESPOSTAS

I. Assinale a alternativa que apresenta a correta identificação dos gêneros textuais conforme a seqüência das letras dos textos.

- A() Texto 1: *fábula*; Texto 2: *crônica jornalística*; Texto 3: *reportagem de jornal*;
Texto 4: *artigo de vulgarização científica*; Texto 5: *reportagem de revista semanal*.
- B() Texto 1: *conto*; Texto 2: *crônica literária*; Texto 3: *artigo de opinião*
Texto 4 *verbete de enciclopédia*; Texto 5: *publicidade institucional*.
- C() Texto 1: *parábola*; Texto 2: *conto*; Texto 3: *anúncio de venda*;
Texto 4: *reportagem de jornal*; Texto 5: *artigo de vulgarização científica*.
- D() Texto 1: *crônica jornalística*; Texto 2: *editorial de revista*; Texto 3: *artigo de revista semanal*;
Texto 4: *verbete de dicionário*; Texto 5: *texto de livro didático*.
- E() Texto 1: *crônica literária*; Texto 2: *artigo de opinião*; Texto 3: *reportagem de jornal*;
Texto 4: *verbete de enciclopédia*; Texto 5: *artigo de vulgarização científica*.

II. Qual dos textos apresenta apenas uma versão resumida do assunto tratado? Aponte a alternativa que contém a resposta correta.

- A() Texto 1
B() Texto 2
C() Texto 3
D() Texto 4
E() Texto 5

III. Leia com atenção as afirmações abaixo relativas a todos os textos (1 a 5).

1. A função do texto 1 é levar o leitor a fazer uma reflexão sobre fatos marcantes da nossa vida.
2. A função ou propósito do texto 2 é defender um ponto de vista.
3. A função social do texto 3 é anunciar um produto à venda.
4. A função do texto 4 é descrever e conceituar o tópico a que se refere.
5. A função social do texto 5 é simplesmente relatar uma experiência.

Agora, assinale a alternativa que contém os números das afirmações corretas.

- A() Estão corretas as afirmações 1, 3 e 4.
B() Estão corretas as afirmações 1, 4 e 5.
C() Estão corretas as afirmações 1, 2 e 4.
D() Estão corretas apenas as afirmações 2, 3 e 4
E() Estão corretas apenas as afirmações 2, 4 e 5

IV. Analise as frases abaixo, retiradas do texto 2.

1. *“Mesmo sabendo-se que a função deles é informar e denunciar, verifica-se que ...”*
2. *“Diante do exposto, acredito que, se a nossa geração não souber reagir de forma...”*
3. *“Tudo indica, portanto, que o homem está se acostumando à violência ...”*
4. *“A bem da verdade, não posso negar que a televisão tem prestado uma grande ...”*
5. *“Nessa perspectiva, esses filmes só perdem para aqueles perigosos jogos ...”*
6. *“Pelo que tenho lido, ou seja, segundo a maioria dos especialistas em comportamento humano...”*

Agora, assinale a alternativa correta, levando em consideração seus marcadores discursivos da subjetividade, ou seja, marcas do sujeito autor do texto.

- A() A subjetividade aparece apenas na frase 2.
 B() Há marcadores explícitos de subjetividade nas frases 2, 4 e 6..
 C() A subjetividade aparece bem marcada apenas na frase 4.
 D() Nas frases 1, 4 e 5 aparecem marcas explícitas da subjetividade do autor do texto.
 E() Em todas as frases aparecem marcas evidentes de subjetividade.

V. Leia o texto 5 e responda: A que tipo de leitor ele é preferencialmente destinado? Assinale a alternativa correta.

- A() A estudantes universitários de Biologia.
 B() A todos os adultos leigos na área.
 C() A crianças e pré-adolescentes.
 D() A cientistas, ecologistas e profissionais.
 E() A todos os leitores, indiscriminadamente.

VI Com base na leitura de todos os textos, examine as assertivas abaixo.

1. A narração aparece em todos os textos
2. Os textos 1, 3 e 5 apresentam na sua textualização, algumas características da língua oral.
3. Pela presença de diálogo, o texto 1 é o único que apresenta características da oralidade.
4. O texto 4 apresenta uma linguagem extremamente formal.
5. A textualização do texto 2 é baseada predominantemente na argumentação.
6. Não existe seqüências argumentativas no texto 5.

Agora, assinale a alternativa correta, em relação às assertivas acima

- A() As assertivas 1, 2 e 6 estão corretas.
 B() Apenas a assertiva 3 está correta.
 C() As assertivas 2, 4 e 5 estão corretas.
 D() Apenas a alternativa 4 está correta.
 E() Apenas as assertivas 1 e 3 estão corretas.

VII. Após a leitura do texto 2 – *A televisão e o perigo da banalização da violência* -, pode-se inferir que a autora (aponte a alternativa correta).

- A() é radicalmente contra a televisão, pelos males que ela nos causa, principalmente por conta da exploração de cenas de violência.
 B() faz críticas negativas e pontuadas à televisão, mas reconhece que ela tem algo de positivo.

- C() acredita que os males e os benefícios da televisão estão equilibrados, de alguma forma.
 D() acha que a televisão não deve noticiar fatos violentos.
 E() aponta a televisão como o único artefato que pode modificar o comportamento de pessoas.

VIII. Observe o uso da partícula se nas seguintes frases do texto 2 – *A televisão e o perigo da banalização da violência*.

- “... há de **se** reconhecer que ela também é nociva, ...
- “Veja-**se** o exemplo dos noticiários.”
- “Mesmo sabendo-**se** que a função deles é ...”
- “... verifica-**se** que as emissoras agora entraram ...”

Agora, assinale a alternativa que apresenta a explicação correta desse uso, denotando que a autora

- A() quis se referir a um sujeito qualquer, ou pessoa indeterminada;
 B() usou todas as frases do imperativo, impondo seu ponto de vista;
 C() se refere a determinado tipo de leitor.
 D() não assume verdadeiramente o que diz.
 E() quer apenas reforçar os fatos expressos nas frases citadas.

IX. Após a leitura do texto 5 – *Muito mais do que isca* -, pode-se inferir que

- A() As minhocas fazem um trabalho melhor do que qualquer fertilizante.
 B() Quanto maior o tamanho da minhoca melhor o solo.
 C() As minhocas são animais úteis à agricultura e muito estudadas por vários biólogos.
 D() Todo solo com minhoca é, com certeza, muito rico.
 E() Terra com minhoca é sempre um fator positivo para as plantas.

X. No texto 1 – *Saudades* –, a frase “*Um dia, minha mãe partiu para sempre*”, temos um recurso de retórica denominado

- A() metáfora
 B() eufemismo
 C() comparação
 D() hipérbole
 E() metonímia

XI. Examine a atitude da autora nas seguintes passagens do texto 1 – *Saudades*.

1. “*Um dia minha mãe viajou pra sempre.*”
2. “*Veio jantar comigo, jantou, jogou xadrez com meu pai, de quem estava separada...*”
3. “*Aliás, quanto mais me esforço, pior fico, tal qual minha mãe.*”
4. “*É preciso contar tudo isso, porque é verdade.*”
5. “*Fui atrás, ainda vi sua mão me dando um adeus e seu sorriso brincalhão.*”

Agora, assinale a alternativa correta.

- A() Todas as passagens acima são seqüências narrativas, ou seja, são acontecimentos contados pela autora.

- B() Todas as passagens acima são reflexões que a autora faz ao longo da sua narração.
- C() Apenas as passagens 1, 2 e 3 são seqüências narrativas feitas pela autora.
- D() As passagens 4 e 5 são avaliações ou reflexões que a autora faz ao longo da sua narração e as passagens 1, 2 e 3 fazem parte da narração.
- E() As passagens 1, 2 e 5 fazem parte da narração e as passagens 3 e 4 são reflexões e avaliações que a autora faz ao longo da sua narração.

XII. No texto 4 – *Processo simbólico* -, na primeira frase “*É o processo mediante o qual os seres humanos podem arbitrariamente fazer com que certas coisas representem outras.*”, tem-se

- A() Apenas uma introdução ao tópico “processo simbólico”
- B() Uma definição do tópico “processo simbólico”
- C() Um dos possíveis conceitos do que é processo simbólico.
- D() Uma exemplificação do que é processo simbólico
- E() Uma comparação de processo simbólico com representação arbitrária.

XIII. Na passagem “*A poltrona virou colo de mãe, está pedindo um estofado novo, está mal vestida ... mas eu gosto dela assim.*” a autora procura eternizar a figura da mãe e o faz enfatizando

Aponte a alternativa que dá a melhor interpretação ao fragmento.

- A() os aspectos afetivo, atitudinal e também físico da sua mãe.
- B() apenas a saudade e o aconchego do colo materno.
- C() a lembrança da sua mãe e seu gosto (dela, da mãe) pela vida.
- D() a necessidade de preservar uma peça de mobiliário que lembrava a mãe.
- E() apenas a necessidade de proteção que ela sentia com morte da mãe.

XIV. Após a leitura do texto 3 - *Caneca: ícone da geração verde* -, aponte a alternativa que apresenta uma inferência verdadeira.

- A() O movimento ecológico citado está partindo de um segmento mais alto de ensino para um outro segmento mais abaixo e centra-se, dentre outras ações, na rejeição de embalagens descartáveis e outros elementos poluentes.
- B() O movimento ecológico citado limita-se apenas a ambientes e alunos de graduação e pós-graduação em Biologia e Geografia.
- C() A caneca citada tem servido apenas para congregar os jovens universitários e secundaristas em campanhas publicitárias sobre a preservação do meio ambiente.
- D() A caneca usada pelos jovens tem apenas valor simbólico entre os jovens ecologistas.
- E() Os jovens do movimento ecológico, citado no texto, vendem as canecas para custear o trote dos calouros.

XV. Analise o trecho abaixo, retirado do texto 2 – *A televisão e o perigo da banalização da violência* –, considerando os conectivos destacados e as relações semânticas que eles realizam no período.

“Pelo que tenho lido, ou seja, segundo a maioria dos especialistas, em comportamento humano, devido à exposição excessiva à violência, o ser humano está perdendo a sensibilidade...”

- A() O primeiro conectivo sublinhado realiza uma relação de explicação e o segundo, de conclusão.
- B() O primeiro conectivo sublinhado realiza uma relação de adição e o segundo, de consequência.
- C() O primeiro conectivo sublinhado realiza uma relação de conformidade e o segundo, de explicação.
- D() O primeiro conectivo sublinhado realiza uma relação de conformidade e o segundo, de causalidade.
- E() O primeiro conectivo sublinhado realiza uma relação de adversidade e o segundo, de condicionalidade.

XVI. Observe as expressões abaixo retiradas de dois textos

- “*Preservação do planeta e caneca? Achou estranho?*” (Texto 3)
- “*A recompensa? Um kit que inclui a primeira caneca em nível universitário*” (Texto 3)
- “*Você lembra do início do texto quando falamos sobre pesca? Pareceu brincadeira, né?*” (Texto 5)

O uso de tais frases é

- A() uma falha dos autores dos textos, já que a linguagem jornalística deve ser formal e objetiva.
- B() um recurso metafórico, para dar vivacidade aos textos.
- C() um desvio da língua culta padrão.
- D() um ornamento, isto é, um recurso dispensável, que não tem muita função nos textos.
- E() uma estratégia dos autores para envolver o leitor no raciocínio desenvolvido naquela passagem do texto.

XVII. Considerando as expressões grifadas nas seguintes frases retiradas do texto 2 abaixo:

1. “A bem da verdade, não posso negar que a televisão tem prestado ...”
2. “Pelo que eu tenho lido, ou seja, segundo a maioria dos especialistas ...”
3. “Diante do exposto, resta-me dizer que, se a nossa geração não souber ...”
4. “Tudo indica, portanto, que o homem está se acostumando à violência, ...”
5. “Nessa perspectiva, esses filmes só perdem para aqueles jogos que...”

Agora, assinale a alternativa correta.

- A() A expressão sublinhada da frase 1 não tem função argumentativa, servindo apenas para dar mais elegância e significado ao estilo da autora.
- B() A expressão sublinhada da frase 2 tem a função marcar a seqüência temporal do desenvolvimento do tema abordado pela autora.
- C() A função da expressão sublinhada na frase 3 é introduzir e legitimar as conclusões a que chegou a autora sobre o tema abordado.
- D() A função da expressão sublinhada na frase 4 é introduzir um novo argumento.
- E() A função da expressão grifada na frase 5 é contradizer o argumento posto anteriormente.

Nome: _____ Data: ___/___/___

ANEXO E – TEXTO ESTRELAS-DO-MAR

Era uma vez um escritor que morava numa tranqüila praia, junto de uma colônia de pescadores. Todas as manhãs, ele caminhava à beira do mar para se inspirar, e à tarde ficava em casa escrevendo. Certo dia, caminhando na praia, ele viu um vulto que parecia dançar. Ao chegar perto, ele reparou que se tratava de um jovem que recolhia estrelas-do-mar da areia para, uma a uma, jogá-las novamente de volta ao oceano. “Porque está fazendo isso?”, perguntou o escritor. “Você não vê?!” – explicou o jovem. “A maré está baixa e o sol está brilhando. Elas irão secar e morrer se ficarem aqui na areia.” O escritor espantou-se e disse: “Meu jovem, existem milhares de quilômetros de praias por este mundo afora, e centenas de milhares de estrelas-do-mar espalhadas ao longo da orla marítima. Que diferença faz? Você joga umas poucas de volta ao oceano. Mas a grande maioria vai perecer de qualquer forma.”

O jovem pegou mais uma estrela na praia, jogou de volta ao oceano e disse para o escritor. “Para essa aqui eu fiz a diferença”.

Naquela noite, o escritor não conseguiu escrever, sequer dormir. Pela manhã, voltou à praia, procurou o jovem, uniu-se a ele e, juntos, começaram a jogar estrelas-do-mar de volta ao oceano.

Sejamos, pois, mais um dos que querem fazer do mundo um lugar melhor.

Sejamos a diferença!

ANEXO F – TEXTO A MATA ATLÂNTICA

A Mata Atlântica é uma floresta tropical que, no início da nossa colonização, cobria uma longa faixa do território nacional localizada ao longo do litoral, que ia do Estado do Rio Grande do Norte até o Rio Grande do Sul. Hoje existe apenas uma pequena parte dessa floresta, apenas 5% da sua dimensão original.

Esta magnífica floresta sofreu uma grande devastação para dar lugar a vários tipos de plantação, tais como o cultivo da cana de açúcar, do café e do cacau. Esta devastação está causando uma grande alteração no clima e está pondo em risco a sobrevivência de rios importantes que correm do interior para o litoral, desaguando, portanto, no Oceano Atlântico. O maior desses rios é o São Francisco, cujas nascentes ficam em Minas Gerais.

A Mata Atlântica abriga mais de 600 espécies de pássaros e um grande número de outras espécies animais (mamíferos, répteis, insetos, etc.), além de espécies vegetais como vários tipos de palmeiras, ipês, o pau-brasil, o jacarandá, a peroba e outras árvores imponentes. Esta floresta também é rica em flores e plantas exóticas. Esse exotismo está presente em vários tipos de orquídeas, bromélias e outras plantas, que hoje são comercializadas como plantas ornamentais. Alguns dos animais e plantas da Mata atlântica são únicos no mundo, ou seja, não existem noutras partes do Planeta. Muitos cientistas brasileiros e também estrangeiros afirmam que a biodiversidade da Mata Atlântica é mais rica do que a da Amazônia.

A consciência ecológica é extremamente necessária para se conhecer e preservar as pequenas reservas que ainda restam dessa magnífica floresta que um dia cobriu com seu verde manto boa parte do território nacional e que é representada pela mesma cor verde da nossa bandeira.

ANEXO G – TEXTO SER CELEBRIDADE – VANTAGENS E DESVANTAGENS

No Brasil, hoje em dia, revistas como *Caras* e *Istoé Gente*, que nos informam sobre a vida de pessoas famosas, apresentam grandes índices de venda. Parece que todo mundo está interessado nessas pessoas famosas e muita gente gostaria mesmo de ser “celebridade”. Isso foi muito explorado numa dessas novelas das oito, da Globo. Entretanto, como tudo na vida, há vantagens e desvantagens em se ser famoso. De fato, ter fama não é exatamente viver num mar de rosas.

Na minha opinião, a maior vantagem de se ser famoso é provavelmente o estilo de vida que se pode levar, principalmente quando a fama significa ganhar muito dinheiro. Como se sabe, a maioria das pessoas famosas são também muito ricas e podem usufruir de belas casas com piscinas maravilhosas e carros de luxo. Além disso, essas pessoas viajam muito, conhecem muitos países, hospedam-se em hotéis esplendorosos.

Por outro lado, há também as desvantagens. Toda vez que uma pessoa famosa sai à rua, ela é logo assediada por fãs e por fotógrafos. Como consequência, é muito difícil para as chamadas celebridades terem uma vida privada normal. Ademais, pessoas famosas também são alvo de todo tipo de calúnia, de inveja, da fúria de maníacos, como o que aconteceu, por exemplo, a John Lennon. Por isso, muitas dessas pessoas terminam fugindo de sua terra natal; outras, evitam se expor em lugares públicos e nem sequer podem ir a um ao cinema como qualquer pessoa comum.

Para concluir, eu diria que é provavelmente mais fácil ser feliz quando não se é famoso, mesmo sem se ter todo o dinheiro que a fama pode trazer.