



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



KAYLLENE LEITE DA ROCHA SANTOS

**A COMPREENSÃO LEITORA ENTRE ALUNOS DO 7º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO INTERIOR DE ALAGOAS: UMA
PESQUISA-AÇÃO INTERVENTIVA**

Maceió
2016

KAYLLENE LEITE DA ROCHA SANTOS

**A COMPREENSÃO LEITORA ENTRE ALUNOS DO 7º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO INTERIOR DE ALAGOAS: UMA
PESQUISA-AÇÃO INTERVENTIVA**

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

Orientadora: Profa. Dra. Maria Inez Matoso
Silveira

Maceió

2016

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

S237c Santos, Kayllene Leite da Rocha.

A compreensão leitora entre alunos do 7º ano do ensino fundamental de uma escola pública do interior de Alagoas: uma pesquisa – ação interventiva / Kayllene Leite da Rocha Santos. – 2016.

146 f.

Orientadora: Maria Inez Matoso Silveira.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. PROFLETRAS. Maceió, 2016.

Bibliografia: f.91-94

Apêndices: f.95-123

Anexos: f.124-146

1. Leitura – Estudo e ensino. 2. Abordagem cognitiva da leitura. 3. Compreensão leitora. 4. Compreensão leitora – Teste de avaliação. I. Título.

CDU: 372.41

TERMO DE APROVAÇÃO

KAYLENE LEITE DA ROCHA SANTOS

Título do trabalho: "A COMPREENSÃO LEITORA ENTRE ALUNOS DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO INTERIOR DE ALAGOAS: UMA PESQUISA-AÇÃO INTERVENTIVA"

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de **MESTRE** em 23 de fevereiro de 2016, pelo Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientador/a:

Maria Inez Matoso Silveira

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

Examinadores:

Jorge Artur P. de M. Coelho

Prof. Dr. Jorge Artur Peçanha de Miranda Coelho (IP/UFAL)

Fabiana Pincho de Oliveira

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

Maceió, 23 de fevereiro de 2016.

Campus A. C. Simões, BR 104 - Norte, Km 97, Tabuleiro dos Martins, 57072-970 Maceió AL

Fone: 0xx82 214-1463 - Fone-fax: 0xx82 214-1640

E-mail: ppgll@chla.ufal.br



A Deus, por me proporcionar a bênção da vida, por ser tão presente, dando-me provas para que minha fé se consolide cada vez mais.

Ao meu pai (in memorian), que do seu jeito contribuiu para minha formação pessoal. Soube, com sua singularidade, ser meu pai. Quanta saudade tenho da sua voz, da sua presença. Saiba que os momentos difíceis da sua vida foram sublimados, os alegres foram imortalizados. Hoje, sua imagem é cativada e sua história é repassada ao meu filho, que o admira mesmo sem desfrutar da sua convivência.

À minha mãe não só pelo amor incondicional, mas por permitir que todo o estudo fosse possível, investido na minha formação educacional e dedicando seu tempo a cuidar do meu filho, sendo sempre meu porto seguro.

Ao meu esposo, que ao longo desses quinze anos, esteve presente em momentos alegres e tristes. Soube incentivar e ser companheiro em todas as minhas formações acadêmicas e pelo companheirismo e participação constante na pesquisa, nas diversas etapas.

Ao meu filho por me trazer tantas alegrias. Desde seu nascimento muitas realizações profissionais e pessoais foram realizadas. Obrigada por ser um anjo anunciador de boas novas em nossa família. Além disso, pelo seu amor e companheirismo.

À minha amiga e comadre Polyana Paz, que soube ser ao longo desses anos, não só uma companheira de estudo e de profissão, mas uma amiga a quem considero como irmã. Há sentimentos que o elo sanguíneo não consolida, mas Deus une em comunhão de espírito.

AGRADECIMENTOS

À Direção da Escola Municipal de Educação Básica Esmeralda Figueiredo por ter me permitido realizar esta pesquisa nas duas turmas em que leciono; por ter me franqueado informações a respeito da escola, bem como a colaboração e incentivo dos colegas de trabalho.

Aos alunos colaboradores desta pesquisa, por terem tornado possível a sua realização.

À minha orientadora, professora Inez, primeiramente por ter sido minha orientadora desde a graduação. Em seguida, por dedicar seu precioso tempo à pesquisa, enriquecendo os momentos de estudo com suas experiências teóricas e práticas. Além disso, por ser uma pesquisadora entusiasta sobre o processamento da leitura na perspectiva cognitiva, motivou-me incansavelmente a realizar a pesquisa e a participar de dois eventos, dentro e fora de Alagoas, para apresentar os resultados parciais da pesquisa. Por fim, pelo acolhimento e amizade, aspectos essenciais e singulares que a tornam não só uma professora orientadora, mas sim uma professora amiga, que deixa um legado não só na minha formação como também na minha vida.

Aos professores e funcionários do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS- UFAL).

Aos colegas do PROFLETRAS, pelo companheirismo, amizade e compartilhamento de experiências. Em especial, a Hélia pela parceria, pelo companheirismo, pelos momentos de estudo e por sermos amigas no seio familiar; a Carla Navarro, minha professora de 1ª série com quem tive o prazer de estudar no Mestrado e ser amiga e ao José Amaro por compartilhar tantas experiências no processo de estudo, já que somos da mesma linha de pesquisa.

À minha mãe não só por ser minha constante companheira e maior incentivadora, mas por nortear os caminhos que eu deveria seguir. Sua determinação é meu maior exemplo.

Ao meu esposo Sandro não só pelos conhecimentos estatísticos que permitiram a montagem dos gráficos, quadros e tabelas, mas também pela compreensão da minha ausência em momentos tão importantes e pelo incentivo incessante.

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

Ao programa Observatório de Educação (CAPES/INEP) pela oportunidade de participar como colaboradora do Projeto *O ensino da leitura e da escrita em escolas públicas alagoanas: recursos, estratégias e práticas inovadoras para a redução do analfabetismo escolar*, coordenado pela professora Maria Inez Matoso Silveira, no Centro de Educação, da Universidade Federal de Alagoas. A dissertação relata uma pesquisa realizada em conformidade com os propósitos e ações do referido projeto.

Às professoras Dra. Fabiana de Oliveira (PPGLL/PROFLETRAS/UFAL), Dra. Rita de Cássia Souto Maior Siqueira Lima (PPGLL/PROFLETRAS/UFAL) pelas sugestões e recomendações dadas durante o Exame de Qualificação e que muito contribuíram para a melhoria deste trabalho.

À minha prima e comadre Adriana Cristina Leite, por ser não só minha companheira de estudos desde a graduação em Pedagogia como uma parceira de tantas aventuras familiares e intelectuais, além de sua valiosa colaboração estimulando o progresso da minha formação acadêmica, enveredando pelos mesmos caminhos.

“A maior aventura de um ser humano é viajar,
e a maior viagem que alguém pode empreender
é para dentro de si mesmo.

E o modo mais emocionante de realizá-la é ler um livro,
pois um livro revela que a vida é o maior de todos os livros,
mas é pouco útil para quem não souber ler nas entrelinhas
e descobrir o que as palavras não disseram...”

Augusto Cury

RESUMO

Os alunos das escolas públicas municipais da nossa região, principalmente no interior do Estado, têm apresentado um preocupante déficit de compreensão leitora, o que vem sendo evidenciado pelos testes oficiais ao longo dos últimos anos. Baseada em autores como Kleiman (1989), Silveira (2005, 2015), Leffa (1996), entre outros, esta pesquisa situa-se na área dos estudos do processamento da leitura numa abordagem cognitiva e teve como objetivo proporcionar uma experiência de intervenção didática por meio de um projeto de leitura e compreensão de texto utilizando 3 atividades de leitura como o teste *cloze*, também conhecido como texto lacunado, com a intenção de verificar a competência textual dos alunos, ou seja, a percepção dos elementos de coesão e coerência textuais. Além disso, foram aplicados 4 testes de múltipla escolha com o intuito não só de melhorar o nível de compreensão leitora dos alunos colaboradores, mas também de familiarizá-los com esse tipo de teste. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, mas precisamente uma pesquisa-ação, que se caracteriza também como interpretativa, interventiva, com aporte quantitativo. A pesquisa foi realizada numa escola municipal de uma cidade do interior de Alagoas (Rio Largo), em duas turmas do sétimo ano do Ensino Fundamental, durante o segundo semestre de 2015. Dentre os 78 alunos colaboradores da pesquisa, 41 deles eram do sexo masculino e 37 eram do sexo feminino, na faixa etária entre 11 e 16 anos, sendo a grande maioria oriunda de classe social baixa. Os dados foram coletados por meio de instrumentos, tais como, questionário, entrevistas e testes de compreensão de textos escritos, que foram aplicados aos alunos das duas turmas e cujos resultados foram computados, analisados e estão apresentados em forma de gráficos estatísticos e quadros demonstrativos. Para o registro dos relatos das experiências de leitura foi utilizado um diário de bordo. Na análise, houve a avaliação qualitativa dos dados e o cotejamento do desempenho dos alunos evidenciado pelas notas obtidas após a aplicação dos testes, seguida de discussões e comentários no sentido de se verificar algum melhoramento no nível de compreensão leitora dos alunos colaboradores. Ao final da pesquisa, foram feitas entrevistas com alguns alunos que apresentaram deficiência acentuada de compreensão leitora, mesmo depois de terem passado pelas experiências remediadoras de leitura. Também foram entrevistados alunos que tiveram desempenho bom e mediano, no sentido de se cotejarem algumas variáveis atitudinais intervenientes ao longo da aplicação dos testes. Verificou-se que ao longo da pesquisa, dos 78 alunos, 12 alunos foram faltosos, evadidos ou transferidos; assim, 66 participaram efetivamente da experiência didática, comparecendo a todos os testes. Quanto aos resultados, 35% dos alunos tiveram um desempenho crescente nos testes de compreensão leitora; 24% dos alunos mantiveram-se como estáveis positivos; 12% continuaram com desempenho deficitário e 30% apresentaram um desempenho entre decrescente e oscilante. Verificou-se que muitas variáveis intervenientes podem ter influenciado esse resultado, dentre as quais destacamos uma possível dificuldade de decodificação; a falta de práticas sistemáticas de leituras significativas e questões atitudinais como falta de interesse e motivação para o estudo. Apesar disso, acredita-se que, se a experiência se prolongasse por mais tempo, esses resultados poderiam ser melhores em relação à compreensão leitora dos alunos.

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

ABSTRACT

Students from municipal public schools of our region, mainly in the interior of our state, have been presenting a serious deficit of reading comprehension and this has been demonstrated in the official tests during these last years. Based on authors such as Kleiman (1989) Silveira (2005, 2015), Leffa (1996), among others, this study is situated in the field of cognitive reading processes and had a purpose of providing a didactic experiment of intervention by the means of a reading comprehension didactic project using reading activities such as the multiple choice test used to verify reading comprehension and the cloze test which was used to verify students' textual competence, that is, the perception of textual elements such as cohesion and coherence. In order to obtain a characterization of the students, a questionnaire was used, as well as some informal interviews. The research carried out is a qualitative one, more precisely seen as an action research which also has quantitative and interpretative aspects. The research was carried out in two 7th year groups of a municipal elementary school in the interior of Alagoas State, in the Northeast of Brazil, during the second semester of 2015, when 78 students participated in the research, but 12 of them were transferred, absent or dropout students. So, 66 students actually participated in the experiment. The objective of the study was not only to familiarize students with the tests, but also to increase their level of comprehension. Everything which happened during test application was registered in a logbook. The results were systematized and showed in graphics and tables and were also analysed through commentaries and ponderations. In these analyses, the author tried to evaluate if there was any improvement in the students' performance in relation to reading comprehension. Finally, the author used interviews in order to evaluate some students' attitudes towards their own performance. In relation to the results, 35% of the students reached to an increasing performance in the multiple choice test; 24% of them continued to be positively stable; 12% kept their deficit and 30% presented a performance between decreasing and oscillating. Many intervenient variables could have influenced these results, such as difficulties in rapid decoding, lack of a systematic reading practice and negative attitudes such as lack of motivation and interest in school learning. Despite of this, if the experiment could be longer, these results could be better, in the sense of students' reading comprehension improvement.

Key-words: Reading at school. Cognitive reading approach. Reading comprehension. Tests for reading comprehension evaluation.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1- Mapa conceitual do conhecimento prévio.....	23
FIGURA 2- Tipos de memória.....	26
FIGURA 3- Texto do primeiro TCME aplicado.....	67
FIGURA 4- Texto do segundo TCME aplicado.....	71
FIGURA 5- Texto do primeiro teste <i>cloze</i> aplicado.....	74
FIGURA 6- Texto do terceiro TCME aplicado.....	76
FIGURA 7- Texto do segundo teste <i>cloze</i> aplicado.....	79
FIGURA 8- Texto do terceiro teste <i>cloze</i> aplicado.....	81
FIGURA 9- Textos do quarto TCME aplicado.....	83

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- Apresentação do IDEB projetado e alcançado da instituição escolar.....	62
QUADRO 2- Perfil socioeconômico dos alunos colaboradores da pesquisa.....	63
QUADRO 3- Hábitos extraescolares dos alunos colaboradores da pesquisa.....	64
QUADRO 4- Demonstrativo das atividades realizadas.....	66
QUADRO 5- Frequência de notas e conceitos obtidos no primeiro TCME.....	68
QUADRO 6- Acertos e erros do primeiro TCME aplicado.....	69
QUADRO 7- Frequência de notas e conceitos obtidos no segundo TCME.....	71
QUADRO 8- Acertos e erros do segundo TCME aplicado.....	72
QUADRO 9- Apresentação dos dados da aplicação do primeiro teste <i>cloze</i>	75
QUADRO 10- Frequência de notas e conceitos obtidos no terceiro TCME	77
QUADRO 11- Acertos e erros do terceiro TCME aplicado.....	78
QUADRO 12- Apresentação dos dados da aplicação do segundo teste <i>cloze</i>	80
QUADRO 13- Apresentação dos dados da aplicação do terceiro teste <i>cloze</i>	82
QUADRO 14- Frequência de notas e conceitos obtidos no quarto TCME.....	84
QUADRO 15- Resultado de aproveitamento das turmas	85

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

TCME- Teste de compreensão de múltipla escolha

SAEB- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio

TRI- Teoria de Resposta ao Item

GERI- Guia de Elaboração e Revisão de Item

PVs- Protocolos Verbais

ZPD- Zona de Desenvolvimento Proximal

CEP- Comitê de Ética em Pesquisa

EJA- Educação de Jovens e Adultos

IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 A COMPREENSÃO LEITORA E SUAS BASES COGNITIVAS	20
2.1 A Leitura como processo cognitivo	21
2.1.1 O papel do conhecimento prévio e da memória	22
2.1.2 A teoria dos esquemas	28
2.1.3 Processamentos e estratégias de leitura	30
2.2 O processo da decodificação	39
2.3 A importância do processo inferencial	41
2.3.1 Tipos de inferência.....	43
2.4 Interação autor – texto – leitor	44
3 OS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA	47
3.1 O teste Cloze	47
3.2 O teste de compreensão de múltipla escolha	51
3.3 Os protocolos verbais	53
4 A PESQUISA REALIZADA	59
4.1 A Metodologia da pesquisa	59
4.2 O contexto da pesquisa	60
4.2.1 Dados sobre a escola	61
4.2.2 O perfil dos alunos	62
4.3 Os instrumentos da pesquisa	65
5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	67
5.1 Resultados dos testes aplicados	67
5.1.1 O primeiro teste aplicado	67
5.1.2 O segundo teste aplicado	70
5.1.3 O terceiro teste aplicado	73
5.1.4 O quarto teste aplicado	75
5.1.5 O quinto teste aplicado	79
5.1.6 O sexto teste aplicado.....	80
5.1.7 O sétimo teste aplicado.....	83
5.2 Apreciação geral dos resultados dos testes de múltipla escolha aplicados	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS	91
APÊNDICES	95
ANEXOS	124

1 INTRODUÇÃO

Sabe-se que a sociedade contemporânea é letrada e inserida numa cultura grafocêntrica que não só valoriza o ato de ler como também o ato de escrever em diferentes práticas sociais; logo essas duas habilidades são de valiosa importância para os indivíduos que compõem essa sociedade, uma vez que a maioria das informações é transmitida através da linguagem escrita. Assim sendo, a comunicação não pode ficar prejudicada por falta de compreensão do texto escrito, que pode proporcionar a exclusão social por conta da ausência de domínio dessas habilidades.

Nesse sentido, faz-se necessário pensar no processo de compreensão de texto e sua importância na prática da leitura, uma vez que ela é essencial para se atribuir sentidos ao que se lê, proporcionando o uso da leitura como um instrumento que viabiliza o acesso ao mundo letrado. Com efeito, é por meio da leitura que o homem vai atribuindo significado à escrita, ativando o conhecimento prévio e assim compreendendo um texto escrito, embasado também num repertório lexical e domínio do funcionamento do sistema linguístico.

Dessa forma, destaca-se a importância de não apenas decodificar letras e palavras¹ no processo da leitura, mas essa ação demanda a exploração mais complexa do ato de ler, para poder viabilizar a construção do sentido do texto. Além disso, a dinâmica da leitura envolve aspectos que vão desde a experiência de mundo vivida pelo leitor, até a compreensão dos aspectos sociais envolvidos no ato de ler. O desenvolvimento da leitura, ao longo de todo o processo de escolarização, contribui não só para a construção de uma bagagem cultural, como também desenvolve os conhecimentos linguísticos, lexicais e comunicativos em cada indivíduo, para que, assim, em contato com os textos, o leitor possa ativar seus conhecimentos prévios e atribuir sentido ao texto. Em vista disso, Solé (1998, p. 46) defende que “A leitura nos aproxima da cultura, ou melhor, de múltiplas culturas e, neste sentido, sempre é uma contribuição essencial para a cultura própria do leitor”.

Dessa forma, não é importante que tipo de texto seja lido, mas sim a experiência do leitor em processar o texto, principalmente pelos processos mentais

¹ Convém lembrar que o processo de decodificação de letras, palavras e frases é fundamental no processo da leitura. No entanto, para compreender um texto é preciso ir-se além da decodificação e incorporar outras habilidades, tais como: inferência, percepção das subjacências e dos implícitos do texto.

envolvidos durante esse ato. Cabe salientar que a compreensão leitora não ocorre apenas pelos elementos explícitos no texto, mas também pelos elementos que estão implícitos. Daí a importância que se dá ao processo inferencial na leitura.

Diante disso, espera-se, conseqüentemente, que a leitura seja consolidada como um processo que busca atribuir sentido ao texto, com a ativação dos conhecimentos prévios e o domínio dos elementos de textualidade e das estratégias envolvidas nesse ato.

Dentro desse marco, sabe-se que o Ministério da Educação verifica o desempenho do nível de leitura dos estudantes brasileiros através de exames nacionais como a Prova Brasil² e também dos internacionais, como o PISA³. Os resultados referentes ao ano de 2013 já foram divulgados, tendo havido uma melhoria ínfima no país. No entanto, no Nordeste e, principalmente, em Alagoas, não se verificaram melhoras nos índices de desempenho de leitura dos alunos das escolas públicas. Convém chamar a atenção também para o fato de, em 2011, os concluintes do Ensino Fundamental do Estado de Alagoas terem tido o pior desempenho do Brasil.

Efetivamente, na qualidade de professora de Língua Portuguesa, por mais de dez anos, tenho notado uma evidente dificuldade dos alunos em relação à compreensão leitora. Essa dificuldade interfere significativamente no desempenho escolar, visto que os conteúdos escolares de todas as disciplinas do currículo escolar são, em grande parte, transmitidos pela leitura do texto escrito.

Tenho observado também que os alunos parecem não ter conseguido automatizar a etapa da decodificação; assim sendo, não conseguem avançar para o nível da compreensão, atribuindo sentido ao texto. Esse problema parece acontecer em todas as etapas de escolarização; entretanto, destaca-se mais nas séries da segunda etapa do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), em que os alunos deveriam atingir melhores níveis de maturidade cognitiva e de compreensão leitora. Diante dessas observações, Solé (1998, 34) defende que

A leitura e a escrita aparecem como objetivos prioritários da Educação Fundamental. Espera-se que, no final dessa etapa, os alunos possam ler

²A prova Brasil, como outras provas oficiais que fazem parte do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) são aplicadas periodicamente e utilizam testes de múltipla escolha como instrumentos de avaliação do rendimento escolar.

³ PISA - Programme for International Student Assessment – OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico). No Brasil, este programa é coordenado pelo INEP-MEC.

textos adequados para a sua idade de forma autônoma e utilizar os recursos ao seu alcance para refletir as dificuldades dessa área – estabelecer inferências, conjecturas; reler o texto; perguntar ao professor ou a outra pessoa mais capacitada, fundamentalmente –; também se espera que tenham preferências na leitura e que possam exprimir opiniões próprias sobre o que leram.

A partir desse preâmbulo, sabendo-se que a leitura é uma atividade que se realiza na nossa mente, cabe ao professor, principalmente ao de Língua Portuguesa, conhecer o processo da compreensão leitora a partir dos pressupostos cognitivos para desenvolver ações pedagógicas mais significativas em sala de aula no campo da leitura.

Sendo assim, esta pesquisa situa-se na área dos estudos do processamento da leitura numa abordagem cognitiva, com o desejo de verificar o desempenho em compreensão leitora entre alunos do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal da cidade de Rio Largo, no interior de Alagoas. Convém frisar que o 7º ano representa uma fase intermediária de consolidação do ciclo de escolarização, aliado ao desenvolvimento físico-psicológico-mental dos alunos, em que a leitura significativa tem muito a contribuir para a sua formação intelectual.

Meu interesse pessoal em desenvolver esta pesquisa também se relaciona ao fato de eu ser formada em Psicologia e atuar na Educação. Nesse sentido, despertou-me o interesse em desvelar os processos mentais/cognitivos que estão na base da compreensão do texto escrito. Desse modo, enveredei pelos caminhos da Psicologia Cognitiva, especificamente, nos aspectos envolvidos entre leitura e cognição.

A recorrente constatação de deficiência de compreensão leitora entre os alunos proporcionou-me a inquietação e a motivação para o desenvolvimento desta pesquisa, no sentido de verificar em que medida o público alvo já tem o processo de decodificação automatizado, a ponto de poder se dedicar ao processo de compreensão dos textos que lê.

Outro fenômeno que tenho constatado é que, apesar dos testes oficiais serem elaborados com questões de múltipla escolha, constatamos que esse tipo de teste está cada vez mais rarefeito nos livros didáticos e na prática de leitura da escola pública. Sem dúvida, os testes de compreensão de múltipla escolha, (doravante TCME), quando bem elaborados, são instrumentos muito eficazes para a exercitação da compreensão leitora. Além disso, o TCME é muito utilizado em testes

de larga e média escala, como por exemplo, na Olimpíada de Matemática, na Olimpíada de Astronomia e no Processo Seletivo do Instituto Federal de Alagoas, cujos alunos podem a ele se submeter ao término do 9º ano do Ensino Fundamental.

Ademais, espera-se que a prática escolar da leitura propicie aos alunos o desenvolvimento de uma razoável competência textual que os levem não só a reconhecerem os gêneros mais frequentes, como também a identificarem os elementos da textualidade, tais como, a progressão temática por meio da coesão e da coerência textuais. No sentido de verificar a referida competência textual, o teste *cloze*, também conhecido como texto lacunado, foi escolhido como um dos instrumentos de avaliação da competência leitora nesta pesquisa. De fato, para completar as lacunas de um texto, o indivíduo tem que lidar com esses elementos textuais.

Em razão dessa problemática, surgiu uma das perguntas que motivaram o presente estudo: em que medida os alunos de 7º ano de uma escola municipal do interior de Alagoas podem melhorar seu desempenho em leitura após a aplicação e discussão dos resultados de testes e consequente familiarização com vários instrumentos de avaliação, tais como o teste de compreensão de múltipla escolha e o teste *cloze*?

Além do mais, sabendo-se que a mediação proporcionada pelas discussões após a devolução dos testes aos alunos pode desenvolver neles uma certa atitude metacognitiva, ou seja, uma conscientização e uma consequente mudança atitudinal diante de seus próprios desempenhos, surgiu uma outra pergunta que conduziu a pesquisa: a mediação por meio da discussão com os alunos sobre os resultados dos testes aplicados poderá desenvolver a reflexão metacognitiva entre esses alunos no sentido de se autoavaliarem e possivelmente melhorarem sua compreensão leitora?

Encontrar possíveis respostas para as referidas perguntas-problema nos permitiu realizar um estudo que verificasse, *in loco*, o desempenho em compreensão de leitura de alunos de duas turmas do 7º ano, durante o segundo semestre do ano letivo de 2015, no turno matutino, totalizando 90 alunos-colaboradores de uma escola da rede pública municipal, situada na cidade de Rio Largo- Alagoas, onde efetivamente trabalho como professora regente das citadas turmas⁴.

⁴ Vale esclarecer que, no regimento do curso de Mestrado Profissional em Letras- PROFLETRAS, consta a recomendação expressa de que o mestrando, na qualidade de professor pesquisador, elabore sua pesquisa na escola e na turma em que leciona.

Uma vez delineada a situação-problema, destacamos o objetivo principal deste trabalho, que é apresentar os resultados da realização de uma experiência didática realizada por meio de um projeto de leitura e compreensão de textos em que se utilizam atividades com testes *cloze* (texto lacunado) e testes de compreensão de múltipla escolha- TCME, não só para diagnosticar o nível de compreensão leitora de gêneros textuais diversificados e de tipologia variada (expositiva, narrativa, argumentativa, etc.), mas também para desenvolver uma familiarização dos alunos com esses instrumentos, com vista a uma melhoria dos níveis de compreensão leitora desses alunos do 7º ano do ensino fundamental.

Como objetivos específicos da pesquisa, propusemo-nos a levantar o perfil do aluno por meio de questionário escrito; realizar uma experiência com o teste *cloze*, que funcionou como forma de familiarização com esse teste e de favorecimento da percepção de elementos de textualidade necessárias à compreensão de textos escritos, tais como a coesão, a coerência e a adequação lexical; realizar uma experiência com o teste de compreensão de múltipla escolha, que funcionará não só como forma de familiarização com esse tipo de teste, mas também como forma de proporcionar experiências significativas em compreensão de texto e conseqüentemente favorecer o desenvolvimento de uma possível melhoria nessa habilidade por meio de uma percepção metacognitiva propiciada pelas discussões após a discussão dos resultados de cada teste.

Nessa perspectiva, a pesquisa que realizamos seguiu uma metodologia qualitativa de cunho interpretativo e interventivo, já que pretendíamos não só detectar problemas de compreensão leitora, mas também tentar remediá-los por meio da familiarização de experiências didáticas de leitura utilizando o teste de múltipla escolha e o teste *cloze*. O tratamento dos dados obtidos foi quantitativo, inclusive estatístico, bem como também qualitativo, por meio de análises, discussões e cotejamentos. A análise desses dados foi feita à luz da fundamentação teórica em que se baseia o estudo, qual seja, a abordagem cognitiva da leitura, especialmente os aspectos cognitivos do processamento da compreensão e seus instrumentos de avaliação, defendida por autores como Kleiman (1989); Silveira (2005); Rodríguez (2004); Santos et al. (2009), Tomitch (2007); dentre outros.

Esta dissertação está estruturada em cinco capítulos, sendo a introdução o primeiro capítulo. No segundo capítulo, abordamos a compreensão leitora e suas bases cognitivas, apresentando a leitura como um processo que se realiza no

cérebro, tendo como embasamento Silveira (2005), Leffa (1996), Kleiman (1989) e Koch (2014). Este capítulo contempla o processo de decodificação; a importância do processo inferencial e a interação autor-texto-leitor. Assim, os aspectos cognitivos receberam a devida menção, em que destacamos o papel do conhecimento prévio e da memória, a teoria dos esquemas, os processamentos e estratégias de leitura.

No terceiro capítulo, destacamos os instrumentos de avaliação da compreensão leitora, comumente utilizados em pesquisas de compreensão, uma vez que não há como verificar essa habilidade a não ser por meio das evidências colhidas por testes. A abordagem ocorre sobre a fundamentação teórica do teste *cloze* e do teste de compreensão de múltipla escolha. Outro instrumento comumente utilizado em pesquisa sobre compreensão – o protocolo de leitura – é abordado neste segundo capítulo, embora tal instrumento não tenha sido utilizado na pesquisa.

No quarto capítulo, apresentamos os pressupostos teóricos da metodologia da pesquisa com o enfoque dado como qualitativa, interpretativa, com um expressivo aporte quantitativo, tratando-se também de uma pesquisa-ação de cunho interventivo, que nos ajudou a realizar nas turmas de Língua Portuguesa em que leciono, numa escola municipal do interior de Alagoas. Com a ajuda de um questionário perfil do aluno e anotações no diário de bordo, foi possível construir um perfil dos 90 alunos colaboradores da pesquisa, além da descrição da escola envolvida no presente estudo.

No quinto capítulo, são apresentados os resultados dos dados coletados através dos instrumentos avaliativos, como os testes *cloze* e os testes de compreensão de múltipla escolha, selecionados para a realização desta pesquisa. Convém ressaltar que os dados colhidos receberam um tratamento quantitativo, e principalmente qualitativo. Os dados são apresentados através de quadros, tabelas ou gráficos, analisados e acrescidos dos devidos comentários.

Por fim, apresentamos as considerações finais em que são destacados os resultados mais relevantes da pesquisa realizada, enfatizando uma possível contribuição desse estudo para outras pesquisas no âmbito da leitura sob o ponto de vista da cognição, em especial, aquelas que recaem seu olhar para o processamento da compreensão de textos escritos nas diversas etapas de escolarização da Educação Básica.

2 A COMPREENSÃO LEITORA E SUAS BASES COGNITIVAS

A leitura proporciona ao indivíduo o acesso à cultura letrada, uma vez que, por meio dela, ele entra em contato com o mundo que o cerca, reconhecendo-o não só através da língua escrita como também de outros sinais provenientes da linguagem não verbal como a imagem, a mímica, os gestos, os símbolos, dentre outras formas de linguagem.

Sendo uma habilidade complexa, a leitura engloba vários aspectos que caracterizam o ato de ler nas mais diversas práticas sociais em que o indivíduo esteja inserido. São eles: aspectos políticos, sociais, afetivos, ideológicos e estéticos; mas, neste trabalho, evidenciaremos a leitura do texto escrito do ponto de vista dos aspectos cognitivos e sociocognitivos do seu processamento em busca do desenvolvimento da compreensão leitora. Dentro desse marco, Silveira (2005, p. 89) defende que

Do ponto de vista da cognição, o ato de compreender é semelhante em qualquer atividade humana. Além de envolver processos cognitivos múltiplos, a compreensão é influenciada por outros fatores da natureza humana que estão na base do conhecimento e da aprendizagem do ser humano. Trata-se dos aspectos da vida racional e emocional do ser humano que interferem no processo da compreensão, através da interação entre fatores internos e externos à sua mente, conferindo-lhe essa capacidade própria da espécie. Nesse sentido, o ato de compreender se confunde com o próprio ato de pensar e de dar sentido à nossa existência e ao mundo que nos rodeia.

Como podemos perceber, segundo Silveira (2005, p.7), além dos aspectos externos envolvidos no ato de ler, temos que considerar os aspectos internos relacionados à base cognitiva, que ocorrem de forma inconsciente, como o papel da visão, o processamento da informação com o uso das estratégias cognitivas e metacognitivas, sem esquecer o papel da memória que ativa o conhecimento prévio. A respeito disso, Leffa (1996, p. 15) esclarece que

A compreensão não é um produto final, acabado, mas um processo que se desenvolve no momento em que a leitura é realizada. A ênfase não está na dimensão espacial e permanente do texto, mas no aspecto temporal e mutável do ato da leitura. O interesse do pesquisador ou do professor não está no produto final da leitura, na compreensão extraída do texto, mas principalmente em como se dá essa compreensão, que estratégias, que recursos, que voltas o leitor dá para atribuir um significado ao texto.

Finalmente, há de se considerar que a finalidade básica da leitura é a compreensão, e essa habilidade constitui a base da leitura proficiente. Vista a partir do processamento, a compreensão envolve vários processos cognitivos e metacognitivos que lhe dão a característica de um processo estratégico.

2.1 A Leitura como processo cognitivo

A leitura tem sua base cognitiva no eixo conhecimento- aprendizagem, uma vez que o cérebro é o local onde ocorre a compreensão do texto escrito. No fundo, estudar a leitura requer considerar alguns aspectos como o conhecimento prévio, a memória e a inferência.

Além da necessidade de compreendermos o que ocorre na mente durante o ato de ler, é importante defendermos a concepção de leitura que, segundo Koch e Elias (2014), está focada na interação autor-texto-leitor, numa abordagem interacional da língua, enfatizando o indivíduo como sujeito ativo na construção do sentido do texto. Koch e Elias (2014, p. 11) argumentam que

Nessa perspectiva, o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

Considerando o acima apresentado, a leitura proficiente é uma habilidade que requer uma posição ativa do leitor, para que ele busque a compreensão ativando o conhecimento prévio. Assim, é preciso não só eficientemente decodificar, pois esse processo é fundamental, e que deve ser automatizado, mas deve-se ir além, fazendo um uso eficaz das estratégias de leitura para buscar os sentidos do texto. Partindo dessa assertiva, Silveira (2005, p.7) esclarece que

A base da leitura proficiente é a compreensão. Grosso modo, podemos dizer que ler é buscar sentidos diante da informação visual, e não apenas a simples decodificação grafo-fônica, como tradicionalmente se pensa. Durante o ato de ler, há de se atentarmos, portanto, para a interação que ocorre entre os elementos cognitivos e os elementos linguísticos, contextuais, textuais / discursivos, pragmáticos, e todos os elementos que fazem parte da nossa cognição social.

Como se pode ver, a leitura não pode mais ser vista como uma ação mecânica, enfatizando apenas a decodificação, mas precisa construir sentido, explorando os implícitos e explícitos do texto escrito, enfatizando a interação do leitor com o autor através do texto escrito. Nesse sentido, Solé (1998, p. 23) enfatiza que

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

Durante o processamento do texto, o leitor precisa assumir uma postura ativa, tendo a decodificação automatizada em busca da construção do sentido do texto. Dessa forma, ele precisa ativar seus conhecimentos prévios. Assim entra em cena a importância do conhecimento prévio nesse processo.

2.1.1 O papel do conhecimento prévio e da memória

Durante o ato de ler, ocorre a ativação do conhecimento prévio, que é o conhecimento acumulado na experiência que cada leitor tem com os mais variados assuntos, mediante sua interação nas vivências cotidianas. Nesse sentido, com base em Kleiman (2004), Oliveira (2013, p.34) afirma que

O conhecimento prévio (CnPr) abrange basicamente o conhecimento de mundo, o conhecimento linguístico e o conhecimento textual - todos esses se encontram armazenados na memória do leitor e são adquiridos a partir de vivências e experiências acumuladas ao longo de sua vida. Durante o processamento da leitura, esses conhecimentos são ativados mediante os estímulos fornecidos pelo texto, possibilitando uma interação entre os conhecimentos veiculados pelo texto e os conhecimentos ativados pelo leitor no momento da leitura. A partir dessa ótica, o processo de compreensão consiste, então, numa visão de leitura que se concretiza pela interação leitor-texto.

Efetivamente, o conhecimento prévio é um fator determinante na busca da compreensão de um texto, uma vez que o leitor, durante o ato de ler, ativa a sua experiência de vida sobre a temática explorada no texto escrito e, nessa interação, passa a construir sentidos nas sequências que lê, através das inferências para,

dessa forma, chegar à compreensão do texto. Nessa perspectiva, Leffa (1996, p. 10) destaca que

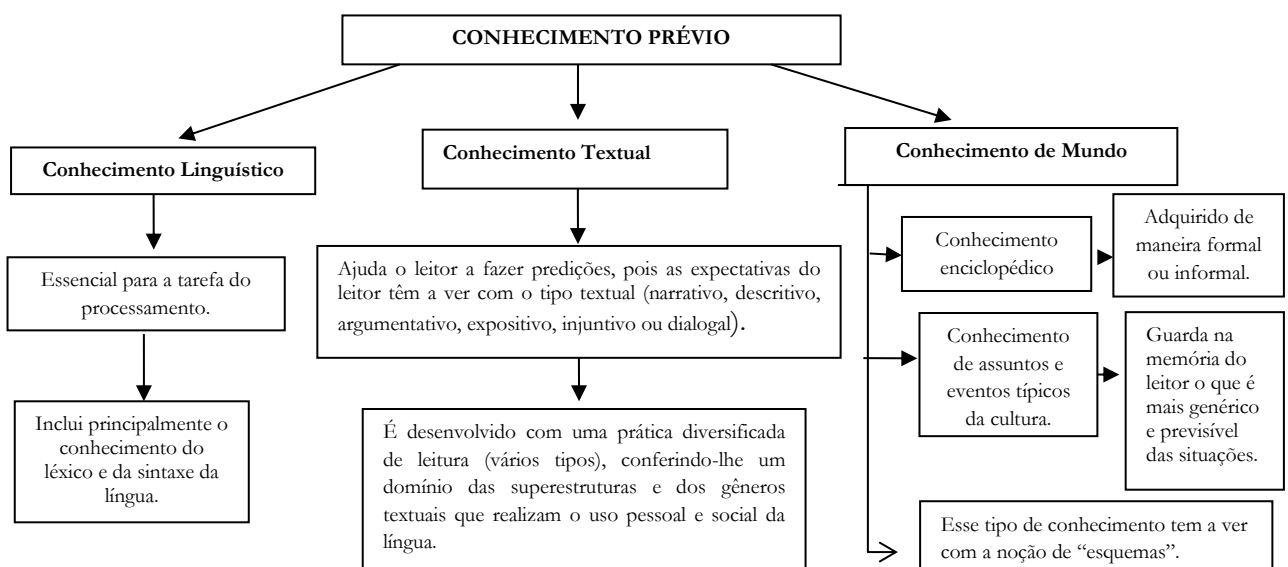
A leitura é basicamente um processo de representação. Como esse processo envolve o sentido da visão, ler é, na sua essência, olhar para uma coisa e ver outra. A leitura não se dá por acesso direto à realidade, mas por intermediação de outros elementos da realidade. [...] Ler é portanto reconhecer o mundo através de espelhos. Como esses espelhos oferecem imagens fragmentadas do mundo, a verdadeira leitura só é possível quando se tem um conhecimento prévio desse mundo. [...] Não se lê, portanto, apenas a palavra escrita, mas também o próprio mundo que nos cerca.

A respeito disso, segundo Kleiman (1989), para que o leitor atinja o nível da compreensão do texto escrito, ele necessita da ativação do conhecimento prévio e, mediante a interação de diversos níveis do conhecimento, como o linguístico, o textual e o conhecimento de mundo, a construção do sentido passa ser materializada na mente do indivíduo. Dentro desse marco, Kleiman (1989, p. 26-27) defende que

O conhecimento linguístico, o conhecimento textual, o conhecimento de mundo devem ser ativados durante a leitura para poder chegar ao momento da compreensão [...] O mero passar de olhos pela linha não é leitura, pois ela 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, mas que certamente não explicita tudo o que seria possível explicitar.

As especificações do conhecimento prévio podem ser demonstradas através do seguinte mapa textual:

Figura 1 - Mapa conceitual do conhecimento prévio



Partindo das observações expostas na Figura 1, observa-se que o conhecimento prévio apresenta alguns níveis de conhecimento que interagem cada qual com as suas especificidades, mas que contribuem significativamente com o processo da leitura. Conforme a história de leitura de cada leitor ele desenvolve melhor a habilidade de fazer inferências e, dessa forma, ele constrói os sentidos do texto. Convém salientar que o conhecimento prévio intermediará o indivíduo com o conhecimento trazido pelo texto, proporcionando a compreensão leitora. Nessa perspectiva, Silveira (2005, p. 94) assegura que

entende-se por conhecimento prévio o conjunto de conhecimentos necessários à leitura significativa, quais sejam: o conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo. O primeiro é essencial para as tarefas de processamento, que incluem o reconhecimento instantâneo das palavras e a segmentação ou fatiamento das frases. O conhecimento linguístico inclui, portanto, o conhecimento do léxico e da sintaxe da língua. O conhecimento textual, por sua vez, ajuda o leitor a fazer previsões, pois as expectativas do leitor têm a ver com o tipo de texto que ele está lendo.

É válido afirmar, portanto, que a bagagem cultural do leitor contribui significativamente na compreensão do texto escrito, pois ela está imbuída de representações mentais que conduzem a formação da construção do sentido do texto durante a leitura, pois o leitor recorre à sua visão do mundo, quando entra em contato com o texto. Em relação ao conhecimento prévio, Solé (1998, 40) afirma que

Durante toda a nossa vida, as pessoas, graças à interação com os demais e particularmente com aqueles que podem desempenhar conosco um papel de educadores, vamos construindo representações da realidade, dos elementos constitutivos da nossa cultura, entendida em sentido amplo: valores, sistemas conceituais, ideologia, sistemas de comunicação, procedimentos, etc.

Em vista disso, cabe ressaltar que a habilidade de ler não é uma atividade simples; pelo contrário, ela requer do leitor um amplo esforço cognitivo em termos de memória, atenção, sentidos e a decodificação. Essa aceção é defendida por Leffa (1996, p. 15) quando afirma que

A riqueza da leitura não está necessariamente nas grandes obras clássicas, mas na experiência do leitor ao processar o texto. O significado não está na mensagem do texto, mas na série de acontecimentos que o texto desencadeia na mente do leitor.

Convém lembrar que o conhecimento prévio está estruturado na mente por meio de esquemas mentais que vão sendo modificados através das experiências de vida e ao longo do tempo. Como diz Costa (2011, p.39),

Em suma, pode-se dizer que o processo de compreensão ocorre, durante o próprio momento do ato de ler, quando a área do conhecimento de mundo necessária para a efetivação da leitura é ativada. Isso é possível graças ao conhecimento prévio, que funciona como o repositório ou o repositório de conhecimentos acumulados durante toda a nossa vida.

Estudar a memória foi um grande legado que as ciências cognitivas deixaram para a área da linguagem. Esse construto se evidencia no fato da memória ser uma função cognitiva extremamente importante no ato de ler.

Além do aspecto elencado acima, vale ressaltar, na visão cognitiva, o papel das memórias – a de trabalho, a de curto e a de longo prazo⁵ –, em regime de colaboração com o conhecimento prévio no processamento da leitura,. Com efeito, Oliveira (2013, p. 36) acrescenta que

a memória representa o acervo de informações que conseguimos registrar, captar, construir e registrar ao longo da vida. Como sua aquisição se dá, em grande parte, pelos nossos sentidos, a memória é comumente conhecida e classificada como memórias sensoriais. Além dessa característica, a memória é essencial e indispensável para qualquer informação que utilizamos em nosso dia a dia; o que implica afirmar que sem ela todo aprendizado tende ao fracasso.

É válido afirmar que, a leitura é uma das atividades cognitivas mais importantes que ocorrem no cérebro humano. Ela proporciona a identificação de pistas linguísticas que levam o leitor a construir o significado do texto, buscando a compreensão. É uma atividade intensa que ocorre na mente do leitor e que sua prática periódica contribui significativamente para o não surgimento de problemas de memória. A respeito disso Izquierdo (2010, p. 61) esclarece que

Uma atividade que requer a utilização de todas estas regiões é a simples leitura. Ao ler, colocamos em atividade as memórias verbal, visual, imagens e até mesmo a memória motora. Esta última, no que se refere às cordas vocais que, queiramos ou não, quase invariavelmente são ativadas pela evocação de palavras, ainda que em forma subliminar. A melhor recomendação possível para o exercício da prática da memória é ler, ler e ler.

⁵ A memória de longo prazo também é conhecida como memória semântica, em virtude de nela estarem armazenados os significados, os conceitos e as informações a que chamamos de conhecimentos gerais. (IZQUIERDO, 2011 e BADDELEY, Alan; EYSENCK, Michael W.; ANDERSON, Michael C. (2011).

Durante o ato de ler, na mente do leitor, a memória busca a integração não só do conhecimento prévio como também do conhecimento linguístico e textual para assim contribuir para a construção do sentido do texto oral e escrito. Além disso, há a importância do aspecto motivacional e da intencionalidade da leitura.

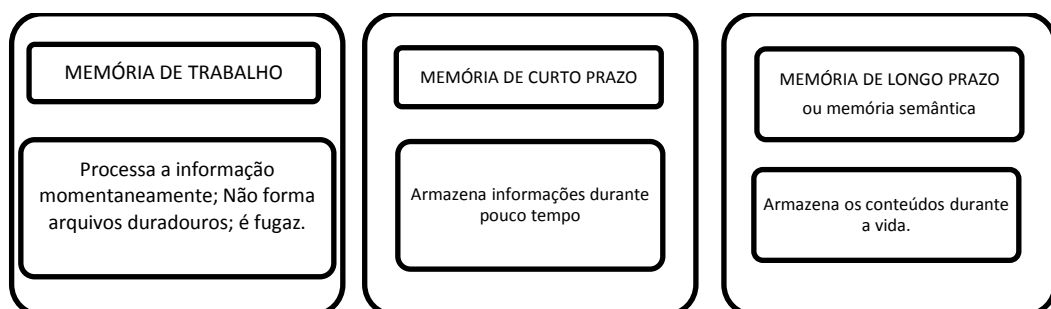
Nesse íterim, percebemos a relação da memória com o conhecimento prévio, pois ambos estão imbuídos no mesmo processo, conforme a história de leitura de cada leitor. Reiterando, Izquierdo (2006, p.6) defende que “a melhor e mais completa maneira de exercitar a memória é a leitura, pois durante a realização dessa atividade, exercitam-se as memórias verbal, visual, de imagens e motora”.

Ainda em relação à memória, a informação precisa ser armazenada na mente por certo período de acordo com a sua função. Assim, pode ocorrer a atuação da memória de trabalho, vista como imediata, pois conserva intacta, por um período breve a informação que está sendo processada. Por outro lado, as memórias de curta e longa duração estão associadas à aquisição de uma nova informação. A respeito disso, Izquierdo (2010, p. 26) descreve que

Há vários tipos de memória. Em primeiro lugar, existe a memória de trabalho, que usamos para entender a realidade que nos cerca, e poder efetivamente formar ou evocar outras formas de memória: a que denominamos de curta duração, que resiste umas poucas horas, o suficiente para que possa se formar a memória de longa duração- também chamada de memória remota-, que dura dias, anos ou décadas.

Como se pode ver, a memória não tem sua importância apenas na leitura do texto escrito, mas na leitura do mundo que cerca o leitor, da leitura da sua realidade na esfera social. Decerto, em relação à leitura do texto escrito, a memória fornece informações ao leitor através da ativação do conhecimento prévio sobre o tema da leitura.

Figura 2- Tipos de memória



Fonte: Elaborado pela autora

Observamos que a memória de longo prazo tem uma íntima relação entre a compreensão textual e o leitor, uma vez que o conhecimento de mundo fica armazenado nesse tipo de memória. Nessa perspectiva, Oliveira (2013, p. 37) afirma que

A atividade de leitura e compreensão do texto escrito ocorre de maneira produtiva, do ponto de vista cognitivo, quando o leitor busca na sua memória informações já conhecidas, ou seja, o conhecimento prévio sobre o assunto abordado no texto. Assim ele é capaz de formular hipóteses que, ao longo da leitura, irão sendo confirmadas, negadas ou reformuladas. Nessa mesma perspectiva, o leitor deve ser capaz de construir inferências para atingir a compreensão do que lê.

A memória registra, ativamente, as experiências acumuladas ao longo da vida de cada indivíduo, influenciando na interpretação dos acontecimentos. No fundo, Izquierdo (2010, p. 67) justifica que

Portanto, é de bom alvitre ler, ler e ler, e se interessar pelo que se lê e pelo que se ouve. E como lendo se aprende, estaremos praticando o funcionamento de nossa capacidade de memória e garantindo uma maturidade e, mais tarde, uma senilidade menos penosa.

A leitura é uma habilidade importante na vida do indivíduo, não só em aspectos cognitivos, como também em relação aos aspectos sociais. O ato de ler configura uma interpretação além do escrito, buscando as hipóteses formuladas pelo leitor, oriundas da ativação do conhecimento prévio. A articulação desses auxilia na extensão da compreensão além do que se apresenta implícito no texto, acentuando sua relevância para a leitura, uma vez que os conhecimentos prévios do leitor viabilizam uma compreensão ampliada de um texto. Em vista disso, Izquierdo (2010, p. 63) defende que

Não há exercício melhor para a memória do que a leitura [...] nenhuma dessas atividades, fora a de ouvir relatos interessantes, se compara à leitura em termos de multiplicidade de funções cerebrais envolvidas. A memória das letras, da linguagem, de imagens, a recordação do som das palavras que lemos ou de sua tradução em outras línguas que possamos conhecer, o despertar de outras memórias colaterais (a de uma laranja) cada vez que lemos ou ouvimos certas palavras (árvore)... Sem temor de errar, podemos dizer que toda uma vida está contida nesse jogo.

Com efeito, a leitura não é uma habilidade pautada apenas na decodificação da mensagem, com a identificação de informações isoladas. Há de se considerar a influência da sociedade gafrocêntrica que prioriza o acesso às novas informações,

sendo necessária a compreensão de textos para que o leitor amplie seus conhecimentos, podendo interagir nas diferentes esferas comunicativas e sociais. Dessa forma, o indivíduo poderá ter acesso aos bens culturais da sociedade letrada. A aceção de que a leitura não pode se pautar apenas em nível da decodificação é sustentada por Kato (1985, p.25) “na leitura proficiente, as palavras são lidas não letra por letra ou sílaba por sílaba, mas como um todo não analisado, isto é, por reconhecimento instantâneo e não por processamento analítico-sintético”. Obviamente, a leitura proficiente conta com a automatização de boa parte do processo com a ajuda das repetições e memorizações. Voltando ainda aos relevantes papéis das memórias, cabe-nos discutir as formas como as informações são armazenadas e organizadas em nossa mente.

2.1.2 A teoria dos esquemas

Os estudos da Psicologia Cognitiva e da Inteligência Artificial que compõem a Ciência Cognitiva influenciaram a teoria dos esquemas, disseminando uma nova perspectiva sobre o conhecimento humano. A partir desse preâmbulo Rumelhart (1981, p.4) apud Silveira (2005, p.96) defende que

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

A Teoria dos Esquemas é representada, especialmente, pelo teórico americano David Everett Rumelhart que defende que os esquemas mentais são unidades que armazenam o conhecimento de mundo do leitor, conhecido também como conhecimento prévio. Historicamente, a Linguística Textual focava sua atenção no texto em si, atualmente essa visão mudou uma vez que passou a considerar o papel do conhecimento prévio na construção do sentido do texto. Nessa mesma direção Leffa (1996, p. 26) assegura que

O pressuposto teórico de que para aprender algo o indivíduo precisa contribuir com algo, ou seja, de que a aprendizagem não vem apenas de fora, de quem sabe mais ou tem mais autoridade, mas vem de dentro, é a base subjacente à teoria de esquemas [...] A teoria de esquemas acrescenta sobre essa base teórica geral a premissa específica de que a aprendizagem, e ainda mais especificamente a compreensão, são produtos da interação entre o conhecimento prévio do indivíduo e determinados dados da realidade.

Diante desse panorama, nota-se a interação entre a teoria de esquemas e a compreensão de textos, uma vez que a interação entre o conhecimento prévio do leitor e a informação textual favorece uma compreensão textual coerente proporcionando as inferências a respeito do assunto abordado no texto. Decerto, o conhecimento prévio armazenado na memória do leitor contribui efetivamente no processo de compreensão do texto escrito. Noutras palavras, os esquemas proporcionam o leitor a relacionar uma informação recebida pelo texto entre seu conhecimento prévio e a própria informação implícita no texto. Em consonância com esses apontamentos, Leffa (1996, p. 36) aduz que

O acionamento pelo leitor do esquema geral, para que possa depois colocar os demais elementos pertinentes, é um passo essencial para a compreensão de um texto. Sem acionar o esquema adequado, o leitor não pode, por exemplo, precisar o que é mais ou menos importante, o que é principal ou secundário num determinado texto.

O conhecimento passa a ser visto como um ato estruturado na mente do indivíduo. Essa organização se efetiva por meio de unidades que organizam cognitivamente o conhecimento. Nessa direção, Silveira e Oliveira (2015, p. 67) defendem que

[...] à elaboração de outras estruturas de organização cognitiva do conhecimento, chamadas de “scripts” e ‘frames’. Por *scripts* compreende-se o conhecimento organizado referente a uma sequência de eventos; já por *frames*, compreende-se as estruturas de conhecimentos pré-existentes armazenadas na memória, que são ativadas mediante os estímulos oferecidos pelo texto e exercem influência no processo de compreensão.

Segundo Silveira e Oliveira (2015, p. 67) os esquemas são estruturas cognitivas que representam conceitos genéricos, que durante a compreensão de textos escritos são acionados para não só interpretar o texto como também interagir com o ambiente. Em decorrência disso Leffa (1996, p. 25) afirma que

O conceito básico da teoria de esquemas é de que para compreender o mundo o indivíduo precisa ter dentro de si uma representação do mundo [...]

A aprendizagem não é simplesmente a aquisição de um novo comportamento, mas a mudança de um comportamento existente. O conhecimento novo não entra na mente pelos sentidos, agregando-se aos comportamentos já existentes por um mero processo de justaposição; o conhecimento é antes o conhecimento antigo que, interagindo com o meio, evolui para o conhecimento novo. Na mente humana, segundo a teoria de esquemas na sua acepção mais geral, nada surge do nada, tudo se transforma do que já existe dentro do indivíduo.

A teoria dos esquemas, segundo Oliveira (2013) estabelece um elo entre as experiências vivenciadas pelo leitor, que são ativadas pelo conhecimento prévio e a informação explícita apresentada no texto, em sua superfície em busca da compreensão do texto escrito. Na verdade, ocorre um processo interativo entre a informação textual e a informação imbricada no leitor sobre o assunto discutido no texto. Logo, os esquemas permitem que o leitor realize inferências em busca do sentido do texto. A partir desse preâmbulo, Leffa (1996, p. 44) assegura que

De acordo com a Teoria de Esquemas, a leitura não é nem atribuição nem extração de significado, mas resultado da interação adequada entre os dados do texto e o conhecimento prévio do leitor. A interação com o mundo é feita através de uma representação internalizada que se tem desse mundo. Isso não só possibilita a compreensão, na medida em que os dados do exterior se encaixam na estrutura acionada internamente, mas também facilita a lembrança, na medida em que detalhes podem ser apreendidos dessa mesma estrutura.

Em vias de síntese, nota-se que os esquemas mentais organizam os conhecimentos prévios do indivíduo. Além disso, esses conhecimentos vão se estruturando ao longo do tempo, podendo se ampliar e diversificar conforme as experiências de vida de cada um. A esse respeito, Kato (1985, p. 42) assegura que “Os esquemas estariam armazenados em nossa memória de longo-termo, tendo a possibilidade de automodificar-se à medida que aumenta ou se altera o nosso conhecimento do mundo”.

2.1.3 Processamentos e estratégias de leitura

A Psicologia Cognitiva influenciou nos modelos de como a leitura pode ser processada. Segundo Silveira (2005), alguns teóricos como Goodman, Smith, Gough, LaBerge e Samuels, Rumelhart, Stanovic, Just e Carpenter, Kintsch e Van Dijk representaram em seus estudos modelos de processamento da atividade leitora

na mente do leitor. Esses modelos favorecem o amadurecimento do leitor contribuindo para a formação do leitor proficiente, ultrapassando a barreira da decodificação, além de fazer uso da inferência. Dentro desse marco, Oliveira (2013, p. 40) descreve que “Conhecer esses modelos é tentar compreender de que modo os leitores interagem com o texto escrito e que estratégias são usadas ou desenvolvidas para se alcançar a compreensão proficiente do texto escrito”.

Na maioria dos estudos na área da Psicolinguística, a leitura é uma atividade complexa e que pode ocorrer por meio de dois processos, o ascendente (*bottom-up*) ou o descendente (*top-down*). Nessa perspectiva, alguns teóricos enveredam pelo processamento ascendente (*bottom-up*) ou pelo processamento descendente (*top-down*). A escolha por um desses processos sofre a interferência de algumas variáveis, tais como: o tipo de texto (dissertativo, narrativo, descritivo, expositivo ou injuntivo), os objetivos da leitura, além dos conhecimentos prévios do leitor, que são ativados pelo leitor, mediante as pistas linguísticas fornecidas pelo texto.

Nesse cenário, destacamos que, durante a leitura, a compreensão ocorre por meio do processamento descendente (*top-down*) ou do ascendente (*bottom-up*). Segundo Costa (2011, p.23), “no processo ascendente, o leitor parte das informações visuais e grafofônicas em busca do sentido da leitura; no processo descendente, o leitor parte dos conhecimentos prévios diretamente para o sentido da leitura”.

O processamento *bottom-up* está relacionado à etapa de decodificação, próprio do leitor iniciante que ainda não automatizou o processo. Por outro lado, o *top-down* está relacionado à ativação de outros conhecimentos. Dessa forma, Silveira (2008, p.73) aduz que “[...] o leitor maduro é aquele que utiliza, de forma adequada e no momento necessário, os dois processos, complementarmente”. Nessa mesma direção Kato (1985, p. 40) reitera que

O processamento descendente (*top-down*) é uma abordagem não linear, que faz uso intensivo e dedutivo de informações não-visuais e cuja direção é da macro para a microestrutura e da função para a forma. O processamento ascendente (*bottom-up*) faz uso linear e indutivo das informações visuais, linguísticas, e sua abordagem é composicional, isto é, constrói o significado através da análise e síntese do significado das partes.

Convém ressaltar que o processo ascendente de leitura foi defendido por Gough (1972), evidenciando um modelo centrado no texto e a leitura é uma

atividade linear, passiva, pois o leitor assume a postura de decodificador, não construindo sentido ao texto, apenas decodificando o sentido que o texto já apresenta. Nessa direção, Kato (1985, p. 50) reitera ao afirmar que é uma “leitura linear, vagarosa, utilizando todas as pistas visuais, isso é, uma leitura essencialmente ascendente (*bottom up*)”.

Por outro lado, o processamento descendente, representado por Goodman (1970), o leitor adquire uma postura ativa ao entrar em contato com o texto, pois ativa seus conhecimentos prévios, fazendo antecipações, previsões sobre o conteúdo abordado no texto. Com efeito, destaca-se outro tipo de processamento, o interativo, desenvolvido por Rumelhart, que utiliza os dois tipos de processamento simultaneamente, atuando de forma complementar ou compensatória. Nesse caso, o leitor busca a compreensão a partir do paralelo entre as pistas linguísticas (lexicais, sintáticas e semânticas) e o conhecimento de mundo, ou seja, sua bagagem cultural.

Em consonância com esses apontamentos elencados acima, Silveira (2005, p. 26) afirma que

O *processamento ascendente (bottom-up)*, também chamado de processamento de nível inferior ou baixo, é uma atividade mental em que o leitor usa estratégias que partem dos insumos visuais (a informação gráfica-palavra ou grupo de palavras) para depois de examinada essa informação; integrá-la à totalidade da frase, e, daí, num processo mais alto, chegar ao significado e à compreensão. O *processo descendente (top-down)*, por sua vez, se dá quando o leitor atribui significado ao que lê partindo do seu conhecimento prévio, quando o conteúdo do texto lhe é familiar.

Esses dois tipos de processamento, presentes na busca pela compreensão leitora, são embasados no enfoque do estilo pessoal do leitor, dessa forma, dependendo da necessidade durante a busca pelo conhecimento, opta-se por um deles. Nesse sentido, Kleiman (1989, p.16) afirma que

Quando há problemas no processamento em um nível, outros tipos de conhecimento podem ajudar a desfazer a ambiguidade ou obscuridade, num processo de engajamento da memória e do conhecimento do leitor que é, essencialmente, interativo e compensatório; isto é, quando o leitor é incapaz de chegar à compreensão através de um nível de informação, ele ativa outros tipos de conhecimento para compensar as falhas momentâneas.

Tanto o processamento ascendente quanto o descendente da leitura são ativados, conforme a intencionalidade da leitura e podem embasar os tipos de leitores, que são apresentados por Kato (1985, p. 40)

Teríamos o tipo que privilegia o processamento descendente, utilizando muito pouco o ascendente. É o leitor que apreende facilmente as ideias gerais e principais do texto, é fluente e veloz, mas por outro lado faz excessos de adivinhações, sem procurar confirmá-las com os dados do texto, através de uma leitura ascendente. É, portanto, o tipo de leitor que faz mais uso de seu conhecimento prévio do que da informação efetivamente dada pelo texto. O segundo tipo de leitor é aquele que se utiliza basicamente do processo ascendente, que constrói o significado com base nos dados do texto, fazendo pouca leitura nas entrelinhas, que aprende detalhes detectando até erros de ortografia, mas que, ao contrário do primeiro tipo, não tira conclusões apressadas. É, porém, vagaroso e pouco fluente e tem dificuldade de sintetizar as ideias do texto por não saber distinguir o que é mais importante do que é meramente ilustrativo ou redundante.

As informações dos textos podem ser processadas pelos leitores, em nível ascendente (*bottom-up*) ou em nível descendente (*top-down*). O primeiro processamento ocorre quando a informação é processada em nível da decodificação, ou seja, parte do texto para o leitor, num percurso ocular, privilegiando o reconhecimento das letras, sílabas e palavras, avançando para o processamento das frases, parágrafos e texto. Esse processamento enfatiza a informação presente no texto e antecede a ativação dos três níveis de conhecimento, a saber: o semântico, o pragmático e o enciclopédico que constituem o conhecimento prévio. A compreensão do texto é embasada na decodificação, que é uma etapa importantíssima para o leitor iniciante. O processo cognitivo, nessa perspectiva, evidencia o conhecimento do significado da palavra. O leitor é visto como passivo.

Por outro lado, no segundo tipo de processamento – o *top-down* –, a ênfase recai na interpretação e no conhecimento prévio do leitor sobre a temática abordada no texto. A compreensão do texto é embasada na predição. Não há uma leitura sequencial. O leitor proficiente já tem a decodificação automatizada. Nesse ínterim, o processo de compreensão é evidenciado pelas antecipações ou predições que o leitor faz diante do texto. Partindo dessa assertiva, Goodman (1970, p.498) *apud* Silveira (2005, p.28) defende que

A leitura é um jogo psicolinguístico 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.

Nesse modelo, enfatiza-se a postura ativa do leitor demonstrada pelo seu esforço cognitivo em buscar informações extratextuais, avançando do nível da decodificação ao nível da compreensão, já que o sentido do texto é construído a partir do seu conhecimento de mundo. Nessa mesma direção, Leffa (1996, p. 15) acrescenta que

A leitura é um processo descendente; desce do leitor ao texto. A compreensão começa com o estabelecimento do tópico, sugerido no primeiro contato com o texto, ainda em termos gerais. Usando os traços mais salientes da página a ser lida- título, gráficos, ilustrações, nome do autor, etc.- o leitor levanta uma série de hipóteses e começa a testá-las, desde o nível do discurso até o nível grafofonêmico, passando pelos níveis sintáticos e lexicais.

Os processos ascendentes e descendentes são automáticos, o leitor não tem consciência de qual processamento ele está fazendo uso. Dessa forma, há a presença de estratégias cognitivas de leitura. Por outro lado, quando toma ciência de seu uso, entra em cena uma estratégia de leitura conhecida como metacognitiva. Para consubstanciar essa afirmativa, Kato (1985, p. 102) defende que

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

Nas teorias da leitura, segundo Silveira (2005), a estratégia é um aspecto importante para o processamento da compreensão leitora por se relacionar com o conhecimento. Quando o leitor consegue construir o sentido do texto, interagindo com o autor e com o texto, fazendo uso dos conhecimentos prévios, ele busca a compreensão utilizando as operações mentais, também conhecidas como estratégias de leitura. Sendo assim Silveira (2005, p. 66-67) revela que

O leitor é tido como um construtor, *o sucesso da compreensão vai depender da sua atividade durante o ato de ler*. O leitor competente, portanto, será aquele que souber selecionar, dentre as várias atividades possíveis, aquela

que é mais adequada ao material que está lendo e ao objetivo da leitura. Assim sendo, há algumas ocasiões em que, para resolver uma dúvida, o leitor decide reler um determinado segmento do texto; noutras ocasiões, porém, ele pode achar mais correto prosseguir na leitura. Tais decisões dependerão, obviamente, do seu propósito ao ler o texto. Desse modo, fica evidenciada a natureza estratégica do processamento da leitura.

A leitura se caracteriza como um processo cognitivo que requer a compreensão do leitor. Para atingir esse nível, faz-se necessário usar a decodificação e extrapolar essa etapa ativando seus conhecimentos prévios na memória para inferir e refletir sobre as novas informações adquiridas, além de processá-las na memória.

Para isso, o leitor precisa definir seu objetivo de leitura para utilizar uma estratégia de leitura que melhor se adequa a sua intencionalidade, favorecendo a construção do sentido da leitura. Logo, os objetivos são essenciais para a formulação de hipóteses durante o ato de ler, favorecendo uma leitura rápida. Em vista disso, segundo Solé (1998), esses objetivos influenciam na postura do leitor diante do texto em busca da sua compreensão.

Em vista disso, vale salientar que os leitores podem ler os mesmos textos, mais de uma vez, mas em cada experiência há a utilização de uma estratégia diferente, assim há a possibilidade de distintas leituras. Cabe ressaltar que para construir o significado do texto, Solé (1998, p. 22) assegura que “o significado que um escrito tem para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos”.

Frente a este panorama, conforme aponta Solé (1998), os objetivos de leitura são amplos, pois eles se modificam constantemente. Entretanto, destacam-se alguns deles como: ler para obter uma informação precisa; ler para seguir instruções; ler para obter uma informação de caráter geral; ler para aprender; ler para revisar um escrito próprio; ler por prazer; ler para comunicar um texto a um auditório; ler para praticar a leitura em voz alta ou ler para verificar o que se compreendeu.

As estratégias cognitivas de leitura são operações inconscientes e automatizadas, mediante a informação visual. Nesse sentido, Kleiman (1989, p. 50) escreve que

O processo através do qual utilizamos elementos formais do texto para fazer as ligações necessárias à construção de um contexto é um processo inferencial de natureza inconsciente, sendo, então, considerado uma *estratégia cognitiva* da leitura. As *estratégias cognitivas* regem os comportamentos automáticos, inconscientes do leitor, e o seu conjunto serve essencialmente para construir a coerência local do texto, isto é, aquelas relações coesivas que se estabelecem entre elementos sucessivos, sequenciais no texto. (Grifos da autora)

Tanto o processamento ascendente quanto o descendente da leitura são ativados conforme a intencionalidade da leitura e podem ser direcionados por meio das técnicas de leitura. São várias técnicas de leitura que enfocam vários níveis de compreensão. Elas podem ser exercitadas através da didática escolar, com a mediação do professor.

A primeira técnica é conhecida como *skimming* que focaliza uma leitura superficial, rápida, uma varredura. Conforme Silveira (2005, p. 68), trata-se de uma “leitura rápida em busca da ideia geral de um texto, para descobrir o assunto de que ele trata (...) É muito utilizada como pré-leitura, para ver se o material interessa ou não”. A segunda técnica é a *scanning*, que está voltada na busca de informações específicas, como um rastreamento. Sobre isso, Silveira (2005, p. 69) afirma que ela é uma “Leitura rápida, em busca de uma informação específica, geralmente em listas e tabelas”.

A próxima técnica, conhecida como *main points*, prioriza a busca pelas ideias centrais do texto. Dessa forma, Silveira (2005, p. 69) reitera que “essa técnica facilita a retenção das macroestruturas do texto e pode ser utilizada para resumos e para discussões posteriores sobre as principais proposições do texto”. Por fim, há a técnica da leitura crítica que promove a reflexão sobre o texto. Assim, Silveira (2005, p. 69) esclarece que a leitura crítica é uma técnica que promove o “questionamento do texto sob vários pontos de vista (público leitor a que se destina, intenções, validade das conclusões e da mensagem, em relação ao posicionamento do leitor, etc)”.

Dentre esses fatores, podemos concluir que conforme a intencionalidade da leitura e a maneira como o texto é lido, a percepção leitora pode ser alterada, bem como as técnicas de leitura utilizadas.

Em relação às estratégias metacognitivas, durante o ato de ler, Silveira (2005, p. 80) revela que

Os procedimentos metacognitivos, ou seja, conscientes, orientam o uso dessas estratégias para desautomatizá-las em situações de problema. Assim sendo, a desautomatização implica sempre o uso de estratégias metacognitivas, as quais são usadas quando o leitor percebe alguma falha na compreensão, e essas estratégias demandam, sem dúvida, um esforço maior da capacidade de processamento do leitor.

Durante o processo de aprendizagem, segundo Solé (1998), o leitor pode dominar, de alguma forma, o uso comunicativo da linguagem. Para aprender o código linguístico, é preciso, além de usar bem a linguagem, também manipulá-la e refletir sobre o código. Nesse caso, faz-se necessário desenvolver a consciência metalinguística para a compreensão dos segredos do código. Diante disso, Leffa (1996, p. 46) defende que

A metacognição na leitura trata do problema do monitoramento da compreensão feito pelo próprio leitor durante o ato da leitura. O leitor, em determinados momentos de sua leitura, volta-se para si mesmo e se concentra não no conteúdo do que está lendo, mas nos processos que conscientemente utiliza para chegar ao conteúdo.

Os componentes metacognitivos de controle da própria compreensão são fundamentais para a constituição de um leitor autônomo, contribuindo para a compreensão textual. Nesse sentido, Solé (1998, p. 72) afirma que

Formar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modifica-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi apreendido para outros contextos diferentes.

Para que o leitor participe ativamente do processo da leitura, é preciso que ocorra uma dosagem adequada entre as informações fornecidas pelo texto, por meio do autor, e as informações novas adquiridas pelas antecipações, formulações de hipóteses que serão confirmadas ou não ao longo da leitura. Nesse caso, destaca-se o papel fundamental da ativação do conhecimento prévio do leitor em busca da compreensão textual. Nesse cenário, Solé (1998, p. 116) afirma que

Um aspecto essencial de todo o processo tem a ver com o fato de que nós, leitores experientes, não só compreendemos, mas também sabemos quando não compreendemos e, portanto, podemos realizar ações que nos permitam preencher uma possível lacuna de compreensão. Esta é uma atividade metacognitiva, de avaliação da própria compreensão, e só quando é assumida pelo leitor sua leitura torna-se produtiva e eficaz.

Para alcançar a estratégia metacognitiva, como um processo consciente, o leitor precisa perceber os problemas pertinentes às lacunas de compreensão e avaliar, durante o ato de ler, como superar essas dificuldades.

Quando o leitor já conhece as informações do texto, a leitura se torna enfadonha, pois perdeu o caráter informacional, entretanto quando a informação é nova e o leitor não dispõe de uma bagagem cultural, de um conhecimento de mundo, a ativação do conhecimento prévio se torna falha e ele não consegue construir o sentido do texto. Em vista disso, Solé (1998, p.44) revela que

ler é compreender e que compreender é sobretudo um processo de construção de significados sobre o texto que pretendemos compreender. É um processo que envolve ativamente o leitor, à medida que a compreensão que realiza não deriva da recitação do conteúdo em questão. Por isso, é imprescindível o leitor encontrar sentido no fato de efetuar o esforço cognitivo que pressupõe a leitura, e para isso tem de conhecer o que vai ler e para que fará isso; também deve dispor de recursos- conhecimento prévio relevante, confiança nas próprias possibilidades como leitor, disponibilidade de ajudas necessárias, etc.- que permitam abordar a tarefa com garantias de êxito; exige também que ele se sinta motivado e que seu interesse seja mantido ao longo da leitura.

Nessa perspectiva, um leitor proficiente é aquele que, na busca pela compreensão do texto escrito, passa do nível da decodificação. Nesse sentido, Joly (2009, p. 121) defende que

Para ser considerado um bom leitor, o indivíduo tem de ser ativo e possuir objetivos claros sobre a leitura a ser feita a fim de que possa avaliar o texto, quanto ao seu conteúdo e estrutura, e alcançar suas metas. Planejar e monitorar a leitura não somente durante o processo, fazendo pequenas interrupções enquanto leem, mas também antes e depois, com contínua avaliação sobre a compreensão, são estratégias frequentemente utilizadas pelos leitores proficientes [...] os leitores hábeis utilizam tanto procedimentos cognitivos quanto metacognitivos para compreender informações.

Com efeito, quando as condições acima supracitadas estão presentes, de alguma forma, há uma possibilidade do leitor vir a compreender o texto. Entretanto, se estiverem ausentes, esse mesmo leitor ficará na superficialidade do texto, no nível da decodificação, sem interagir com o texto. Nessa perspectiva, Solé (1998, p. 42) justifica que

Para que uma pessoa possa se envolver em uma atividade de leitura, é necessário que sinta que é capaz de ler, de compreender o texto que tem em mãos, tanto de forma autônoma como contando com a ajuda de outros experientes que atuam como suporte e recurso. De outro modo, o que poderia ser um desafio interessante- elaborar uma interpretação adequada – pode se transformar em um sério ônus e provocar o desânimo, o abandono, a desmotivação. Nós, leitores eficientes, não temos problemas neste aspecto. Em geral, podemos resolver as tarefas de leitura, mas mesmo quando não conseguimos compreender um texto, sabemos a que podemos atribuir o fato: o texto pode possuir uma estrutura demasiado complexa ou densa, talvez não disponhamos de conhecimentos prévios relevantes para esse tema determinado ou, mesmo dispondo dos mesmos, o nível de conteúdo do texto não se ajusta às nossas possibilidades.

Em vista disso, a leitura na escola precisa contribuir para que o leitor possa agir com autonomia na sociedade letrada. Isso ocorre quando a compreensão é atingida, caso contrário provoca uma desvantagem na vida social dos que ainda não conseguem essa aprendizagem.

2.2 O processo da decodificação

Durante algum tempo o ato de decodificar era tido como sinônimo de leitura. Atualmente, essa concepção foi reconfigurada, uma vez que a decodificação passou a ser vista como uma etapa inicial, embora fundamental, da leitura, já que viabiliza que o leitor tenha acesso ao código linguístico. Dentro desse marco, Silveira e Oliveira (2015, p. 37) defendem que

A eficácia da decodificação deve culminar no domínio eficaz e na crescente familiarização do leitor com traços e padrões do código escrito (letras, palavras, sinais) que leva o indivíduo a estrategicamente **automatizar** de forma eficaz o processo de decodificação. Assim, grande parte do esforço do cérebro passa a ser aliviado; é como se houvesse um piloto automático para dar conta dessa parte. Por conseguinte, livre do trabalho pesado da decodificação, o córtex cerebral pode cuidar do outro processo mais elaborado e mais nobre- a compreensão. (Grifo da autora)

A partir desse preâmbulo, a decodificação adquiriu o caráter de uma etapa básica da leitura, pois consiste na associação de um sinal gráfico com o som da língua. Dentro desse marco, Silveira e Oliveira (2015, p. 54) destacam que

A capacidade de ler palavras conhecidas e novas de maneira rápida e sem esforço depende da habilidade do leitor em processar a composição

grafêmica das palavras (a decodificação), fazendo a conversão de uma sequência grafêmica numa sequência fonêmica que compõe uma imagem fonológica reconhecível (a alfabetização). Esses conhecimentos devem estar armazenados no léxico fonológico ou memória fonológica do leitor, o que o torna capaz de realizar uma leitura proficiente.

Sabe-se que a decodificação é uma ação presente nas primeiras etapas de aprendizagem da leitura, mas seu processamento precisa ser automatizado para viabilizar o desenvolvimento da compreensão leitora, principalmente ao longo das etapas de escolarização. A esse respeito, Freitas (2012, p. 72) avalia que

Decodificar as palavras é o primeiro momento, é a etapa inicial para a compreensão da leitura. Entretanto, compreender um texto vai muito além dessa habilidade, pois inclui a capacidade de fazer inferências, de criticar, de atribuir significados com o apoio do conhecimento de mundo de cada leitor. Para formar um bom leitor, entre tantos outros cuidados, é necessário que a decodificação seja realizada de forma correta e fluente.

É válido afirmar que a compreensão leitora pressupõe a automatização de alguns processos, dentre eles a decodificação. Em vista disso, há de se reconhecer que todo bom leitor é também um bom decodificador. É na ausência da automatização da decodificação que consiste o problema do analfabetismo funcional, tão presente nas esferas sociais e escolares.

Embora a decodificação seja uma etapa inicial da leitura, sem ela o leitor não teria acesso ao código e não existiria a leitura. Dentro desse marco, Solé (1998, p. 52) afirma que “aprender a decodificar pressupõe aprender as correspondências que existem entre os sons da linguagem e os signos ou os conjuntos de signos gráficos – as letras e conjunto de letras – que os representam”.

Com efeito, a decodificação precisa ser automatizada para tornar o leitor proficiente. Logo, ele passará a focar sua atenção na realização de inferências e na ativação do conhecimento prévio na busca da construção do sentido do texto. Nesse sentido, o leitor avançará para o nível da compreensão, mais aprofundado que a decodificação, que é uma leitura mecânica. Nessa direção, Solé (1998, p. 32) defende que

O processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda o texto e que pode ir construindo uma ideia sobre seu conteúdo, extraíndo dele o que lhe interessa, em função dos seus objetivos. Isto só é feito mediante uma leitura individual, precisa, que permita o avanço e o retrocesso, que permita parar, pensar, recapitular, relacionar a informação com o conhecimento prévio, formular perguntas, decidir o que é importante e o que é secundário.

Como se pode ver, segundo Silveira e Oliveira (2015) o reconhecimento da palavra é um processo necessário, mas a compreensão leitora requer o aparecimento de outras habilidades cognitivas. Nessa direção, Santos, Boruchovith e Oliveira esclarecem que

A leitura é uma habilidade que faz parte do cotidiano das pessoas. Em um mundo globalizado, a leitura se torna uma ferramenta de afirmação social [...] Ler, por vezes, é sinônimo de apenas decifrar as letras do alfabeto, uma vez que juntar as palavras e sentenças seria suficiente para que houvesse o mínimo de comunicação entre as pessoas [...] Mas ler significa, especialmente, compreender o que foi lido e, para isso, é necessário que o leitor tenha domínio sintático e linguístico além de atribuir significado ao texto.

Como se pode perceber, a leitura é uma habilidade essencial na sociedade. Seu domínio viabiliza a inclusão em práticas sociais. Para a realização dessa habilidade não cabe ao leitor apenas decodificar. Faz-se necessário ir além, pois a automatização da decodificação é uma condição essencial, mas há a necessidade da elaboração mental das mensagens que compõem o texto.

2.3 A importância do processo inferencial

A compreensão leitora se consolida na mente do leitor, quando este ultrapassa o nível da decodificação, que já opera de forma automatizada e entra em contato com as ideias do autor, interagindo com o texto. Logo, o leitor ocupa sua posição ativa, visto que acionará o seu conhecimento prévio, conforme sua bagagem cultural. Nessa mesma direção, Solé (1998, 40) assegura que

A verdade é que você pode compreender por que está realizando um importante esforço cognitivo durante a leitura [...] Esse esforço é que permite que se fale da intervenção de um leitor ativo, que processa e atribui significado àquilo que está escrito em uma página.

É nesse âmbito que a inferência adquire sua particularidade, pois a compreensão textual é permeada pela inferência. A esse respeito, Freitas (2012, p. 80) defende que

Para uma leitura completa e bem-sucedida, espera-se que o leitor, depois de percorrer o caminho inicial, que trata da decodificação e compreensão do

vocabulário, e de ter vencido a etapa da leitura objetiva, momento em que explora e responde perguntas que se encontram explícitas no texto, seja capaz de passar para a fase seguinte, que é aquela em que deve mostrar a habilidade de fazer inferências, ler nas entrelinhas, compreender o que está implícito, valendo-se de pistas contextuais e de seu conhecimento de mundo para estabelecer conexões, o que é indispensável para a compreensão.

A inferência é uma importante estratégia de leitura. Ela pode ser explorada conforme as pistas fornecidas pelo texto, aliada a ativação de seus conhecimentos prévios. Nessa direção, Dell'Isolla (2001, p. 44) aduz que

Inferência é um processo cognitivo que gera uma informação semântica nova a partir de uma informação semântica anterior, em um determinado contexto. Inferência é, pois, uma operação cognitiva em que o leitor constrói novas proposições a partir de outras já dadas. Não ocorre apenas quando o leitor estabelece elos lexicais, organiza redes conceituais no interior do texto, mas também quando o leitor busca, extra texto, informações e conhecimentos adquiridos pela experiência de vida, com os quais preenche 'vazios' textuais.

O leitor faz uso da inferência, que é uma importante estratégia cognitiva, para construir o significado do texto. Para tal, ele precisa realizar uma busca por informações dentro e fora do texto, como a ativação do conhecimento prévio, que ocorre durante o momento da leitura. Além disso, a compreensão depende muito da capacidade que o leitor possui de fazer inferência. A partir desse preâmbulo, Silveira e Oliveira (2015, p. 76-77) defendem uma definição de inferência como sendo “uma operação cognitiva que possibilita ao leitor ler e compreender um texto escrito a partir de informações explícitas e/ou implícitas encontradas no texto ou fornecidas pelo seu conhecimento prévio”.

O processo inferencial tem como base o conhecimento prévio do leitor, que é ativado a partir das pistas textuais dispostas na superfície do texto. Dessa forma, o texto passa a ter seu contexto coerente. O entrelaçamento de informações linguísticas e extralinguísticas contribui para a compreensão leitora.

Cabe ressaltar que a inferência possibilita ao leitor a busca pelas informações implícitas no texto, uma vez que nem todas as informações se encontram na superfície do texto. Para a compreensão, faz-se necessário um entrelaçamento das informações implícitas e explícitas no texto, construindo então um sentido do texto, respondendo aos objetivos do contexto comunicativo, já que o leitor na busca pela interpretação das informações faz uso de alguns recursos como julgamentos e raciocínios.

As operações cognitivas que o leitor realiza durante o ato de ler determinam o tipo de inferência utilizada. Há uma grande variedade inferencial, mas o contexto é quem determina o uso de determinado tipo de inferência necessário para a compreensão textual.

2.3.1 Tipos de inferência

Os estudiosos da inferência, a exemplo de Dell'Isola (2001), afirmam que existem vários esquemas classificatórios para as inferências. Entretanto, para este estudo, com base em Silveira e Oliveira (2015), há dois tipos que consideramos básicos nas práticas escolares da leitura, são eles: a inferência lexical simples e a inferência lexical complexa.

Em relação às inferências lexicais simples, Silveira e Oliveira (2015, p. 85) afirmam que são

Aquelas que não exigem do leitor uma atividade cognitiva mais elaborada para resgatar uma informação presente nas entrelinhas do texto. Isso quer dizer que o reconhecimento de uma palavra pelo processo de sinonímia a partir do contexto e de pistas oferecidas pelo cotexto, podem ser consideradas como inferências simples.

No que se refere às inferências lexicais complexas, Silveira e Oliveira (2015, p. 85-86) esclarecem que

Em situações de leitura e compreensão de textos escritos que exigem do leitor o esforço em recuperar uma informação fornecida pelo texto a partir do uso do seu conhecimento de mundo e, em seguida, poder sintetizar as principais ideias de um texto para responder a um teste de compreensão leitora com questões de múltipla escolha, o leitor estará realizando uma inferência complexa por envolver vários processos cognitivos ao mesmo tempo.

Os diversos tipos de inferência são fundamentais para o entendimento do texto, de acordo com o contexto. Elas são ativadas ao longo do processamento da compreensão leitora.

O processo inferencial é um aspecto peculiar na busca pela compreensão textual. Ele norteia o leitor a buscar um entendimento que intercala as informações explícitas e implícitas no texto, não se limitando a uma interpretação literal contida na superfície textual. Para essa concepção, faz-se necessário evocar informações, na memória de longo prazo, com a ativação do conhecimento prévio. Essas

informações contribuem significativamente na construção do sentido do texto, completando-o não só no nível morfológico, quanto semântico ou pragmático. Nessa direção, Silveira e Oliveira (2015, p. 87-88) opinam que

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

Como podemos perceber, a inferência é uma estratégia norteadora da compreensão, pois permite ao leitor associar informações explícitas presentes na superfície do texto, com aspectos explícitos, presente na bagagem cultural do leitor caracterizando o conhecimento prévio.

2.4 Interação autor – texto – leitor

A concepção de leitura apresentada nesta pesquisa, dentro da abordagem cognitiva, é baseada na interação autor-texto-leitor. Esta concepção interacional requer um leitor ativo, que contribui com seus conhecimentos armazenados na memória e que são ativados mediante as pistas linguísticas fornecidas pelo texto, no momento da leitura. Nessa direção Koch e Elias (2014, p. 19) esclarecem que

Se, por um lado, nesse processo, necessário se faz considerar sobre a materialidade linguística do texto, elemento sobre o qual e a partir do qual se constitui a interação, por outro lado, é preciso também levar em conta os conhecimentos do leitor, condição fundamental para o estabelecimento da interação, com maior ou menor intensidade, durabilidade, qualidade.

A compreensão textual é construída através da interação dialógica entre o leitor, o texto e o autor. Nessa direção Marcuschi (2008) apud Bortoni-Ricardo (2012, p. 90) esclarece que

Nenhum texto é capaz de provocar sentido somente por sua materialidade linguística. Todo texto carece de outro sujeito, o leitor, que, a partir do texto escrito, aciona seu repertório de conhecimento sociocultural, adquirido nas relações, para lhe atribuir sentido. O envolvimento do leitor resultará de um processo de compreensão de toda a complexidade que envolve o texto e seu contexto de produção.

O processamento da leitura, na perspectiva cognitiva, é caracterizado pela ativação do conhecimento prévio do leitor, quando ele entra em contato com o texto escrito. Dessa forma, o indivíduo passa a ocupar uma posição ativa durante o ato de ler, visto que busca construir o sentido do texto por meio da contribuição de sua bagagem de informações, conforme sua experiência de vida.

A interação do leitor com o autor ocorre no ponto de encontro entre as pistas visuais que o texto oferece e os conhecimentos armazenados em sua memória. Nesse sentido, Silveira (2005, p. 103-104) assegura que

A leitura já pode ser vista como uma interação entre o leitor e o autor, mediada pelo texto. O processamento da compreensão, nessa concepção, passa por um processo de produção de sentidos. Assim sendo, a compreensão se dá também através da coesão (micronível) e da coerência (macronível), *mas se situa especialmente no intervalo entre o texto e o discurso*. Noutras palavras, a compreensão, nessa concepção discursiva, deve levar em conta os elementos da superfície linguística e as relações dessa superfície com o leitor e o mundo, onde os sentidos são produzidos, conforme as condições de produção em que a leitura ocorre;

No que concerne às responsabilidades do leitor e do autor, na perspectiva interacional da língua, Kleiman (1989, p. 67) assegura que

A monitoração simultânea da compreensão do leitor não é possível na interação à distância, e daí a incompreensão do texto escrito ser um fenômeno frequente, 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.

O processo interacional autor-leitor via texto escrito designa papéis ao autor e ao leitor. Ao autor compete deixar pistas formais do texto para contribuir a reconstrução do sentido textual por parte do leitor para que o implícito possa ser inferido. Com efeito, Kleiman (1989, p. 66) revela que “o autor, que assegura a palavra, por assim dizer, por um turno extenso, como num monólogo, deve ser informativo, claro e relevante”.

Por outro lado, ao leitor compete perceber a intencionalidade do autor, nesse sentido, Kleiman (1989, p. 66) revela que “Já o leitor deve acreditar que o autor tem algo relevante a dizer no texto, e que o dirá clara e coerentemente”. Diante desse quadro, Koch e Elias (2014, p. 71) defendem que

visto que não existem textos totalmente explícitos, o produtor de um texto necessita proceder ao “balanceamento” do que necessita ser explicitado textualmente e do que pode permanecer implícito, supondo que o interlocutor poderá recuperar essa informação por meio de inferências.

Em vista disso, ressalta-se que o ato de ler não se limita a fase da decodificação, que é a inicial, mas requer uma ação dialógica, interativa entre o autor e o leitor por meio do texto. Isso requer a compreensão do contexto de produção textual. Com efeito, Koch e Elias (2014, p. 61) asseguram que

Ao entrar em uma interação, cada um dos parceiros já traz consigo sua bagagem cognitiva, ou seja, já é, por si mesmo, um contexto. A cada momento da interação, esse contexto é alterado, ampliado, e os parceiros se veem obrigados a ajustar-se aos novos contextos que se vão originando sucessivamente.

Quando o leitor assume a postura dialógica com o texto implica que a leitura em si começa com a atenção as informações extralinguísticas, como dados biográficos do autor, conhecimento prévio sobre a temática a ser abordada, bem como sobre o contexto de produção textual. Nessa perspectiva, Silveira e Oliveira (2015, p. 70) destacam que

É através do processo de interação leitor-autor gerado pela leitura, que ocorrerá a ativação de todo um processo cognitivo, desde a percepção do texto e sua posterior decodificação, até chegar à compreensão dos processos inferências que permitem uma melhor compreensão do texto. Finalmente, a leitura de um texto exige muito mais que conhecimento linguístico; vai além do que está escrito, ou seja, o leitor deve saber ler as entrelinhas e preencher as lacunas que o texto apresenta, aceitando o convite do autor a participar e a recriar a realidade mostrada por ele no texto.

Cabe ressaltar que, o aspecto interacional é fundamental na compreensão textual, mas ele só ocorre quando o leitor processa as pistas formais presentes no texto, que foram deixadas pelo autor. Logo, o leitor assume uma posição ativa e crítica diante do texto lido. Entretanto, o texto precisa ser coeso e coerente.

3 OS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA

Como a leitura e a compreensão leitora são atividades que se processam na mente das pessoas, verificar e avaliar a compreensão é algo que só pode ser efetivado por meio da evidência do comportamento do leitor após a leitura. Isso se dá geralmente através de testes, sendo a prática de perguntas e respostas a forma mais tradicional de se verificar e avaliar a compreensão de textos. Entretanto, a Pedagogia e a Linguística Aplicada engendraram outros tipos de teste, tais como o teste *cloze* e o teste de múltipla escolha.

3.1 O teste *Cloze*

O teste *cloze*, conhecido como texto lacunado, é uma das técnicas que viabilizam o diagnóstico e intervenção em leitura, através da avaliação psicoeducacional. É um instrumento muito utilizado por linguístas e psicólogos para avaliar a compreensão leitora. Nesse sentido, Santos, Boruchovitch e Oliveira esclarecem que

A leitura é um processo dinâmico que exige uma interação entre os diversos processos cognitivos. Avaliar essa habilidade tão complexa exige um instrumento que forneça um resultado confiável da capacidade de compreensão e não apenas da capacidade de produção textual. Alguns testes que foram criados para essa finalidade, muitas vezes, são apenas medidas da produção escrita, visto que não trabalham com a compreensão real da leitura e tampouco incluem o leitor como parte dinâmica no processo [...] Assim, um recurso que vem sendo empregado com a finalidade de avaliar a compreensão em leitura é a técnica de Cloze (Taylor, 1953).

O termo *Cloze*, conforme Bortolanza e Cotta (2012. p.96) revelam, “vem de *closure* que a psicologia gestáltica define como tendência de completar um padrão familiar não completo. A técnica *cloze* consiste em completar um espaço vazio com a palavra eliminada que deve ser adivinhada”. Nesse sentido, o termo *Cloze* corresponde ao sentido de fechamento, ideia de complementação. Para consubstanciar o exposto acima Santos, Boruchovitch e Oliveira (2009, p. 50) afirmam que

o Cloze é considerado por alguns estudiosos uma técnica de Gestalt, visto que é um instrumento perceptivo, sendo a percepção, nessa concepção, nada mais que uma cognição, em essência. O próprio Taylor (1953) baseou-se no conceito gestáltico, enfatizando a capacidade do indivíduo de

utilizar a percepção e os conhecimentos prévios para completar as lacunas. Todavia, após diversos estudos com técnica, principalmente por teóricos cognitivos, o Cloze pode ser considerado um instrumento que trabalha com os processos cognitivos, constituindo, assim, um instrumento cognitivo.

Em 1953, Wilson Taylor se propôs a realizar alguns experimentos que enfatizavam a elaboração de um instrumento confiável para a avaliação da compreensão leitora. Segundo Santos, Boruchovitch e Oliveira (2009, p. 49) essas investigações de Taylor proporcionaram a elaboração de uma técnica, que quando utilizada com fins de diagnóstico, consolidou-se no teste *cloze*. Nesse cenário, Santos, Boruchovitch e Oliveira (2009, p. 49) afirmam que esse teste demonstrou que

por meio de um texto de 250 palavras do qual se omitia sempre os quintos vocábulos, haver relações entre a mente do leitor e o texto escrito. A partir de então, o teste passou a ser utilizado como forma de mensuração do nível de inteligibilidade do leitor.

Como a leitura é uma atividade dinâmica, o *cloze* é um instrumento viável que fornece subsídio para a avaliação da compreensão leitora, em termos cognitivos. A respeito disso, Leffa (1996, p.70) afirma que

A técnica foi criada por um jornalista norte-americano (Taylor, 1953), com a finalidade de medir a inteligibilidade (*readability*) do texto. Logo se descobriu que o *cloze* não media apenas a inteligibilidade do texto, mas era também um instrumento válido e confiável para medir a proficiência em leitura; a variação de acertos no teste discriminam fidedignamente o leitor fluente do leitor fraco. No fim da década de 60, viu-se também que o *cloze* era capaz de medir não apenas a competência linguística geral do indivíduo. Finalmente, o *cloze* tem sido apresentado como um instrumento de ensino de leitura, capaz de desenvolver no leitor a percepção de aspectos importantes do texto.

Tanto no exterior, quanto no campo das pesquisas brasileiras, esse teste tem sido amplamente utilizado para avaliar a compreensão leitora. Essa recorrência é explicada pelo fato de Santos, Boruchovitch e Oliveira (2009, p. 51) esclarecem que “o leitor, no *Cloze*, é tido como um processador de textos escritos que, por meio de conhecimentos prévios, faz inferências e analogias que resultam na compreensão”.

Para comparar a relevância do teste e sua frequente utilização, Cunha (2009, p. 81) revelou que 33 artigos foram publicados em 12 periódicos classificados como Qualis A, pela Capes, entre os anos de 1996 e 2005. Em relação a avaliação

da compreensão leitora, Santos, Boruchovitch e Oliveira (2009, p.47) comentam que “avaliar a leitura não é fácil, pois o produto resultante dessa avaliação nem sempre pode ser observado de forma direta e objetiva”. Nesse ínterim, a leitura é um processo cognitivo, sendo assim é difícil o acesso aos processos mentais internos.

Nesse cenário, o procedimento *cloze* é considerado, então, um importante instrumento de avaliação e diagnóstico da compreensão leitora, uma vez que consiste em suprimir sistematicamente palavras de um texto em prosa e em seguida avaliar o desempenho do leitor em recuperar as palavras suprimidas para reconstruir o sentido do texto. Nesse contexto, Joly (2009, p. 123) revela que

O Cloze consiste, em seu formato tradicional (Taylor, 1953), em eliminar palavras de um texto escrito, substituindo-as por um espaço vazio sublinhado que será preenchido pelo leitor com a palavra que ele julgar mais adequada. As tarefas são organizadas e os textos, escolhidos a partir do interesse, das características linguísticas e das necessidades educacionais específicas dos alunos.

A estrutura do teste *cloze* consiste na elaboração do apagamento de palavras ou expressões dentro de um determinado intervalo. Esse apagamento é sinalizado por um traço que pode ter o tamanho equivalente ao da palavra suprimida ou um tamanho padrão para todo o texto. As lacunas no texto deverão ser preenchidas pelo leitor a fim de reconstruir o sentido completo do texto, para que o preenchimento das lacunas seja eficiente o leitor fará uso da inferência.

Outro aspecto relevante é que o *Cloze* proporciona ao leitor explorar suas previsões sobre o texto, viabilizando a formulação de questões sobre determinados vocábulos que podem ser utilizados na construção do sentido do texto. Nessa direção, Solé (1998, p.116) esclarece que “Estas previsões, antecipações, ou seja lá o que for, devem ser compatíveis com o texto, ou ser substituídas por outras. Quando estas são encontradas, a informação do texto integra-se aos conhecimentos do leitor e a compreensão acontece”. Com efeito, a previsão requer a ativação dos conhecimentos prévios do leitor e a definição dos seus objetivos de leitura. Nesse sentido, Solé (1998, p. 27) reitera que

Assumir o controle da própria leitura, regulá-la, implica ter um objetivo para ela, assim como poder gerar hipóteses sobre o conteúdo que se lê. Mediante as previsões, aventuramos o que pode suceder no texto; graças à sua verificação, através dos diversos indicadores existentes no texto, podemos construir uma interpretação, o compreendemos [...] Por isso a

leitura pode ser considerada um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam à construção de uma interpretação.

Assim sendo, o leitor faz uma constante busca pelo estabelecimento da coesão e coerência textual, que são elementos importantes da textualidade.

Ao preparar um texto baseado na técnica do *Cloze* Santos, Boruchovitch e Oliveira (2009, p. 51) defendem que “é necessário que cada uma de suas seções apresente um sentido completo, de forma que a compreensão dependa do sentido total da leitura e não somente da frase que antecede ou sucede a oração”. Dessa forma, preferencialmente, preserva-se o primeiro parágrafo do texto para que a ideia global possa ser passada ao leitor.

Efetivamente o uso do teste *cloze* evidencia uma relação entre a mente do leitor e o texto escrito, pois a técnica vai além do vocabulário, ela requer que o leitor ative os seus conhecimentos prévios sobre o gênero, a temática e a sintaxe, relacionando o assunto do texto com o conhecimento sobre a língua, visando estabelecer a coerência e a coesão textual. Sobre a aplicabilidade do teste *cloze*, Joly (2009, p. 137) esclarece que

O *Cloze*, além disso, é considerado de fácil aplicação, apresenta-se para o estudante com uma situação-problema que resulta em uma atividade lúdica, apela para sua competência linguístico-gramatical e para seus conhecimentos prévios de vocabulário. No tocante às habilidades cognitivas, desenvolve o raciocínio lógico-verbal ao propor ao estudante uma situação de ensino-aprendizagem que propicia a compreensão de relações sintático-semânticas na progressão temática de um dado texto.

Na procura pelo vocábulo adequado para o preenchimento da lacuna, o leitor utiliza as estratégias cognitivas e pode realizar uma experiência metacognitiva em prol da compreensão do texto escrito. Em decorrência disso, Santos, Boruchovitch e Oliveira (2009, p. 50) revelam que

Para os teóricos da cognição, o *Cloze* é um processo interativo entre o leitor e o texto que permite ao primeiro tomar conhecimento de suas habilidades de compreensão (Condemarin & Milicic, 1988). Esse processo possibilita ao leitor fazer uma discriminação entre a compreensão escrita e a fonológica das palavras impressas do texto. Quando essas duas compreensões interagem e encontram um ponto de equilíbrio, o leitor obtém uma compreensão exata do texto, pois se conscientiza da estrutura interna dele, o que aumenta sua sensibilidade, resultando na compreensão da leitura.

Ao se organizar um texto na perspectiva da técnica *cloze*, segundo Santos, Boruchovitch e Oliveira (2009), pode-se escolher uma das variações da técnica, já que pode ser considerado versátil, tais como: o *cloze* lexical, o *cloze* gramatical, o *cloze* de múltipla escolha, o *cloze* cumulativo, o *cloze* labirinto, o *cloze* pareado, o *cloze* restringido, o *cloze* com chaves de apoio, o *cloze* pós-leitura oral e o *cloze* interativo. A respeito disso Cunha (2009, p. 81) defende que

Em qualquer formato, ele permite ao leitor tomar consciência do interjogo entre ele e o texto e de sua participação ativa na reconstrução do significado pretendido pelo autor. [...] Assim, tem se mostrado um instrumento útil para detectar em que nível estão os leitores, trazendo elementos para práticas pedagógicas dos docentes que desejem auxiliar o desenvolvimento das capacidades linguísticas e seus alunos e para programas de intervenção.

No que concerne aos critérios de correção, tem-se dois tipos, a saber: a correção literal e a correção sinônima. Na primeira, considera-se como acerto a recuperação da palavra exata; no caso da segunda, aceita-se a aplicação de uma palavra sinônima que possa preencher o sentido da palavra omitida. Na apuração dos testes *cloze* desta pesquisa, considerou-se esses dois critérios de correção.

3.2 O teste de compreensão de múltipla escolha

Os testes de compreensão com questões de múltipla escolha foram disseminados na década de 70 por meio do modelo tecnicista de educação, que enfatizava a verificação formal do conhecimento. Esse instrumento foi comumente utilizado pelos livros didáticos da época e pelas escolas durante a elaboração das provas. Nesse período, a avaliação escolar era mais baseada na verificação formal de conhecimentos e de seus objetivos, embasada na tendência tecnicista.

Sobre a estrutura das questões de compreensão de múltipla escolha utilizadas não só em atividades escolares como também nas avaliações, há uma diversidade de aspectos a serem apontados como entraves na natureza dessas atividades. Nesse sentido, com base em Marcuschi (2005), Oliveira (2013, p. 73), revela que

Essas ações estão relacionadas à compreensão concebida apenas como atividade de decodificação, com buscas de informações explícitas no texto ou, ao contrário, perguntas que extrapolam o texto, indagações descontextualizadas e à pouca

frequência de questionamentos que possibilitam reflexões críticas e expansão ou construção de sentido.

No que concerne ao avanço da dinâmica escolar, por volta da década de 90, os testes com questões de múltipla escolha foram sendo cada vez menos utilizados no contexto escolar. Nessa direção, Oliveira (2013, p. 74) esclarece que esses testes foram “esquecidos do contexto escolar com a desculpa de privilegiarem apenas uma avaliação meramente técnica, esquecendo a questão dos sentidos, da polissemia e da formação do leitor crítico”.

Atualmente esse tipo de teste tem sido utilizado em exames de larga escala, como concursos públicos e os exames oficiais do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica- SAEB, especificamente a Prova Brasil e o ENEM. Nos dias atuais, na prática diária do ensino escolar, principalmente nos livros didáticos para o ensino de Português, os testes de múltipla escolha estão cada dia mais rarefeitos. Alguns autores, a exemplo de Gatti (1987), criticam o descaso e a falta de estudos no Brasil sobre os testes de múltipla escolha. Em vista disso, pode-se aferir que os estudantes, principalmente os da rede pública de ensino, não exploram essa técnica de avaliação da compreensão com frequência; entretanto, nos exames oficiais ele é comumente utilizado divergindo da realidade do contexto escolar.

Salientamos que a organização dos testes de compreensão com questões de múltipla escolha está baseado na Teoria de Resposta ao Item, doravante TRI, pois a elaboração de um TCME não é fácil, requer o embasamento em técnicas precisas. Quando essa recomendação não é seguida há a elaboração de um instrumento falho em termos de compreensão, podendo até criar dificuldades em responder ao instrumento, por conta das dificuldades da elaboração das questões.

Para garantir a credibilidade e a segurança da elaboração e dos resultados gerados por um teste de múltipla escolha, existe, em âmbito nacional, um documento, conhecido como Guia de Elaboração e Revisão de Item (GERI) que fundamenta essa questão. Nessa direção, Oliveira (2013, p. 77) esclarece que

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

entre objetos, situações, fenômenos e pessoas para resolver, encaminhar e enfrentar situações complexas.

Frente a este panorama, a escolha por TCME se justifica por ele ser um instrumento que possibilita a checagem do nível de atenção e conhecimento de estratégias e habilidades durante o processamento da leitura.

3.3 Os protocolos verbais

Os protocolos verbais, doravante PVs, são conhecidos como instrumentos que levam o leitor a pensar alto, fazendo referência a verbalizações do pensamento durante o processamento de uma tarefa cognitiva, em especial, a leitura. Dessa forma, seu uso consiste em instruir o sujeito participante a verbalizar seu pensamento de modo a validar esses dados (BALDO, 2011; RITTI-DIAS, 2013). Ainda em relação à definição de protocolo, Leffa (1996, p. 80) afirma que “a análise de protocolos, aplicada à leitura, consiste essencialmente numa entrevista feita com o leitor, gravação de respostas dadas e análise detalhada dessas respostas”.

Sabe-se que algumas áreas do conhecimento, como a Psicologia, a Linguística Aplicada e outras, utilizam esse instrumento em pesquisas, principalmente quando investigam processos cognitivos, em especial a leitura, pois é um instrumento de análise introspectivo. Nesse sentido, Baldo (2016) esclarece que

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

Sendo assim, os PVs são procedimentos essenciais na interação leitor-texto, contribuindo com o pesquisador na coleta de dados. Além disso, proporciona ao leitor a verbalização de seus pensamentos durante o ato de ler. Dentro desse marco, Bortoni-Ricardo et al. (2012, p. 47) afirmam que

Os protocolos verbais têm origem na teoria de solução de problemas, desenvolvida por Newell e Simon [...] Em linhas gerais, ao usar os protocolos verbais, o pesquisador pede ao sujeito que pense alto enquanto se desincumbe de uma tarefa. As primeiras fitas gravadas com essa metodologia foram transcritas em 1957, e o objetivo desse processo era pensar alto com base em uma atividade de lógica.

Durante o uso dos protocolos verbais, o mediador tem acesso a importantes recursos cognitivos do leitor, pois há a descrição da ação que está acontecendo. Com efeito, Bortoni-Ricardo et al. (2012, p. 47) esclarecem que a pausa, isto é, “o momento em que o leitor para de ler o texto e verbaliza seu pensamento sobre o texto lido, apontando, por exemplo, um item lexical que não consegue interpretar ou comentando o que estava lendo”.

No uso do protocolo verbal, evidencia-se a leitura em voz alta. Entretanto, ela não é a mera verbalização do que está escrito, mas consiste como recurso que proporciona ao leitor a externalização dos relatos sobre o processamento da leitura, focando a postura ativa do leitor. Em vista disso, Leffa (1996, p. 81) defende que “a análise de protocolos, aplicada à leitura, consiste essencialmente numa entrevista feita com o leitor, gravação das respostas dadas e análise detalhada dessas respostas”.

Como podemos perceber, a finalidade do protocolo verbal, como instrumento, é proporcionar ao leitor “pensar em voz alta” sobre suas próprias estratégias de leitura. Nesse contexto, Bortoni-Ricardo et al. (2012, p. 49) asseguram que “a técnica dos protocolos verbais reúne dois processos complexos: a ação de ler e a de verbalizar o que o funcionamento dos sistemas de memória traz à tona”.

Quando os protocolos verbais são realizados por intermédio do pesquisador, destaca-se a importância da mediação durante a verbalização da compreensão leitora. Assim sendo, Bortoni-Ricardo et al. (2012, p. 49) destacam que

A realização dos protocolos verbais da pesquisa está integrada com a mediação, que, na linha de Vygotsky (1991), consiste no papel da pessoa que, como par mais competente, faz a mediação para que o outro possa se apropriar de forma mais cooperativa dos conhecimentos que estão sendo abordados.

Assim sendo, nota-se que a mediação é muito importante na utilização dos PVs como instrumento de avaliação da compreensão leitora. Com efeito, Bortoni-Ricardo et al. (2012, p. 91) esclarecem que “nossa ação de mediação leitora começa

com o próprio termo “mediação”, cuja conceituação remete à psicologia de Vygotsky (1998), para o qual a construção do conhecimento se dá nas relações interpessoais, mediada pela linguagem”. Diante disso, sabe-se que a compreensão leitora requer habilidades cognitivas e metacognitivas do leitor, assim como a interação. Nessa perspectiva, Koch e Elias (2010, p, 11) afirmam que

[...] o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

No que tange ao processo de ensino-aprendizagem, a mediação busca estabelecer um paralelo entre conhecimento sistemático e experiência cotidiana. Nesse sentido, Bortoni-Ricardo et al. (2012, p. 72) defendem que “a mediação tem implicações diretas na ação pedagógica, uma vez que ela permite ao professor refletir sobre seu fazer pedagógico”.

Pode-se ressaltar que na ação pedagógica em si, independente do uso do Pvs como instrumento de avaliação da compreensão leitora, a mediação entre o professor, que é mais experiente, e o aluno, na condição de aprendiz é muito importante na construção da aprendizagem. Nesse ínterim, Bortoni-Ricardo et al. (2012, p. 68) asseguram que “a mediação na leitura acontece na dinâmica da interação. O mediador apoia o leitor iniciante auxiliando-o a mobilizar conhecimentos anteriores para desenvolver as habilidades específicas para aquela tarefa”.

No caso desta pesquisa, a busca pela compreensão leitora do texto escrito, visa transformar o leitor principiante em leitor ativo. Em vista disso, Bortoni-Ricardo et al. (2012, p. 68) comentam que quando o leitor sofre essa transformação por conta da mediação “isso pressupõe desenvolver sua capacidade de ler com segurança, de decodificar com clareza e reconhecer com rapidez as palavras para uma leitura fluente”. Nessa direção, há uma estratégia conhecida como andaime, que embasa essa concepção de mediação. Esses aspectos são observados na visão de Bortoni-Ricardo et al. (2012, p. 54) ao esclarecerem que

Andaime ou andaimagem é a tradução do termo inglês *scaffolding*. De forma geral, constitui um conceito metafórico que concerne a um auxílio visível ou audível que uma pessoa mais experiente pode dar a um aprendiz. Essa postura é mais frequente no trabalho pedagógico em sala de

aula, na relação entre professor e aluno. Esse tipo de ação cooperativa pode, no entanto, ocorrer em outros contextos sociais, onde tenham lugar processos de sociabilização.

A metáfora do andaime consiste na descrição da participação guiada. Em relação ao contexto escolar, refere-se ao papel do ensino na aprendizagem do aluno. Com efeito, Solé (1998, p. 76) comenta que

Assim como os andaimes sempre estão localizados um pouco acima do edifício que contribuem para construir, os desafios do ensino devem estar um pouco além dos que a criança já seja capaz de resolver. Mas da mesma maneira que, depois da construção do edifício- se as coisas foram bem feitas-, o andaime é retirado sem ser possível encontrar seu rastro e sem que o edifício caia, também as ajudas que caracterizam o ensino devem ser retiradas progressivamente, à medida que o aluno se mostrar mais competente e puder controlar sua própria aprendizagem. Parece-me fundamental a ideia de que o bom ensino não é apenas o que se situa um pouco acima do nível atual do aluno, mas o que garante a interiorização do que foi ensinado e seu uso autônomo por parte daquele.

Diante do exposto, o papel do mediador é defendido nos princípios teóricos de Vygotsky, em especial, a sua aceção sobre a Zona do Desenvolvimento Proximal (ZPD), que preconiza a ocorrência da aprendizagem quando mediada por um adulto ou um par mais competente. Nesse contexto, há um entrelaçamento entre a linguagem, a interação e a cognição. Com efeito, Bortoni-Ricardo et al. (2012, p. 69) comentam que

Segundo Vygotsky, as interações entre os indivíduos e dos indivíduos com o mundo e com o objeto de conhecimento desempenham um papel fundamental no seu desenvolvimento cognitivo, e o conhecimento se dá em um processo de transferência do social para o individual. Ou seja, as interações e os processos psicológicos constituem uma via para a ação. Para Vygotsky, o discurso desempenha papel central na construção do conhecimento, pois ele tem a linguagem como mediadora desse processo. Para ele, a gênese do desenvolvimento humano resulta do processo conversacional dialógico, porque o homem não se limita a ser um organismo, é muito mais que isso: é a expressão da cultura humana. Segundo Vygotsky, os processos psicológicos humanos superiores nascem da atividade colaborativa, mediada pela interação verbal. O indivíduo aprende e desenvolve conceitos por meio da internalização transferida do âmbito social para o individual. E é em um espaço colaborativo, a que Vygotsky chamou de zona de desenvolvimento proximal (ZPD), que a mediação acontece ocasionando o aprendizado.

Em relação à mediação, na óptica de Vygotsky, no que se refere a ZPD, Bortoni-Ricardo et al. (2012, p. 91) alegam que

Para desenvolver a zona de desenvolvimento potencial, o aprendiz necessita da ajuda de alguém mais experiente que atue em sua zona de desenvolvimento proximal: o que ele não pode fazer só, o fará com a ajuda de outro. Assim sendo, no contexto da leitura, a mediação exige do professor grande interação com o aluno e com o texto, a compreensão do seu papel social docente e, ao mesmo tempo, conhecimentos sobre processos interativos, o que implica uma formação continuada e a percepção da necessidade de realizar a mediação.

Nessa perspectiva, a mediação é um aporte extremamente importante no processo de ensino-aprendizagem. Ela é de responsabilidade do docente, que precisa refletir sobre essa ação, com a utilização de instrumentos e recursos adequados para a finalidade da atividade pedagógica. Nesse contexto, Bortoni-Ricardo et al. (2012, p. 91) argumentam que

A cooperação foi uma questão central em nossa experiência de leitura. Ao pesquisador coube ajudar o colaborador a compreender o texto lido. Do colaborador esperávamos que aproveitasse o diálogo e a mediação para ampliar sua compreensão leitora. O trabalho proposto consistia em ajudar o aluno a estabelecer as relações entre o texto e o próprio conhecimento de mundo; a reconhecer os elementos linguísticos; a perceber a progressão temática, por meio de elementos sequenciadores; a desenvolver a metacognição, ou seja, o controle sobre as informações já obtidas com a leitura do texto, sinalizando, quando necessário, pontos de inferências.

Em relação à compreensão leitora, a mediação pode ocorrer não só com o uso dos PVs, mas também na intervenção durante as atividades de leitura, proporcionando o desenvolvimento das estratégias metacognitivas que contribuem para a consolidação do leitor proficiente. Em vista disso, Bortoni-Ricardo et al. (2012, p. 90) asseguram que

O trabalho pedagógico com a leitura visa possibilitar ao aluno o contato com diversos contextos de uso da linguagem, orais ou escritos, para aprender a adequá-la às diversas situações vividas no cotidiano. Nesse contexto de interação entre professor, aluno e texto, o papel do professor é o de mediador, colaborando com seus interlocutores na construção de sujeitos: questionando, sugerindo, provocando reações, exigindo explicações sobre as informações ausentes no texto, refutando, polemizando, concordando e negociando sentidos mediante as pistas deixadas no texto.

É válido afirmar que, quando o leitor assume seu papel ativo no processamento da leitura, esta proporcionará uma mudança significativa em sua cognição, pois o texto não atribui sentido apenas por sua materialidade linguística, mas precisa da relação com o leitor-autor para construir significado. Sendo assim, a

linguagem está presente na interação, já que é uma atividade própria dos seres humanos.

Baseado em Tomich (2007) e Ritti-Dias (2013), os protocolos são classificados em três tipos, a saber: a auto-revelação (quando os dados são colhidos durante a leitura); a auto-observação e o auto-relatório (quando os dados são colhidos após a leitura).

No caso desta pesquisa, não foi possível realizar os protocolos de leitura dentro do aparato formal que a técnica exige por motivo da exiguidade do tempo destinado à pesquisa e a falta de estrutura física na escola, ou seja, a falta de um local apropriado para a gravação dos protocolos, além de outras dificuldades que impediram o uso dos protocolos dentro dos padrões recomendados. Entretanto, à guisa de protocolos, no sentido de se buscarem as impressões e percepções dos alunos após as experiências levadas a efeito, foram realizadas entrevistas pós-teste com alunos, (Apêndices Q a Y). Nessas entrevistas, procuramos saber a percepção dos alunos a respeito das experiências de leitura realizadas. Não exatamente os protocolos, mas a atividade de mediação visando ajudar os alunos a refletir sobre suas atitudes durante os testes foram realizadas por ocasião da devolutiva dos testes.

4 A PESQUISA REALIZADA

Sobre a metodologia utilizada na pesquisa realizada, esclarecemos a escolha do referencial metodológico, uma vez que ela se caracteriza como qualitativa, interpretativa e com aporte quantitativo. A pesquisa também se define como pesquisa-ação, de cunho interventivo, uma vez que todo estudo foi realizado paralelamente às nossas aulas de Língua Portuguesa, fator que viabilizou um trabalho prático, porém sistematizado, já que houve um paralelo entre as teorias discutidas e a aplicabilidade da pesquisa, possibilitando aos alunos colaboradores uma aprendizagem significativa. Isso nos mostra a importância de uma pesquisa-ação para o professor de Língua Portuguesa, que observa na prática pedagógica as dificuldades dos seus alunos. Com efeito, devido ao caráter interventivo, essa metodologia de pesquisa funciona como aliada na intervenção de problemas frequentemente diagnosticados em sala de aula em relação à compreensão leitora, pois uma aprendizagem significativa considera o progresso construtivo do aluno, na prática cotidiana.

Faz-se necessário esclarecermos que o projeto da presente pesquisa recebeu parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Alagoas.

A coleta dos dados foi feita por meio da aplicação de questionários e testes utilizando o texto lacunado (teste *cloze*) e o teste de múltipla escolha. Os dados obtidos foram apresentados em tabelas e submetidos a um tratamento estatístico. Os resultados quantitativos foram apresentados em quadros, gráficos e ou tabelas. Finalmente, os dados obtidos foram analisados qualitativamente e confrontados com as hipóteses e os objetivos anteriormente levantados.

4.1 A Metodologia da pesquisa

Como já foi dito acima, a metodologia adotada na realização desta pesquisa se caracteriza como qualitativa. André (2012, p. 17) afirma que a pesquisa qualitativa “é o estudo do fenômeno em seu acontecer natural [...] defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas”. Com efeito, Triviños (1987, p.128-130) afirma que a pesquisa qualitativa se caracteriza também pelo fato

de ter “o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave”. Nesse sentido, o investigador se aproxima melhor do objeto estudado. Esse aspecto se desataca, principalmente no ambiente escolar. Em vista disso, Oliveira (2009, p. 15) afirma que “o processo das relações humanas é dinâmico, interativo e interpretativo”, necessitando, pois, de um “arcabouço metodológico alicerçado pelas técnicas qualitativas”.

Por conta de esta pesquisa ter sido realizada ao longo do período letivo incorporado às práticas pedagógicas cotidianas do professor pesquisador com o intuito de uma intervenção em busca de uma melhor qualidade de ensino, o estudo também se caracteriza como uma pesquisa-ação de cunho interventivo. Na pesquisa-ação, segundo Barbier (2004, p. 61), o pesquisador é “um participante engajado. Ele aprende durante a pesquisa. Ele milita em vez de procurar uma atitude de indiferença”.

Em relação à ação interventiva, Rocha e Aguiar (2003, p.71) comentam que “Na pesquisa-intervenção, não visamos à mudança imediata da ação instituída, pois a mudança é consequência da produção de uma outra relação entre teoria e prática, assim como entre sujeito e objeto”. Além dos aspectos elencados acima, Rocha e Aguiar (2003, p.72) defendem que

Na pesquisa-intervenção, a relação pesquisador/ objeto pesquisado é dinâmica e determinará os próprios caminhos da pesquisa, sendo uma produção do grupo envolvido. Pesquisa é, assim, ação, construção, transformação coletiva, análise das forças sócio-históricas e políticas que atuam nas situações e das próprias implicações, inclusive dos referenciais de análise. É um modo de intervenção, na medida em que recorta o cotidiano em suas tarefas, em sua funcionalidade, em sua pragmática variáveis imprescindíveis à manutenção do campo de trabalho que se configura como eficiente e produtivo no paradigma do mundo moderno.

Diante do arcabouço que define a metodologia da pesquisa, a seguir há a descrição do processo em si, apresentando características do contexto em que a pesquisa foi realizada, não só em termos institucionais quanto do perfil dos estudantes colaboradores.

4.2 O contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada numa escola municipal do interior de Alagoas, especificamente no município de Rio Largo- AL, durante o segundo semestre do ano

letivo de 2015. O estudo teve como finalidade verificar o processo de compreensão do texto escrito, abrangendo duas turmas de sétimo ano do Ensino Fundamental do turno matutino, totalizando, em média, 90 alunos-colaboradores, de ambos os sexos, na faixa etária de 11 a 16 anos, residentes no mesmo bairro e nas suas redondezas.

4.2.1 Dados sobre a escola

A Escola Municipal de Educação Básica Esmeralda Figueiredo está localizada na cidade de Rio Largo, região metropolitana de Maceió. Situa-se no bairro denominado Mata do Rolo. Historicamente, relata-se que nessa região havia uma mata fechada, com árvores e troncos grossos. Dessa forma, os antigos moradores nomearam a região de Mata do Rolo. A partir desse episódio, muitas terras foram vendidas e o terreno foi desmembrado em lotes e vilas, com isso fundou-se o loteamento Vila Rica, onde a escola se localiza. O povoamento foi lento, mas paulatino e logo surgiu a necessidade da construção da primeira escola.

A instituição de ensino foi inaugurada em 15 de março de 1980, ofertando no turno diurno o curso de Educação primária da 1ª a 4ª série e 1º Grau de 5ª a 8ª série, com uma clientela de 265 alunos. O estabelecimento educacional recebeu esse nome em homenagem a mãe de um filho ilustre da cidade, Dr. Valter Figueiredo, um advogado renomado e político influente no município. Em decorrência disso, a escola a tem como patrona.

A escola tem 35 anos de funcionamento. Sua estrutura física sofreu reformas e atualmente possui 9 salas de aulas, cozinha, almoxarifado, secretaria, sala do professor, sala de direção, 4 banheiros, quadra de esportes descoberta e cantina. Lamentavelmente a sala de leitura e o laboratório de informática, no período da pesquisa, estavam desativados, pois a escola tinha sido vítima de uma série de arrombamentos seguidos de assaltos durante o segundo semestre do ano letivo de 2015 e que também se prolongaram durante todo o resto do citado ano.

Do ponto de vista da ação cultural, a escola é aberta à comunidade nos fins de semana quando se realizam variadas oficinas, tais como pintura, corte e costura e outras artes manuais. Além disso, a escola mantém uma banda fanfarra com quarenta alunos componentes, que se apresenta nos eventos festivos da escola e da comunidade.

Atualmente, há 822 alunos matriculados na Escola Esmeralda Figueiredo, sendo 663 no turno diurno, com seis turmas de 6º ano, quatro turmas de 7º ano, quatro turmas de 8º ano, e duas turmas de 9º ano. O período da noite contempla 259 alunos, nas etapas da modalidade Educação de Jovens e Adultos- EJA.

No quadro de funcionários da escola existem 32 docentes, que atuam de forma interdisciplinar e 62 funcionários que colaboram para a manutenção da escola, nos três turnos de funcionamento.

Fomos informadas de que os dados referentes ao IDEB, que teve sua vigência a partir de 2005, ainda continuam precários, pois a escola ainda não conseguiu alcançar nenhum dos índices projetados para cada ano, conforme se vê no Quadro 1.

QUADRO 1 - Apresentação do IDEB projetado e alcançado da instituição escolar

ANO	IDEB PROJETADO	IDEB ALCANÇADO
2005	---	2.5
2007	2.5	2.4
2009	2.7	2.5
2011	3.0	1.9
2013	3.4	2.4
2015	3.8	Resultado ainda não divulgado
2017	4.0	-
2019	4.3	-
2021	4.6	-

Fonte: INEP⁶

4.2.2 O perfil dos alunos

A fim de coletar dados a respeito do perfil socioeconômico e cultural dos alunos colaboradores da pesquisa, foi aplicado um questionário (Apêndice A), que abrangeu itens relativos a sexo, faixa etária, localização da residência, aspectos familiares, incluindo com quem o alunado mora, além dos dados econômicos como a necessidade de trabalhar e o nível de escolarização dos pais. Esses resultados foram coletados e apresentados no quadro abaixo:

⁶ INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Cf. Disponível em <<http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/27040283>> Acesso em: 26 de jan. 2015.

QUADRO 2- Perfil socioeconômico dos alunos colaboradores da pesquisa (universo de 78 estudantes do 7º ano a e 7º ano b)

SEXO	MASCULINO	41	
	FEMININO	37	
FAIXA ETÁRIA	11 ANOS	5	
	12 ANOS	34	
	13 ANOS	26	
	14 ANOS	10	
	15 ANOS	2	
	16 ANOS	1	
ONDE MORA	RIO LARGO- MATA DO ROLO (PERIFERIA DA ZONA URBANA)	61	
	RIO LARGO- FAZENDA CANOAS (ZONA RURAL)	8	
	NÃO RESPONDEU	9	
COM QUEM MORA	COM OS PAIS	51	
	SÓ COM A MÃE	20	
	SÓ COM O PAI	2	
	COM OS AVÓS	5	
TRABALHA	SIM	1	
	NÃO (SÓ ESTUDA)	77	
ESCOLARIZAÇÃO	MÃE	ENSINO FUNDAMENTAL INCOMPLETO	27
		ENSINO FUNDAMENTAL COMPLETO	8
		ENSINO MÉDIO INCOMPLETO	9
		ENSINO MÉDIO COMPLETO	16
		ENSINO SUPERIOR INCOMPLETO	1
		ENSINO SUPERIOR COMPLETO	-
		NÃO SABE RESPONDER	17
	PAI	ENSINO FUNDAMENTAL INCOMPLETO	33
		ENSINO FUNDAMENTAL COMPLETO	6
		ENSINO MÉDIO INCOMPLETO	6
		ENSINO MÉDIO COMPLETO	8
		ENSINO SUPERIOR INCOMPLETO	-
		ENSINO SUPERIOR COMPLETO	2
		NÃO SABE RESPONDER	23

A partir do exposto no Quadro 2, é possível fazermos uma leitura dos dados coletados entre os 78 alunos colaboradores⁷. Assim sendo, percebemos que o sexo masculino predomina com um universo de 41 alunos enquanto há 37 alunas. A faixa etária se enquadra entre 11 e 16 anos, tendo a maioria 12 anos de idade, que está dentro da faixa etária esperada para o nível de escolarização analisado. Em relação à moradia, predomina sua localização na área circunvizinha à escola, dentro da região urbana periférica do município, tendo uma minoria que reside na zona rural.

Para acesso ao ambiente escolar, os discentes, em sua maioria, não precisam de transporte, pois o trajeto é feito a pé. Entretanto, há um grupo de

⁷ Convém esclarecer que apesar de haver 90 alunos matriculados nas turmas e constantes nas cadernetas, no dia da aplicação do questionário, apenas 78 alunos estavam presentes na sala de aula. A bem da verdade, nos dias das aplicações dos testes, nem todos os alunos estavam presentes.

alunos, residente na zona rural do município, que necessita do transporte escolar oferecido pelo governo municipal. Além disso, os dados apontam que a maior parcela dos alunos colaboradores reside com os pais, seguida do segundo lugar que aponta a moradia com a genitora. No que tange ao aspecto econômico, a grande maioria revelou que não exerce nenhuma atividade laboral, apenas dedicam seu tempo ao estudo.

Por outro lado, o nível de escolaridade tanto do pai quanto da mãe ficou centrado no fundamental incompleto, mas há a prevalência de uma parcela de alunos que não souberam responder a este item.

QUADRO 3- Hábitos extraescolares dos alunos-colaboradores da pesquisa (universo de 78 estudantes do 7º ano a e 7º ano b)

ATIVIDADES REALIZADAS PELOS ALUNOS NO TEMPO LIVRE	
FORMAS DE LAZER PREFERIDAS	FREQUÊNCIA
Assistir televisão	58
Ouvir música	39
Usar o computador	31
Praticar esportes	26
Jogos eletrônicos	21
Leitura	15
Redes sociais (facebook)	1
Tocar violão	1
Andar	2
Usar o celular	1
Dormir	2
Cinema	5
Ir ao shopping	1
Viajar	1
Andar de bicicleta	1

Diante dos dados apresentados no Quadro 3, percebemos que os alunos colaboradores indicaram que a atividade de lazer preferida era assistir televisão; em segundo lugar, aparece o hábito de ouvir música e, em terceiro lugar, destaca-se o uso do computador. As atividades com menos incidências foram ir ao shopping, viajar, usar o celular, tocar violão, usar as redes sociais e dormir.

Em vias de síntese, em relação ao perfil dos alunos, vale ressaltar que eles fazem parte de duas turmas. A primeira, turma A, era composta de 43 alunos, que estavam, em sua maioria, dentro da faixa etária esperada para o ano escolar – 12 anos. Por esta razão, a turma apresentava um melhor rendimento escolar.

Por outro lado, a turma B, composta de 45 alunos era um pouco mais heterogênea, comportando alunos de idades variadas, acima de 12 anos. Uma boa parte deles era repetente da série em curso. Essas variáveis podem explicar o baixo rendimento escolar da maioria dos alunos.

4.3 Os instrumentos da pesquisa

Nesta pesquisa, utilizamos instrumentos que avaliaram a compreensão leitora, não só como intervenção de ações pedagógica que priorizaram a mediação, mas também como diagnóstico. Todo o levantamento de dados foi organizado para oferecer o tratamento quantitativo e qualitativo necessário para serem utilizados no corpus da dissertação.

Assim sendo, os instrumentos de pesquisa foram o questionário, o texto lacunado na estrutura da técnica *cloze*, testes de compreensão com questões de múltipla escolha. Além disso, utilizamos alguns procedimentos como a entrevista, conversa informal, mediação pós-teste à guisa de protocolos informais pós-leitura. Em relação ao teste *cloze*, como instrumento de avaliação, Santos, Boruchovitch e Oliveira (2009, p.69) comentam que

A técnica de Cloze, como procedimento diagnóstico da compreensão em leitura, apresenta muitas vantagens de utilização. A eficácia do instrumento assume importância para aqueles que compartilham das dificuldades inerentes ao processo de aprendizagem, no ensino da leitura e compreensão de textos, especialmente quando se trata de fazer que o aluno se torne um bom leitor, a técnica de Cloze pode ser empregada como recurso útil, tanto para identificar eventuais dificuldades com relação à leitura, como também enquanto instrumento de aprimoramento da compreensão textual.

A sequência de datas em que houve a aplicação do questionário e dos testes, bem como suas características e propósito são descritas no quadro abaixo, cujo intuito foi sistematizar a ação interventiva realizada durante a pesquisa.

QUADRO 4 – Demonstrativo das atividades realizadas

DATA	TIPO DE TESTE SEQUÊNCIA	TÍTULO DO TEXTO	GÊNERO TEXTUAL	TIPOLOGIA TEXTUAL	Nº DE QUESTÕES	PROPÓSITO
8/6/2015	Questionário perfil do aluno	-	Questionário	Expositiva	-	Levantar o perfil do aluno
12/6/2015	Teste Cloze	A Barata (texto completo) ⁸	Conto urbano	Narrativa	-	Verificar a compreensão textual evidenciando o domínio de elementos de textualidade como coesão e coerência.
17/6/2015	TCME	Por que alguns animais comem pedra?	Vulgarização científica	Expositiva	8	Verificar a compreensão de um texto longo por meio de questões de múltipla escolha.
14/9/2015	TCME	As lágrimas de Potira	Lenda indígena	Narrativa	8	Verificar a compreensão de um texto longo por meio de questões de múltipla escolha.
18/9/2015	Teste Cloze	Uma vingança infeliz	Narrativa cotidiana	Narrativa	-	Verificar a compreensão textual evidenciando o domínio de elementos de textualidade como coesão e coerência.
14/12/2015	TCME	O Avestruz	Lenda	Narrativa	7	Verificar a compreensão de um texto longo por meio de questões de múltipla escolha.
20/12/2015	Teste Cloze	A princesa e o fantasma	Conto infantil	Narrativa	-	Verificar a compreensão textual evidenciando o domínio de elementos de textualidade como coesão e coerência.
4/1/2016	Re-aplicação Teste Cloze	A Barata (texto reduzido)	Conto urbano	Narrativa	-	Verificar a compreensão textual evidenciando o domínio de elementos de textualidade como coesão e coerência.
11/1/2016	TCME	Coelhos, Golfinhos e Boitatá	Vulgarização científica	Expositiva	7	Verificar a compreensão de um texto longo por meio de questões de múltipla escolha.

Na devolutiva dos testes devidamente corrigidos, a professora destinava um momento de interação com os alunos com o intuito de discutir os resultados dos testes aplicados. Nessa mediação, os alunos relatavam as dificuldades encontradas que os impediram de ter um melhor desempenho. Nesse momento, os alunos também ouviam o relato dos seus colegas sobre suas atitudes diante dos testes. Assim, houve uma exposição de atitudes e fatos que ora conduziram a uma boa compreensão leitora, ora levaram a uma compreensão distorcida ou mesmo a uma falta de compreensão leitora, evidenciando, dessa forma, dificuldades de leitura mais sérias, incluindo a falta da automatização da decodificação.

⁸ Convém esclarecer que o teste *cloze* “A Barata”, foi aplicado pela primeira vez aos alunos com a intenção de familiarizá-los com o instrumento; por isso, a apuração dos dados não foi computada. Esse teste piloto tinha muitas lacunas que dificultavam a tabulação. Posteriormente aplicamos o teste na versão reduzida, com menos lacunas, tornando-se assim mais adequado ao nível da turma.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, os resultados da pesquisa são apresentados em gráficos, quadros seguidos de comentários e apreciações para fins de análise desses resultados. Serão apresentados também os textos utilizados nos testes de múltipla escolha e os textos lacunados dos testes *cloze* utilizados.

5.1 Resultados dos testes aplicados

Neste tópico, são apresentados e analisados os resultados dos testes aplicados, de acordo com a sequência das aplicações dispostas no Quadro 4. Efetivamente, nessa sequência os testes foram aplicados de forma alternada, ou seja, primeiro um TCME, depois um teste *cloze*. Entre um teste e outro houve momentos de interação e mediação com o propósito de estimular os alunos a refletirem sobre suas próprias atitudes num esforço para atingirem estratégias metacognitivas nas próximas atividades a serem aplicadas.

5.1.1 O primeiro teste aplicado

O primeiro teste aplicado foi o TCME elaborado a partir do texto *Por que alguns animais comem pedra?* Trata-se de um texto expositivo, o gênero texto de vulgarização científica publicado na revista *Ciência Hoje das Crianças*, considerado, portanto, bastante acessível aos alunos de 7º ano. O teste contém oito questões de múltipla escolha (Anexo F). Veja-se abaixo o texto utilizado neste primeiro teste.

Figura 3- Texto do primeiro TCME aplicado

POR QUE ALGUNS ANIMAIS COMEM PEDRA?	
<p>Alguns animais têm hábitos que podemos considerar curiosos. Os gatos, por exemplo, se lambem para limpar o pelo. Já os cachorros instintivamente procuram comer certas ervas quando estão sentindo algum mal-estar. Mas tem bicho com hábitos ainda mais intrigantes, como comer pedras! É isso aí! E olha que, em vez de fazê-los passar mal, as pedras exercem funções úteis dentro do organismo.</p> <p>As pedras engolidas por certos animais são chamadas gastrólitos, que quer dizer "pedra do estômago". É dentro deste órgão que elas ficam armazenadas e ajudam a triturar os alimentos e a limpar as paredes estomacais dos parasitos que a infestam. Além disso, as pedras aliviam a sensação de fome durante longos períodos em que os bichos precisam ficar sem comer, já que ocupam um bom lugar em seu organismo.</p> <p>Crocodilos, pinguins, focas e leões-marinhos, entre outros animais aquáticos estão na lista dos engolidores de pedra. Eles têm em comum o fato de serem excelentes mergulhadores. E as pedras ingeridas funcionam como lastro, isto é: os ajudam a afundar, da mesma forma que, os cintos de chumbo servem aos mergulhadores profissionais.</p> <p>É preciso dizer que as pedras não ficam no organismo desses animais para sempre. Eles é que determinam quanto tempo devem ficar controlando a quantidade delas em seu estômago. Claro que isso não é algo pensado pelo bicho. O corpo dele é que dá sinais de desconforto. Então, o animal provoca vômito, botando algumas pedras para fora até se sentir bem.</p> <p>Mas não pensem que os bichos engolem qualquer pedra que vêm pela frente. Eles escolhem com muito cuidado as que vão para sua barriga. Valem as mais lisinhas e bem arredondadas. Desta forma, ao serem engolidas, elas não machucam o animal por dentro. Mais do que uma mania, engolir pedras é uma maneira natural que os animais encontraram para garantir o seu bem-estar!</p>	
<p>Salvatore Siliciano Fonte: Revista <i>Ciência Hoje das Crianças</i> - <i>CHC</i>, nº 141, Nov. 2003, p.28.</p>	

O teste foi aplicado no dia 17 de junho de 2015, pela manhã, a 74 alunos, sendo 39 da turma A e 35 da turma B, em momentos distintos. Conforme anotações no diário de bordo, a turma reagiu bem à aplicação do teste, cuja duração foi de aproximadamente 25 minutos. Por se tratar do primeiro TCME, a professora pesquisadora fez uma leitura em voz alta do texto compartilhada com três alunos e perguntou-lhe se tinha alguma palavra no texto que eles não conheciam o significado. Eles logo identificaram a palavra gastrólitos, mas a professora então disse-lhes que na leitura cuidadosa eles iriam descobrir o significado da tal palavra. Abaixo, veja-se o resultado das notas obtidas no Quadro 5. O Apêndice J apresenta o Gráfico relativo aos conceitos obtidos.

Quadro 5 - Frequência de Notas e Conceitos obtidos no primeiro teste de compreensão de múltipla escolha “Por que alguns animais comem pedra?”

NOTAS / CONCEITOS		TURMAS	
		7º ANO A	7º ANO B
		FREQUÊNCIA	FREQUÊNCIA
Excelente	10,0	6	3
Muito bom	8.1 - 9.9	6	5
Bom	7.1 - 8.0	12	5
Regular	5.1 - 7.0	8	6
Fraco	3.1 - 5.0	5	11
Insuficiente	Abaixo de 3.0	2	5
Total de estudantes/colaboradores		39	35

Como se vê no quadro acima, as turmas apresentaram uma certa heterogeneidade, pois 24 alunos da turma A obtiveram conceitos de bom a excelente; 8 alunos obtiveram conceito regular e 7 de fraco a insuficiente. Já a turma B apresenta uma heterogeneidade mais acentuada, já que apenas 13 alunos tiveram conceitos de bom a excelente; apenas 6 foram regulares e 16 tiveram conceito de fraco a insuficiente. Esses resultados confirmam o que já era observado pela professora pesquisadora desde o início do ano letivo, quanto aos perfis das duas turmas.

A seguir, apresentamos um quadro em que são dispostos os dados a respeito dos erros e acertos dos alunos no teste aplicado, relacionando-os aos descritores⁹ exigidos nas questões do teste. Veja-se o Quadro 6.

Quadro 6 – Acertos e erros do primeiro TCME aplicado

Teste de Múltipla Escolha- “Por que alguns animais que comem pedra”									
QUESTÕES	7º ANO A		7º ANO B		7º ANO A		7º ANO B		Habilidades e conhecimentos exigidos (descritores)
	ACERTOS		ACERTOS		ERROS		ERROS		
	F	FR%	F	FR%	F	FR%	F	FR%	
1	31	79,49%	24	68,57%	8	20,51%	11	31,43%	Realizar Inferência lexical simples.
2	19	48,72%	13	37,14%	20	51,28%	22	62,86%	Localizar informação explícita no texto.
3	27	69,23%	21	60%	12	30,77%	14	40%	Realizar inferência simples de base parafrástica.
4	36	92,30%	28	80%	3	7,7%	7	20%	Localizar informação explícita no texto.
5	27	69,23%	18	51,43%	12	30,77%	17	48,57%	Realizar Inferência lexical simples.
6	21	53,84%	18	51,43%	18	46,16%	17	48,57%	Localizar e discriminar informação explícita no texto.
7	35	89,74%	23	65,71%	4	10,26%	12	34,29%	Localizar informação explícita no texto.
8	26	66,66%	22	62,86%	13	33,34%	13	37,14%	Localizar informação explícita no texto.

Assim, no Quadro 6, observa-se que as questões de localização de informações explícitas no texto apresentam uma maior quantidade de acertos, enquanto que nas questões de inferência os alunos tiveram menos acertos. Novamente a comprovação do melhor desempenho da turma A é evidenciado exatamente nas questões que exigiam inferência. De fato, o teste em tela apresenta três questões que exigem leitura inferencial: a primeira, a terceira e a quinta. Nelas a turma A alcançou um resultado de quase 80% de acerto na primeira e 70% de acerto na terceira e quinta questões; enquanto que a turma B obteve 70% de acerto na primeira, 60% na terceira e pouco mais de 50% de acerto na quinta.

Vale ressaltar, entretanto, o alto número de erros nas questões que exigiam localização de informação explícita no texto. Diante disso, podemos conjecturar

⁹ Os descritores são habilidades e competências em compreensão leitora que podem ser aferidas em testes que avaliam o desempenho do aluno diante de um texto escrito. Os descritores entraram em cena na educação escolar a partir dos testes do SAEB, como, por exemplo, a Prova Brasil.

alguns fatores que podem, de alguma forma, explicar essa evidência, tais como: falta de atenção e/ou concentração na leitura, descaso para com a atividade, pouca familiarização com o tipo de teste e mesmo dificuldades na leitura que podem se situar até mesmo na falta do domínio da decodificação. Como vimos na segunda seção desta dissertação, a compreensão vai além da decodificação: se o aluno não resolveu bem esta etapa, ele não avança para as tarefas da compreensão, que envolvem a ativação do conhecimento prévio, o uso de inferências e outras estratégias usadas pelo leitor minimamente proficiente.

5.1.2 O segundo teste aplicado

O segundo teste aplicado foi o TCME elaborado a partir do texto *As lágrimas de Potira*. Trata-se de um texto narrativo, representando o gênero lenda indígena, considerado, portanto, bastante acessível aos alunos de 7º ano. O teste contém oito questões de múltipla escolha (Anexo H).

O teste foi aplicado no dia 14 de setembro de 2015, pela manhã, a 71 alunos, sendo 35 da turma A e 36 da turma B, em momentos distintos. Conforme anotações no diário de bordo, a turma reagiu bem à aplicação do teste, cuja duração foi de aproximadamente 50 minutos. Por se tratar do segundo TCME, a professora orientou que os alunos realizassem uma leitura silenciosa a fim de, primeiramente conhecer o assunto abordado, em seguida eles poderiam utilizar uma leitura mais minuciosa com a finalidade de compreender o texto para responder as questões propostas. Veja-se abaixo o texto utilizado neste segundo teste.

Figura 4- Texto utilizado no segundo TCME aplicado

AS LÁGRIMAS DE POTIRA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Alguns alunos apresentaram pouca familiarização com o gênero lenda indígena. Destaca-se que um aluno procurou a professora para verificar se o vocábulo Potira, que é o nome de um personagem, era derivado de porta. Abaixo, veja-se o resultado das notas obtidas no Quadro 7. O Apêndice K apresenta o gráfico relativo aos conceitos obtidos.

**QUADRO 7- Frequência de Notas e Conceitos do segundo TCME aplicado
As lágrimas de Potira**

NOTAS / CONCEITOS		TURMAS	
		7º ANO A	7º ANO B
		FREQUÊNCIA	FREQUÊNCIA
Excelente	10,0	--	--
Muito bom	8.1 - 9.9	6	5
Bom	7.1- 8.0	11	8
Regular	5.1 - 7.0	4	5
Fraco	3.1 - 5.0	12	10
Insuficiente	Abaixo de 3.0	2	8
Total de estudantes/ colaboradores		35	36

Como se vê no quadro acima, as turmas apresentam novamente heterogeneidades; além disso, não tiveram, em ambas as turmas, representatividade no conceito excelente. Em relação aos conceitos bom e muito bom, os alunos da turma A obtiveram uma frequência de 17 notas; 16 alunos obtiveram conceito de regular a fraco e 2 apresentaram frequência no conceito insuficiente.

Já a turma B apresenta novamente uma acentuada heterogeneidade, já que apenas 13 alunos tiveram conceitos de bom a muito bom; 15 foram regulares e fracos e 8 tiveram conceito de insuficiente. É válido ressaltar que a turma B apresentou nesse segundo teste uma discrepância em relação à turma A, no que se refere ao conceito de insuficiente. O Quadro 8 apresenta os acertos e erros em relação ao segundo TCME aplicado, relacionando-se aos descritores necessários para a realização do teste.

QUADRO 8- Acertos e erros do segundo TCME aplicado

Teste de Múltipla Escolha- "As lágrimas de Potira"									
QUESTÕES	7º ANO A		7º ANO B		7º ANO A		7º ANO B		Habilidades e conhecimentos exigidos (descritores)
	ACERTOS		ACERTOS		ERROS		ERROS		
	F	FR%	F	FR%	F	FR%	F	FR%	
1	23	65,71%	29	80,56%	12	34,29%	7	19,44%	Localização de informação explícita no texto.
2	18	41,43%	16	44,44%	17	48,57%	20	55,56%	Localização de informação explícita no texto.
3	22	62,86%	15	41,67%	13	37,14%	21	58,33%	Localização de informação explícita no texto.
4	23	65,71%	22	61,11%	12	34,29%	14	38,89%	Inferência simples, baseada em sinonímia lexical.
5	7	20%	9	25%	28	80%	27	75%	Inferência simples, de base parafrástica.
6	23	65,71%	21	58,33%	12	34,29%	15	41,67%	Inferência de base lexical.
7	22	62,86%	19	52,78	13	37,14%	17	47,22%	Inferência baseada em linguagem figurada.
8	23	65,71%	27	75%	12	34,29%	9	25%	Inferência simples sintetizadora de uma passagem.

Diante do exposto no Quadro 8, observa-se que foram 3 questões de localização de informações explícitas no texto, enquanto 5 questões foram baseadas em inferências dos tipos: simples, lexicais, parafrásticas, sinonímicas e de linguagem figurada.

Em relação às questões de localização explícita de informações, observamos que a turma B teve um resultado de 80% de acertos, sendo mais representativo que a turma A que obteve 65% na primeira questão. No que concerne à segunda questão, ambas as turmas apresentaram dificuldades em encontrar a resposta, pois a turma A obteve 41% de acertos enquanto a turma B conseguiu 44%. Já na terceira questão desse tipo, a turma A obteve 63% de acertos, enquanto a turma B conseguiu quase 42%.

Nas questões que exigiam inferência, notou-se uma grande dificuldade das turmas em responder a questão formulada com inferência simples de base parafrástica, que consiste basicamente em dizer-se o mesmo enunciado com palavras diferentes. No caso, a turma A teve 80% de erro e a turma B obteve 75%. Diante disso, podemos afirmar que a inferência é uma estratégia essencial à constituição do leitor proficiente. Para responder a esse tipo de questão, faz-se necessário o domínio na síntese de informações explícitas no texto, além da interação do leitor com o autor para ativar o conhecimento prévio e construir o sentido do texto. No caso desta pesquisa, as duas turmas parecem ter tido dificuldade em escolher a melhor estratégia para processar a leitura e compreender o texto lido, no que concerne à leitura inferencial, mesmo de base parafrástica. Isso deve ter sido por conta da falta de conhecimentos culturais para a ativação dos conhecimentos prévios relacionados ao tema.

Nas demais questões de inferência, os alunos colaboradores, apesar de não terem muita familiaridade com o gênero lenda indígena, apresentaram um desempenho acima de 50% de acertos, em ambas as turmas.

5.1.3 O terceiro teste aplicado

O texto lacunado intitulado *Uma vingança infeliz* foi considerado o primeiro teste *cloze* aplicado, já que o da “Barata” serviu apenas como forma de familiarização. Sua aplicação ocorreu no dia 18 de setembro de 2015, em ambas as

turmas, no horário de aula. A atividade contou com 67 informantes. As turmas reagiram bem à atividade, pois já tínhamos realizado uma atividade anterior com teste *cloze* e que serviu como forma de “amaciamento”, já que essa atividade costuma ser muito impactante quando o aluno tem um primeiro contato com ela. Os alunos levaram aproximadamente de 20 a 25 minutos para realizarem a tarefa. Veja-se abaixo a Figura 4 que apresenta o texto lacunado do primeiro teste *cloze* aplicado.

Figura 5- Primeiro teste *cloze* aplicado

UMA VINGANÇA INFELIZ	
<p>Pedro ficou muito bravo porque seu irmão quebrou um de seus brinquedos. Sua vingança foi rasgar _____ fotografia em que eles _____ juntos no quintal da _____.</p> <p>A mãe de Pedro _____ brava com ele e o castigou. _____ lhe disse que ao _____ uma fotografia ele também _____ destruindo uma lembrança.</p> <p>Explicou _____ ele que quando envelhecemos, _____ lembranças ajudam a animar _____ vidas.</p> <p>Depois de pensar _____, Pedro desculpou-se com _____ irmão e pediu para _____ pai tirar um _____ retrato deles. Um bonito _____-retrato foi colocado no quarto, onde está guardada a lembrança daquele dia.</p>	

Como se pode ver, o texto traz uma narrativa relativamente fácil, em que as 15 lacunas representam palavras de fácil recuperação. Para tanto, é exigido do aluno algumas estratégias de predição e de inferências, bastando, para isso, o ativamente de conhecimentos prévios relativos a experiências possivelmente até vividas pelo aluno. Além disso, como se foi posto na fundamentação teórica, o teste *cloze* requer do aprendiz a busca da coesão e da coerência em busca da adequabilidade lexical. Noutras palavras, o aluno deve ter a consciência de que não é qualquer palavra que pode ser inserida nas lacunas. Vê-se, no Quadro 9, os resultados computados a partir dos dados obtidos. No Apêndice L, têm-se o gráfico referente ao primeiro teste *cloze* aplicado.

QUADRO 9- Apresentação dos dados da aplicação do primeiro teste *cloze*
“Uma vingança infeliz”

COMPUTAÇÃO DOS RESULTADOS DAS TURMAS DO 7º ANO		
67 informantes		
PALAVRAS	TURMA A	TURMA B
ESPERADAS	29,20%	28,9%
ACEITÁVEIS	32,4%	31,7%
INACEITÁVEIS	36,64%	37,8%
EM BRANCO	1,76%	1,6%
TOTAL	100%	100%

As duas turmas apresentaram um resultado regular na medida em que a soma das palavras esperadas e das palavras aceitáveis representam cerca de 60% de acertos. Entretanto, por ser muito fácil, é preocupante o percentual de aproximadamente 37% de palavras inaceitáveis e pouco mais de 1,7% de respostas em branco. Essas evidências podem indicar uma falta de consciência dos elementos de textualidade, como: coesão, coerência, adequação lexical, concordância nominal e verbal, pontuação e posição das palavras na frase. É intrigante saber-se que o teste *cloze* aplicado já foi utilizado por Santos e Oliveira (2010) em turmas de 3º e 4º anos do Ensino Fundamental, de uma escola pública na cidade de Jundiaí-São Paulo, cujos resultados foram satisfatórios. Os alunos participantes da referida pesquisa estavam na faixa etária de 8 a 10 anos.

5.1.4 O quarto teste aplicado

O quarto teste aplicado foi o TCME elaborado a partir do texto *O avestruz*. Trata-se de uma narrativa, do gênero lenda, publicado no livro *Literatura Oral para a Infância e a Juventude*, de circulação voltada ao público infanto-juvenil. O teste foi aplicado no dia 14 de dezembro de 2015, pela manhã, a um universo de 57 alunos, sendo 27 da turma A e 30 da turma B, durante os horários de aula de cada turma. No Apêndice M, têm-se o gráfico referente ao terceiro TCME aplicado. Veja-se abaixo o texto utilizado neste quarto teste.

Figura 6- Texto do terceiro TCME aplicado

O Avestruz

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

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

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

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

(Lenda retirada do livro *Literatura Oral para a Infância e a Juventude*, de Henriqueta Lisboa, São Paulo: Peirópolis, 2002, p. 24-5.)

As turmas levaram em média 45 minutos para a realização da atividade. Nas interações durante a mediação ocorrida na devolutiva dos TCME anteriores, alguns alunos relataram que a falta de atenção e o desinteresse na atividade interferiram significativamente nos seus desempenhos. Em vista disso, a professora pesquisadora enfatizou a necessidade de os alunos se dedicarem à atividade com mais interesse e atenção. Com essas intervenções, os alunos passaram a leitura silenciosa do texto do terceiro TCME aplicado.

Ressalta-se que alguns alunos da turma A apresentaram dificuldades em responder a primeira questão, alegando até que deveria ser anulada, uma vez que não conseguiam encontrar a resposta. A professora pediu que lessem o texto com mais acuidade, mas o problema não foi resolvido, visto que durante a correção percebeu que alguns alunos não marcaram resposta na questão. De fato, a questão exigia um conhecimento prévio de natureza cultural, ou seja, relativo às espécies de pássaros comuns à nossa fauna, como tangarás e anus. Além disso, o texto diz que esses animais eram cantadores, o que era uma pista relevante para os alunos inferirem que se tratava de pássaros. Vejam-se as questões do teste em pauta no Anexo I. Diante disso, vê-se que as questões que exigem inferência realmente

intrigam os alunos. Apesar disso, os resultados na questão foram de regular a bom. Abaixo, veja-se o resultado das notas obtidas no Quadro 10.

QUADRO 10- Frequência de notas e conceitos do terceiro TCME aplicado

NOTAS / CONCEITOS		TURMAS	
		7º ANO A	7º ANO B
		FREQUÊNCIA	FREQUÊNCIA
Excelente	10,0	6	5
Muito bom	8.1 - 9.9	3	7
Bom	7.1- 8.0	7	5
Regular	5.1 - 7.0	3	6
Fraco	3.1 - 5.0	5	5
Insuficiente	Abaixo de 3.0	3	2
Total de estudantes/ colaboradores		27	30

Como se vê no quadro acima, houve uma relativa homogeneidade entre as turmas no que concerne aos resultados deste teste, com algumas ressalvas. Um fato intrigante foi a turma B, considerada mais fraca, ter tido uma frequência maior do que a turma A no conceito muito bom. Isso também ocorreu no conceito regular.

Interessante dizer que, ao final da aplicação deste teste, ao serem interrogados sobre o que aprenderam do texto, os alunos disseram que descobriram que os avestruzes machos é que chocam os ovos. Essa resposta aparentemente é elementar, na realidade trata-se da ideia central do texto.

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

QUADRO 11- Acertos e erros do terceiro TCME aplicado

Teste de Múltipla Escolha- O Avestruz									
QUESTÕES	7º ANO A		7º ANO B		7º ANO A		7º ANO B		Habilidades e conhecimentos exigidos (descritores)
	ACERTOS		ACERTOS		ERROS		ERROS		
	F	FR%	F	FR%	F	FR%	F	FR%	
1	18	66,67%	25	83,33%	9	33,33%	5	16,67%	Inferência simples, exigindo conhecimento prévio sobre pássaros; outra pista é “cantador”.
2	23	85,19%	19	63,33%	4	14,81%	11	36,67%	Localização de informação explícita no texto.
3	16	59,26%	18	60%	11	40,74%	12	40%	Inferência simples demandando associação de informações em lugares separados no texto.
4	22	81,48%	26	86,67%	5	18,52%	4	13,33%	Inferência simples, mais precisamente, inferência com pista lexical explícita.
5	12	44,44%	15	50%	15	55,56%	15	50%	Inferência pragmática; exige conhecimento pragmático do gênero conto popular.
6	21	77,78%	18	60%	6	22,22%	12	40%	Inferência lexical muito simples, baseada em sinonímia explícita.
7	15	55,56%	22	73,33%	12	44,44%	8	26,67%	Inferência, exigindo conhecimento prévio, conhecimento de mundo.
5	12	44,44%	15	50%	15	55,56%	15	50%	Inferência pragmática; exige conhecimento pragmático do gênero conto popular.
6	21	77,78%	18	60%	6	22,22%	12	40%	Inferência lexical muito simples, baseada em sinonímia explícita.
7	15	55,56%	22	73,33%	12	44,44%	8	26,67%	Inferência, exigindo conhecimento prévio, conhecimento de mundo.

Diante do exposto no Quadro 11, nota-se que das 7 questões, seis são de inferência e apenas uma de localização explícita de informações. A questão que as turmas mais acertaram foi a 4, de inferência simples. Nesse caso, a turma A obteve 81% de acerto e a turma B teve 87%. A questão mais dificultosa, conforme apontam os resultados, foi a de número 5, baseada em inferência pragmática, que exige conhecimento pragmático do leitor, ou seja, as intenções e o propósito comunicativo do texto, no caso, o gênero conto popular. Nela, a turma A obteve 44% de acerto enquanto a turma B teve 50%. Com efeito, a inferência pragmática exige uma certa maturidade do leitor e, no caso, uma convivência com o gênero conto popular.

Nas demais questões, ambas as turmas obtiveram resultado satisfatório, de forma quase que homogênea. Diante deste resultado, pode-se dizer que as turmas

já apresentavam desempenho melhor do que nos testes anteriores, pois acertaram a maior parte das questões de inferência, mesmo simples. Isso, portanto, já pode ser considerado um avanço, evidenciando que, se as experiências de leitura continuassem no ritmo em que vinham, os alunos possivelmente conseguiriam desempenho cada vez melhores.

5.1.5 O quinto teste aplicado

O texto lacunado intitulado *A princesa e o fantasma* foi o segundo teste *cloze* aplicado, que se deu no dia 20 de dezembro de 2015, em ambas as turmas, no horário de aula. Convém explicitar que o teste *cloze* utilizado nesta experiência de leitura teve um diferencial: as lacunas apresentavam três opções, sendo uma delas a correta. A atividade contou com 58 informantes. As turmas aceitaram bem a atividade, alegando que as opções ajudaram o processo de compreensão de forma satisfatória. Os alunos levaram aproximadamente 15 minutos para realizarem a tarefa. Veja-se abaixo a Figura 7 que apresenta o texto lacunado do segundo teste *cloze* aplicado.

FIGURA 7- Texto do segundo teste *cloze* aplicado

A PRINCESA E O FANTASMA	
<p>Era uma vez uma princesa que _____(vivia-queria-valia) muito infeliz em seu palácio. Ela _____ (pensava-era-sonhava) apaixonada por um fantasma que vivia _____ (comido-vendido-escondido) lá.</p>	
<p>Um dia chegou um viajante _____ (estrangeiro-caseiro-cozinheiro) e disse à princesa que o _____ (meu-seu-teu) fantasma era um príncipe enfeitado.</p>	
<p>A _____(mulher-princesa-professora) suspirou de alívio e ficou pensando _____ (numa-de-nem) maneira de tirar aquele feitiço. Ela _____ (pegou-achou-comprou) que se o fantasma soubesse do _____ (meu-teu-seu) amor por ele, o feitiço desapareceria _____ (de-para-com) sempre.</p>	
<p>Acreditando nisso, a princesa armou _____ (um-a-uma) plano e prendeu o fantasma numa _____ (rodinha-caixinha-bacia) de música. Declarou seu amor a _____(ele-ela-você) e, ao abrir a caixinha, o _____ (gosto-cheiro-som) da música se transformou num príncipe _____(mau-maravilhoso-feio).</p>	

Como se pode ver, o texto traz uma narrativa relativamente fácil, em que as lacunas representam palavras de fácil recuperação, uma vez que apresenta opções que representam uma palavra aceitável e duas palavras inaceitáveis. Para a escolha de determinada palavra, pelo aluno, com a finalidade de construir o sentido do texto,

fazia-se necessário que o aluno recorresse a algumas estratégias de predição e inferências, além de avançar a etapa da decodificação recorrendo ao ativamento dos conhecimentos prévios relativos a experiências anteriores dentro da temática abordada. Vê-se, no Quadro 12, os resultados computados a partir dos dados obtidos.

QUADRO 12- Apresentação dos dados da aplicação do segundo teste *cloze* “A princesa e o fantasma”

COMPILAÇÃO DOS RESULTADOS DAS TURMAS DO 7º ANO 58 informantes		
PALAVRAS	TURMA A	TURMA B
ESPERADA	80%	84%
ACEITAVEL	-	-
INACEITAVEL	20%	16%
EM BRANCO	-	-
TOTAL	100%	100%

Diante do exposto no quadro acima, verificamos que os alunos de ambas as turmas não deixaram lacunas em branco. Efetivamente, ambas as turmas obtiveram um percentual de 80% em relação à escolha pela palavra esperada e aproximadamente 20% no que se refere às palavras inaceitáveis. Esse resultado já era de certa forma esperado, sendo justificado pelo fato de o conto infanto-juvenil apresentar uma linguagem acessível até para crianças abaixo da faixa etária dos alunos colaboradores. Ademais, as narrativas infantis correspondem a uma tipologia textual internalizada pelas crianças por meio dos relatos orais. Outro fato a ser considerado, em relação ao desempenho satisfatório dos alunos neste teste, foi uma suposta familiarização que os alunos já estavam possivelmente apresentando em relação ao teste *cloze*.

5.1.6 O sexto teste aplicado

O texto lacunado intitulado *A Barata* foi o terceiro teste *cloze* aplicado, no dia 4 de janeiro de 2016. O texto é de tipologia narrativa, tendo como gênero o conto urbano. Ressalte-se que este teste foi reaplicado, já que a primeira experiência, em

12 de junho de 2016, serviu como familiarização com este tipo de instrumento de avaliação da compreensão leitora. Além disso, o teste estava na versão completa, contendo 53 lacunas, que dificultou demasiadamente a apuração dos dados. Em decorrência disso, planejou-se a reaplicação deste teste na versão reduzida, contendo 23 lacunas.

A atividade contou com o universo de 52 informantes, totalizando a quantidade de alunos tanto da turma A quanto da turma B. As turmas reagiram bem à atividade, pois já tinham tido contato com esse texto, na versão completa anteriormente. Realmente, alguns alunos, ao entrarem em contato com o texto, reconheceram-no imediatamente. Veja-se abaixo, a Figura 8 que apresenta o texto lacunado do terceiro teste *cloze* aplicado.

Figura 8- Texto do terceiro teste *cloze* aplicado

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

O texto lacunado é uma narrativa de linguagem acessível aos alunos e para sua inteligibilidade o aluno precisa da sua competência linguístico-gramatical e da ativação dos seus conhecimentos prévios. Vê-se, no Quadro 13, os resultados computados a partir dos dados obtidos.

QUADRO 13- Apresentação dos dados da aplicação do terceiro teste *cloze* “A BARATA”

COMPILAÇÃO DOS RESULTADOS DAS TURMAS DO 7º ANO 52 informantes		
PALAVRAS	TURMA A	TURMA B
ESPERADA	35%	33,3%
ACEITAVEL	17%	14,8%
INACEITAVEL	43%	51,8%
EM BRANCO	5%	0,1%
TOTAL	100%	100%

As duas turmas apresentaram um resultado de maior prevalência na junção dos resultados das palavras esperadas e aceitáveis, assim sendo, a turma A obteve 52% e a turma B 48,1%. Esses resultados, conforme a classificação de Bormuth¹⁰ (1968 apud Joly 2009, p. 123-124) correspondem ao nível *instrucional*, mostrando que houve compreensão parcial do texto, podendo chegar ao nível satisfatório com a mediação do professor.

Pelo fato dos alunos já conhecerem o texto, esperava-se um melhor resultado. Há de se considerar, entretanto, que a época em que aconteceu essa reaplicação – 04 de janeiro de 2016 – pode ter influenciado a disposição dos alunos que estavam descontentes por terem que frequentar as aulas em pleno mês de janeiro, tradicionalmente considerado como mês de férias.

Nesse contexto, não podemos caracterizar os alunos colaboradores desta pesquisa como leitores relativamente proficientes, pois falta-lhes uma maior compreensão linguística para uma decodificação eficaz e a necessária contextualização quando em contato com o texto para facilitar a compreensão. No caso específico do teste *cloze*, houve, nas três experiências aplicadas, evidências de dificuldades em perceber os elementos de textualidade necessários à compreensão de textos escritos, tais como a coesão, a coerência e a adequação lexical.

¹⁰ Bormuth (op. cit.) propôs uma classificação dos sujeitos submetidos a testes *cloze* considerando o número de acertos no preenchimento das lacunas. Assim, tem-se: o *nível de frustração* que corresponde a 44% de acertos; o *nível instrucional*, equivalente à faixa de 45% a 57% de acertos e o *nível independente*, com percentual acima de 57% de acertos. (JOLY, 2009, p.123-124).

5.1.7 O sétimo teste aplicado

O teste foi aplicado no dia 11 de janeiro de 2016. O ano letivo da escola campo de estudo encerrou no dia 31 de janeiro, em virtude de ter parado por 45 dias por problemas estruturais no prédio. Os três textos são de tipologia expositiva e do gênero vulgarização científica, cujos temas podem ser interessantes para os alunos colaboradores. O universo de informantes foi de 67 alunos colaboradores, sendo 33 da turma A e 34 da turma B. Vejam-se abaixo, os textos utilizados para o último TCME aplicado.

Figura 9- Textos do quarto TCME aplicado

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

O fato de haver três textos neste teste provocou uma certa reação por parte dos alunos, mas logo foi aceito. Além de 5 questões de múltipla escolha, este teste trouxe 1 questão de associação entre colunas e 1 de falso e verdadeiro (Anexo K). Esses dois últimos tipos de questão foram colocados no teste por serem consideradas familiares aos alunos por serem usados nas atividades com texto em várias disciplinas, inclusive em Língua Portuguesa. Os resultados obtidos pelos alunos estão exposto no quadro abaixo.

**QUADRO 14- Frequência de Notas e Conceitos- Teste de Múltipla Escolha
Três textos: Coelhos, Golfinhos e Boitatá**

NOTAS /CONCEITOS		TURMAS	
		7º ANO A	7º ANO B
		FREQUÊNCIA	FREQUÊNCIA
Excelente	10,0	3	3
Muito bom	8.1 - 9.9	7	4
Bom	7.1- 8.0	10	6
Regular	5.1 - 7.0	5	12
Fraco	3.1 - 5.0	4	5
Insuficiente	Abaixo de 3.0	4	4
Total de estudantes/ colaboradores		33	34

Diante do exposto, observa-se que a maior discrepância nos resultados das duas turmas concentra-se nos conceitos muito bom, bom e regular. Esses dados enfatizam a caracterização da turma B, que novamente apresentou um desempenho abaixo daquele apresentado pela turma A. Convém considerar que algumas variáveis intervenientes podem ter influenciado o desempenho dos alunos, como por exemplo, o fato de alguns deles estarem desmotivados para fazer o teste devido a sua aprovação antecipada. De fato, alguns alunos até confessaram que estavam fazendo o teste em atenção à professora. Além disso, a própria proximidade do final do ano letivo, levou à diminuição da frequência dos alunos às aulas. Aliás, vale dizer que, participaram deste teste apenas 67 alunos, considerando as duas turmas.

5.2 Apreciação geral dos resultados dos testes de múltipla escolha aplicados

As notas obtidas nos 4 testes de múltipla escolha aplicados possibilitaram a elaboração de um quadro geral dessas notas, que nos permitiu fazer uma apreciação da evolução do desempenho de cada aluno, conforme se vê nas planilhas dispostas nos Apêndices B e C. Sendo assim, foram elaborados 6 níveis de aproveitamento, a saber:

- Crescentes – alunos que obtiveram notas progressivamente crescentes.
- Estáveis positivos – alunos que mantiveram notas acima do conceito regular.
- Estáveis negativos – alunos que mantiveram as notas abaixo do conceito regular.
- Decrescentes – alunos que obtiveram notas progressivamente decrescentes.
- Oscilantes – alunos que obtiveram notas ora acima do conceito regular ora abaixo desse conceito.
- Faltosos – alunos que participaram da aplicação de apenas um ou dois testes.

O Quadro 15 apresenta os quantitativos relativos a cada um dos níveis acima descritos, nas duas turmas. Vale destacar que dos 90 alunos que constam do diário de classe, sendo 45 em cada turma, 9 alunos foram considerados desistentes e/ou transferidos (4 da turma A e 5 da turma B). Assim, efetivamente só 81 participaram da experiência didática – 41 da turma A e 40 da turma B. Se considerarmos os faltosos dispostos no quadro abaixo, que totalizaram 15 (9 da turma A e 6 da turma B), ficamos com um efetivo de 66 alunos, sendo 32 da turma A e 34 da turma B.

QUADRO 15- Resultado de aproveitamento das duas turmas

NÍVEIS DE APROVEITAMENTO	7 ANO A	7 ANO B	%
CRESCENTES	10	13	34,84%
ESTÁVEIS POSITIVOS	11	5	24,24%
ESTÁVEIS NEGATIVOS	2	6	12,12%
DECRESCENTES	4	3	10,60%
OSCILANTES	5	7	18,20%
FALTOSOS	9	6	-
TOTAL	41	40	100%

Diante do quadro acima, concluímos que do universo de 66 alunos que efetivamente participaram da pesquisa comparecendo a todos os testes, aproximadamente 35% cresceram em relação ao desempenho nos testes de compreensão leitora. Evidentemente, já havia na turma alunos que tinham bom desempenho em compreensão leitora. Dessa forma, 24% dos alunos que já tinham uma proficiência melhor em leitura mantiveram-se como estáveis positivos. Em contrapartida, 12% dos alunos que já tinham desempenho deficitário em compreensão leitora continuaram como estáveis negativos e lamentavelmente 10% tiveram um desempenho decrescente.

Várias seriam as razões pelas quais esses alunos demonstraram um desempenho decrescente. Uma delas refere-se à falta de práticas sistemáticas de leituras significativas tanto na escola como na família que pode atrasar o desenvolvimento da proficiência leitora, já que não propicia a consolidação das estratégias básicas de leitura, como, por exemplo, a inferência. Porém, o desempenho deficiente, em geral, pode também estar relacionado a problemas não resolvidos na alfabetização, como, por exemplo, as dificuldades de reconhecimento rápido das letras e palavras, essencial para a automatização da decodificação.

Ainda outras questões podem ser aventadas para explicar o desempenho decrescente e também o oscilante, que apresentou um percentual de 18,20%. A bem da verdade, nas turmas existem alunos comprovadamente portadores de algumas deficiências neuropsicológicas, ocasionando até o uso de medicação controlada.

Isto posto, diante de uma vasta gama de variáveis intervenientes que podem influenciar positivamente e negativamente o desenvolvimento da habilidade da leitura no Ensino Fundamental, decidimos nos restringir às acima aventadas no sentido de finalizar a presente seção em que nos dispusemos a analisar os resultados da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, fizemos a apresentação de uma pesquisa realizada com vistas ao enfrentamento da questão da deficiência de compreensão leitora entre alunos do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal da cidade de Rio Largo, no interior de Alagoas.

Neste momento, convém resgatar alguns elementos que compõem o presente trabalho. Utilizamos a abordagem metodológica qualitativa numa pesquisa-ação, que se caracterizou também como interpretativa, interventiva, com aporte quantitativo para investigarmos em que medida os alunos de 7º ano de uma escola municipal do interior de Alagoas podiam melhorar seu desempenho em leitura após a aplicação e discussão dos resultados de testes e consequente familiarização com dois instrumentos de avaliação leitora, tais como o teste de compreensão de múltipla escolha e o teste *cloze*.

A fundamentação teórica teve como base autores que discutem em seus trabalhos a compreensão leitora e seus aspectos cognitivos, a exemplo de Kato (1985), Kleiman (2004), Silveira (2005), Leffa (1996) dentre outros. Quanto aos instrumentos utilizados, para os testes *cloze* nos fundamentamos em Santos; Boruchovitch e Oliveira (2009) e para os testes de múltipla escolha, nos baseamos em Oliveira (2013).

Na segunda seção, abordamos a compreensão leitora e suas bases cognitivas; na terceira, tratamos dos instrumentos de avaliação da compreensão leitora; na quarta, apresentamos a pesquisa realizada e, na quinta, apresentamos e analisamos os resultados da pesquisa, expondo algumas constatações. Nesta sexta e última sessão, cabe-nos, agora, apresentar as considerações que concluem, por ora, o nosso trabalho.

Um dado relevante para uma análise acerca da compreensão de textos escritos e que merece destaque é que alguns alunos parecem não ter conseguido automatizar a etapa da decodificação; assim sendo, não conseguiram avançar para o nível da compreensão, atribuindo sentido ao texto. Essa ocorrência parece estar presente em todas as etapas da escolarização; entretanto, no Ensino Fundamental

ela se torna muito preocupante, pois nessa fase os alunos precisam avançar de leitor iniciante para leitor relativamente proficiente.

Esse aspecto foi supostamente evidenciado numa análise dos resultados do desempenho em compreensão leitora das duas turmas pesquisadas. A experiência didática poderia ter melhores resultados se fosse mais prolongada e se fizesse parte de uma rotina em todos os anos do Ensino Fundamental, principalmente na segunda fase desse segmento.

No decorrer da aplicação das atividades da pesquisa, durante a mediação, constatou-se, através dos relatos dos alunos, que o desempenho insatisfatório era resultado da falta de atenção e de interesse em se dedicar à realização da atividade; mas quando se dedicavam, o desempenho melhorava.

As opiniões dos alunos sobre a experiência vivida por meio dos textos e testes foram expostas nas entrevistas (Apêndice Q a Y). Segundo os alunos entrevistados, a experiência didática foi muito proveitosa, fazendo-lhes ocorrer algumas mudanças atitudinais diante da leitura.

Convém ressaltar que o interesse dos alunos foi melhorando à medida que eles iam interagindo paulatinamente com a aplicação sequenciada dos instrumentos de avaliação da compreensão de textos escritos. Entretanto, salienta-se que o resultado do último TCME aplicado foi influenciado pelo fato de alguns alunos declararem já terem nota suficiente para passar de ano e que iam “fazer a atividade por fazer”, em atenção à professora. Vale esclarecer também que as atividades não eram aproveitadas para a conjectura da nota na disciplina, pois a rede municipal tinha seus próprios critérios de avaliação.

É necessário explicitar, neste momento, que o objetivo da pesquisa – apresentar os resultados da realização de uma experiência didática realizada por meio de um projeto de leitura e compreensão de textos em que se utilizam atividades com testes *cloze* (texto lacunado) e testes de compreensão de múltipla escolha- TCME, não só para diagnosticar o nível de compreensão leitora de gêneros textuais diversificados e de tipologia variada (expositiva, narrativa, argumentativa, etc.), mas também para desenvolver uma familiarização dos alunos com esses instrumentos, com vista a uma melhoria dos níveis de compreensão leitora desses alunos do 7º ano do ensino fundamental – foi, no nosso entendimento, contemplado satisfatoriamente, considerando que os instrumentos propostos foram utilizados sistematicamente, os dados foram coletados conforme a aplicação da proposta

didática e forneceram os elementos fundamentais para que o objeto de pesquisa fosse analisado com a necessária coerência.

Como já informamos na introdução deste trabalho, os testes *cloze*, que eram todos de tipologia narrativa, foram aplicados com o objetivo de familiarizar os alunos colaboradores com esse teste e de favorecer a percepção de elementos de textualidade necessários à compreensão de textos escritos, tais como a coesão, a coerência e a adequação lexical. Os resultados dos testes *cloze* indicaram que houve uma melhora nos níveis de compreensão dos alunos informantes das duas turmas, considerando que a turma A, que já apresentava um melhor desempenho desde o começo do ano letivo, obteve um resultado mais satisfatório que a turma B, cujos alunos estavam fora de faixa, existindo, entre eles, alguns alunos repetentes.

Em relação aos testes de compreensão de múltipla escolha, as turmas apresentaram mais dificuldades em responder o texto de gênero lenda indígena, possivelmente por falta de conhecimento cultural relativo aos nossos índios e talvez por falta de contato com o gênero lenda. Uma outra possível causa do mau desempenho dos alunos nos testes de múltipla escolha pode ser devida à pouca frequência com que esses testes aparecem na rotina do ensino e da prática da leitura na disciplina Língua Portuguesa, causando-lhe uma pouca ou quase nenhuma familiarização com esse instrumento de avaliação e remediação de compreensão leitora, embora saibamos que essa técnica seja amplamente utilizada nos testes oficiais do SAEB.

Podemos fazer algumas ilações em relação aos resultados do aproveitamento dos alunos, considerando vários fatores que podem ter influenciado nesses resultados. Essas variáveis intervenientes envolveram o absenteísmo dos alunos; as interrupções do ano letivo por conta de sucessivos assaltos sofridos pela escola nos fins de semana, pela ausência de vigilante; a suspensão das aulas para reforma da escola¹¹ em pleno período letivo. Houve também interrupção do serviço de transporte escolar e, por fim, o sistema de avaliação de ensino adotado pelo município que não exige muito esforço do aluno, distribuindo a aquisição da nota em vários instrumentos, tais como: trabalho em grupo, trabalho individual, trabalho com consulta, seminário, ficando a prova como um item opcional a depender do

¹¹ A referida reforma foi tida como necessária, devido a problemas de goteiras, infiltrações nas paredes das salas de aulas e problemas elétricos que podiam causar danos aos alunos devido às precárias instalações elétricas.

professor. O fato é que a tradicional “prova” está ficando cada vez mais rara, pelo menos na escola campo da pesquisa.

Um semestre letivo, mesmo com um tratamento diferenciado na atividade de leitura e avaliação de compreensão, com um volume maior de atividades (7 testes, sendo 4 de TCQME e 3 de *Cloze*, entremeados de comentários e mediações no sentido de conscientizar o aluno sobre a necessidade do controle do seu próprio desempenho na compreensão de textos) não foi suficiente para conseguirmos uma melhora considerável do desempenho da compreensão leitora de todos os alunos. Entretanto, percebemos que se a experiência tivesse sido prolongada por mais tempo, os resultados poderiam ser melhores em relação à capacidade leitora dos alunos colaboradores. E como ficou evidenciado que o problema mais preocupante foi a deficiência na leitura inferencial, uma mediação mais direta com os alunos poderia ajudá-los a melhorar essa habilidade, principalmente se forem usados protocolos de leitura de forma adequada.

Pelo exposto, deduzimos que há necessidade de uma ação pedagógica de leitura sistematizada, constante e variada que faça parte do contexto escolar, principalmente na segunda etapa do Ensino Fundamental, para que o leitor iniciante vá avançando para se tornar um leitor relativamente proficiente. A atividade da leitura deve ser trabalhada de forma interdisciplinar, já que não é uma ferramenta de estudo apenas da disciplina de Língua Portuguesa. Sobretudo, deve-se planejar uma prática de leitura que favoreça o desenvolvimento de estratégias básicas para o processamento da compreensão da leitura, dentre elas a inferência.

Seguindo essa prática, possivelmente, o desempenho dos alunos nos testes nacionais que avaliam a compreensão leitora seria mais satisfatório, pois eles estariam em consonância com intervenções didáticas frequentes em sala de aula, explorando os elementos de textualidade, contribuindo com a busca de atribuição de sentido ao texto, com a ativação dos conhecimentos prévios do leitor que é construído nas interações sociais.

Finalizamos estas conclusões na esperança de que os estudos sobre os aspectos cognitivos da leitura encontrem mais espaços na pesquisa acadêmica do nosso Estado, visto que os conhecimentos nessa área muito tem a contribuir para subsidiar o professor na condução de programas de leitura nas atividades escolares.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aulas de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANDRADE, D.; VALLE, R. C. **Introdução à teoria de resposta ao item**. Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 18, 1998, Pp.13-32.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. São Paulo: Papirus, 2012. 128p.

BADDELEY, Alan; EYSENCK, Michael W.; ANDERSON, Michael C. Tradução: Cornélia Stolting. **Memória**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BALDO, Alessandra. Protocolos verbais como recurso metodológico: evidência de pesquisa. **Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 10, n. 1, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/3976/5020>>. Acesso em: 8 de fev. 2016.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental; língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 2004. 106 p.

BRASIL, Ministério da Educação. **Guia de Elaboração e Revisão de Itens**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, INEP. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/outras_acoes/bni/guia/guia_elaboracao_revisao_itens_2012.pdf> Acesso em: 30 de abr. 2013.

BORTOLANZA, Ana Maria Esteves; COTTA, Maria Amélia de Castro. Emprego da técnica *cloze* como instrumento para melhorar o desempenho em leitura. **Revista Signo**. v.37, nº. 63 (2012) Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/2912>> Acesso em: 3 de fev.2016.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris et al. (Orgs). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

COSTA, Jane Pereira. **Compreensão de textos escritos: um estudo de casos em turmas de 5º ano**. 2011. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira)- Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.

CRUZ. Vitor. **Uma abordagem Cognitiva da Leitura**. Lisboa: Lidel, 2007.

CUNHA, Neide de Brito. **Pesquisas com o teste de cloze no Brasil**. In: SANTOS, Acacia Aparecida Angeli dos; BORUCHOVITCH, Evely; OLIVEIRA, Luciane de (Orgs). **Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

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

FARIAS, Ana Márcia F. de; SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **A compreensão de textos entre professoras dos anos iniciais do ensino fundamental** - um estudo de caso. In: CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da S; FREITAS, Marinaide Lima de Q.; LOPES, Adna de Almeida (Orgs). **Trabalho docente, linguagens e tecnologi@s educacionais: múltiplos olhares**. Maceió: Edufal, 2010. Pp. 153-168.

FERREIRA, Ana Márcia Cardoso. **A compreensão de textos escritos entre professores dos anos iniciais do ensino fundamental**: um estudo de caso. Maceió: EDUFAL, 2011. 154p.

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

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

GUEDES, Enildo Marinho et al. **Padrão UFAL de normatização**. Maceió: EDUFAL, 2012, 55p.

IZQUIERDO, Iván; BEVILAQUA, Lia R. M.; CAMMAROTA, Martín. **A arte de esquecer**. In: Estudos avançados [online]. 2006, vol.20, n.58, pp. 289-296. ISSN 0103-4014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v20n58/22.pdf>> Acesso em: 16 de ago. 2014.

IZQUIERDO, Iván. **A arte de esquecer: cérebro e memória**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2010. 136p.

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

JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo. **Estudos com o sistema orientado de Cloze para o Ensino Fundamental**. In: SANTOS, Acacia Aparecida Angeli dos; BORUCHOVITCH, Evely; OLIVEIRA, Luciane de (Orgs). **Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

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

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

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura**. 9. ed. Campinas: Pontes, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

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

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

MORAIS, José. **Criar leitores**: para professores e educadores. Barueri: Minha Editora, 2013. 154p.

OLIVEIRA Cristiano Lessa de. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Revista Travessia: educação, cultura e arte**. 2009. Disponível em: < <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122>> Acesso em: 20 de jan. 2016.

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

PEREIRA, Vera Wannmacher; GUARESI, Ronei. (Orgs.). **Estudos sobre leitura**: Psicolinguística e interfaces. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. 206p.

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

ROCHA, Marisa Lopes da; AGUIAR, Katia Faria de. Pesquisa- Intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia Ciência e Profissão**. Brasília, v. 23, n.4, p.64-73, dez, 2003. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v23n4/v23n4a10.pdf>> Acesso em: 16 de nov. 2015.

RODRÍGUEZ, Virginia Jiménez. **Metacognición y comprensión de la lectura**: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (escuela). 2014. 269f. Tese (Doutorado em Psicologia)- Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2004.

ROJO, Roxane Helena R; MOURA, Eduardo. [orgs]. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

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

SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos; OLIVEIRA, Evelin Zago de. Avaliação e desenvolvimento da compreensão leitora no ensino fundamental. São Paulo, **Psico-UFS**, vol.15, nº1, Pp.81-91, jan./abr., 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pusf/v15n1/09.pdf>>. Acesso em: 12 de jan. 2016.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Elementos de Pedagogia da Leitura**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **A produção da Leitura na escola**: pesquisas x propostas. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

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

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

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Leitura: o ponto de vista do processamento**. Texto de circulação restrita, elaborado para a disciplina Aspectos Sociocognitivos e Metacognitivos da Leitura, do Mestrado Profissional de Letras, FALE-UFAL, 2014.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso; OLIVEIRA, Francisco Jailson Dantas de. **Leitura**: abordagem cognitiva. Maceió: EDUFAL, 2015. 92p.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, 128p.

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

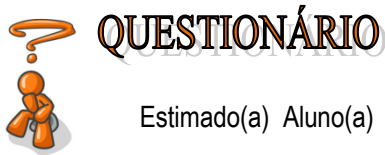
VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

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

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PERFIL DO ALUNO



QUESTIONÁRIO

Estimado(a) Aluno(a)

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

Fico-lhe antecipadamente agradecida pela sua valiosa colaboração.

Cordialmente,

Profa. Kayllene Leite da Rocha Santos

I - DADOS PESSOAIS

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

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

3 – Com quem você mora?

- a) () Com seus pais?
- b) () Só com a mãe?
- c) () Só com o pai?
- d) () Com seus avós?
- e) Outros-citar _____

4 – Você trabalha? a) () Sim; b) () Não; c) () Só estudo.
Se trabalha, diga em quê. _____

II – PERFIL SOCIOCULTURAL

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

MÃE

- a) () Ensino Fundamental () completo () incompleto
- b) () Ensino Médio () completo () incompleto
- c) () Superior (Universidade) () completo () incompleto
- d) () Minha mãe não sabe ler

PAI

- a) () Ensino Fundamental () completo () incompleto
- b) () Ensino Médio () completo () incompleto
- c) () Superior (Universidade) () completo () incompleto
- d) () Meu pai não sabe ler

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

- a) () Televisão;
- b) () Cinema;

- c) () Ouvir música;
- d) () Leitura;
- e) () Prática de Esporte;
- f) () Computador;
- g) () Jogos Eletrônicos
- h) Outros. Cite: _____

III – DADOS DE ESCOLARIZAÇÃO

7 – Você gosta de estudar () Sim; () Não.
Justifique sua resposta.

8 – Você está cursando o sétimo ano pela primeira vez? () Sim; () Não.

9- Você já foi reprovado? () Sim; () Não

Caso sua resposta seja sim, diga quantas vezes _____ e em qual ou quais anos _____

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

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

12 – A sua escola possui uma biblioteca? () Sim; () Não.

Você costuma frequentá-la? () Sim; () Não. Por quê? _____

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

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

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

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

16 – O que você costuma ler nas suas horas de folga (fora da escola)? Assinale até duas alternativas.

- a) () Livros;
- b) () Revistas;
- c) () Jornais;
- d) () Sites na Internet (pesquisas, curiosidades, outros)
- e) () Redes sociais (facebook, WhatsApp, Instagram, blog, etc)

17– O que a leitura lhe proporciona?

18 – Você costuma ler livros? () Sim; () Não.

Em caso positivo, assinale até dois tipos:

- a) () Paradidáticos
- b) () Romances
- c) () Livros religiosos e/ou de auto-ajuda

- d) () Livros que geraram filmes
- e) () Aventuras
- f) () Bíblia

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

20 – Cite o livro que você mais gostou.

21 – Em quais das atividades abaixo você passa mais tempo diariamente. Assinale até duas alternativas.

- a) () Assistindo televisão;
- b) () Usando o Computador;
- c) () Estudando;
- d) () Na rua (comércio/shopping);
- e) () Encontrando-se com os amigos.
- f) () Usando o celular.

V – LEITURA NA SALA DE AULA

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

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

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

- a) () Crônicas;
- b) () Contos literários;
- c) () Histórias em Quadrinhos (Gibi)
- d) () Conto de Fadas
- e) () Poemas
- f) () Cordel
- g) () Livro didático
- h) () Histórias de aventuras



Valeu pela colaboração!

APÊNDICE B- PLANILHA DE NOTAS DO PROJETO DE INTERVENÇÃO- 7 ° ANO
A

	ALUNOS	TCME ANIMAIS QUE COMEM PEDRA	TCME AS LÁGRIMAS DE POTIRA	TCME RETESTE	TCME O AVESTRUZ	TRÊS TEXTOS	CLASSIFICAÇÃO
1	A.D . D..	7,5	8,75		7,1	9,0	CRESCENTE
2	A. D. L. O.	7,5	3,75	7,5	10,0	-	CRESCENTE
3	A. N. D. S. S.	6,25	8,75		10,0	9,5	CRESCENTE
4	A. C. C. D. L.	7,5	-	-	-	-	FALTOSO
5	A. S. F. L.	7,5	5,0	8,75	4,26	6,0	OSCILANTE
6	B. V. F. D. S.	6,25	3,75	3,75	7,1	8,0	OSCILANTE
7	B. D. O.	2,5	3,75	1,25	5,68	8,0	CRESCENTE
8	B. G. S. D. O.	10,0	7,5		10,0	10,0	ESTÁVEL POSITIVO
9	B. L. S. D. O.	7,5	8,75		10,0	7,0	CRESCENTE
10	D. P. M.	7,5	7,5		7,1	10,0	ESTÁVEL POSITIVO
11	E. E. D. M. M.	5,0	7,5		7,1	7,5	CRESCENTE
12	E. E. D. S.	8,75	8,75		7,1	8,5	ESTÁVEL POSITIVO
13	E. O. D. S.	3,75	3,75		5,68	8,0	CRESCENTE
14	E. V. D. S.	10,0	7,5		10,0	10,0	ESTÁVEL POSITIVO
15	G. V. D. O.	8,75	3,75	3,75	2,84	3,0	ESTÁVEL POSITIVO
16	G. M. D. S. C.	7,5	5,0		-	-	FALTOSO
17	I. D. G. D. S.	5,0	3,75	7,5	4,26	4,0	ESTÁVEL NEGATIVO
18	I. G. D. S. S.	8,75	7,5		10,0	9,0	CRESCENTE
19	J. D. D. S. D. S.	7,5	6,25		-	7,5	ESTÁVEL POSITIVO
20	J. R. B. D. S.	10,0	7,5		7,1	8,0	ESTÁVEL POSITIVO
21	J. C. L. V. D. S.	8,75	6,25		-	-	FALTOSO
22	J. A. D. S.	10,0	7,5		-	-	FALTOSO
23	J. V. V. D. S.	10,0	-		-	-	FALTOSO
24	J. P. L. D. S.	8,75	6,25		8,52	7,5	ESTÁVEL POSITIVO
25	J. G. D. S. S.	6,25	5,0		4,26	7,5	OSCILANTE
26	J. M. F. S.	1,25	-	6,25	1,42	3,0	ESTÁVEL NEGATIVO
27	J. H. C. D. S.	8,75	8,75		8,52	8,5	ESTÁVEL POSITIVO
28	K. B. D. S.	7,5	5,0	7,5	7,1	5,5	OSCILANTE
29	K. V. D. S.	6,25	7,5		-	5,0	ESTÁVEL POSITIVO
30	K. M. M. D. L.	-	-	-	-	-	-
31	K. R. D. A.	7,5	5,0	8,75	7,1	7,0	ESTÁVEL POSITIVO
32	L. M. F. D. S.	7,5	-	3,75	-	-	FALTOSO
33	L. F. L. D. S.	6,25	7,5		8,52	8,0	CRESCENTE
34	L. D. A. S.	6,25	-		-	-	FALTOSO
35	M. F. G. D. S.	7,5	0,0		2,84	0,5	DECRESCENTE
36	M. J. B. D. S.	-	1,25		-	3,5	FALTOSO
37	M. O. D. S.	3,75	-		-	3,0	FALTOSO
38	M. V. D. L. S.	3,75	5,0		4,26	8,0	CRESCENTE
39	R. M. V. G. D. S.	6,25	6,25		5,68	6,5	ESTÁVEL POSITIVO
40	R. J. G. D. S.	3,75	7,5		2,85	9,0	OSCILANTE
41	V. J. M. D. S.	10,0	8,75		4,26	4,0	ESTÁVEL POSITIVO
42	V. J. B. D. S.	6,25	7,5		4,26	4,0	DECRESCENTE
43	I. R. D. S. S.	-	-		-	-	-

APÊNDICE C- PLANILHA DE NOTAS DO PROJETO DE INTERVENÇÃO- 7 ° ANO
B

	ALUNOS	TCME ANIMAIS QUE COMEM PEDRA	TCME AS LÁGRIMAS DE POTIRA	TCME RETESTE	TCME O AVESTRUZ	TRÊS TEXTOS	CLASSIFICAÇÃO
1	A. D. D. S.	1,25	1,25		-	-	FALTOSO
2	A. G. A. D. S.	8,75	7,5		-	8,5	ESTÁVEL POSITIVO
3	A. D. C. D. S.	6,25	5,0		-	7,0	ESTÁVEL POSITIVO
4	A. P. P. D. L.	-	-		-	-	-
5	A. D. S.	8,75	7,5		7,1	-	DECRESCENTE
6	B. S. D. S;	-	3,75		7,1	2,0	OSCILANTE
7	C. A. D. S. S.	5,0	7,5		8,52	7,5	CRESCENTE
8	E. G. L. D. S.	10,0	8,75		8,52	8,5	ESTÁVEL POSITIVO
9	E. D. D. S.	8,75	6,25		-	-	FALTOSO
10	G. D. S. F.	-	5,0		-	4,0	FALTOSO
11	H. K. V. D. S.	10,0	8,75		10,0	10,0	ESTÁVEL POSITIVO
12	I. A. A. D. S.	1,25	2,5		5,68	3,0	ESTÁVEL NEGATIVO
13	J. A. M. D. S.	8,75	8,75		10,0	10,0	CRESCENTE
14	J. M. D. S. S.	6,25	7,5		8,52	9,0	CRESCENTE
15	J. R. D. S.	2,5	1,25		1,42	5,0	ESTÁVEL NEGATIVO
16	J. W. D. S. G.	2,5	6,25		8,52	4,5	OSCILANTE
17	J. A. D. S.	3,75	2,5		4,26	2,0	ESTÁVEL NEGATIVO
18	K. R. D. O.	6,25	6,25		10,0	3,0	OSCILANTE
19	K. T. D. S. L.	8,75	2,5		4,26	6,5	OSCILANTE
20	L. D. L. S.	-	2,5		4,26	7,0	CRESCENTE
21	L. D. S. A.	7,5	7,5		5,68	4,5	DECRESCENTE
22	L. F. J. D. S.	5,0	7,5		8,52	7,5	CRESCENTE
23	L. F. D. S. S.	6,25	3,75		5,68	6,0	OSCILANTE
24	M. K. D. M. T.	7,5	-		5,68	5,5	DECRESCENTE
25	M. E. D. S. O.	5,0	7,5		-	5,0	OSCILANTE
26	M. B. D. S.	10,0	5,0		7,1	6,5	OSCILANTE
27	M. L. D. S. G.	7,5	-		8,52	8,0	ESTÁVEL POSITIVO
28	M. S. D. S. J.	-	5,0		5,68	7,0	CRESCENTE
29	M. C. A. D. S.	5,0	5,0		4,26	6,5	ESTÁVEL NEGATIVO
30	M. G. D. S. S.	6,25	5,0		10,0	8,0	CRESCENTE
31	N. L. S.	5,0	2,5		4,26	7,0	CRESCENTE
32	Q. V. D. F. S.	5,0	6,25		8,52	8,0	CRESCENTE
33	R. F. D. S.	-	3,75		5,68	7,0	CRESCENTE
34	R. M. D. S.	5,0	-		5,68	4,0	ESTÁVEL NEGATIVO
35	R. G. L. D. S.	7,5	-		-	-	FALTOSO
36	R. P. A.	7,5	6,25		8,52	9,0	CRESCENTE
37	R. J. G. L.	0,0	1,25		5,68	3,5	ESTÁVEL NEGATIVO
38	R. D. L. S.	-	-		-	-	-
39	V. G. L. D. S.	6,25	8,75		10,0	10,0	CRESCENTE
40	V. B. M. D. S.	-	-		-	-	-
41	W. N. D. S.	5,0	7,5		7,1	7,5	CRESCENTE
42	W, D. S. S.	-	-		-	-	-

43	Y. C. D. S.	-	-		-	-	-
44	C. S. R.	5,0	-		-	-	FALTOSO
45	C. C. P. D. S.	-	8,75		7,1	-	FALTOSO

APÊNDICE D- QUADRO DE APURAÇÃO DO TESTE CLOZE- UMA VINGANÇA INFELIZ

<p style="text-align: center;">TEXTO UMA VINGANÇA INFELIZ CLOZE: (34 informantes) – 7º ANO A</p>									
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	UMA	2	12	19	56	11	32	—	—
2	TIRARAM	7	20	22	65	5	15	—	—
3	CASA	27	79	—	—	6	18	1	3
4	FICOU	28	82	5	15	1	3	—	—
5	ELA	6	18	1	3	27	79	—	—
6	DESTRUIR	—	—	20	59	12	35	2	6
7	ESTAVA	6	18	11	32	17	50	—	—
8	A	16	47	—	—	18	53	—	—
9	BOAS	—	—	24	71	10	29	—	—
10	NOSSAS	16	47	13	38	5	15	—	—
11	MUITO	15	44	1	3	17	50	1	3
12	O	15	44	16	47	3	9	—	—
13	SEU	7	20	21	62	6	18	—	—
14	OUTRO	1	3	9	26	21	62	3	9
15	PORTA	1	3	3	9	28	82	2	6

APÊNDICE E- QUADRO DE APURAÇÃO DO TESTE CLOZE- UMA VINGANÇA INFELIZ

<p style="text-align: center;">TEXTO: UMA VINGANÇA INFELIZ CLOZE: (33 informantes) – 7º ANO B</p>									
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	UMA	2	6	24	73	7	21	—	—
2	TIRARAM	6	18	17	52	10	30	—	—
3	CASA	27	82	—	—	5	15	1	—
4	FICOU	25	76	1	3	7	21	—	—
5	ELA	3	9	—	—	29	88	1	3
6	DESTRUIR	1	3	14	42	17	52	1	3
7	ESTAVA	6	18	10	30	17	52	—	—
8	A	17	52	3	9	13	39	—	—
9	BOAS	—	—	22	67	10	30	1	3
10	NOSSAS	13	39	12	36	7	21	1	3
11	MUITO	7	21	3	9	22	67	1	3
12	O	11	33	17	52	5	15	—	—
13	SEU	11	33	20	61	2	6	—	—
14	OUTRO	3	9	9	27	19	58	2	6
15	PORTA	11	33	—	—	22	67	—	—

APÊNDICE F- QUADRO DE APURAÇÃO DO TESTE CLOZE- A BARATA

TEXTO: A BARATA									
CLOZE: (25 informantes) – 7º ANO A									
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	NA	8	32	9	36	8	32	-	-
2	OBRIGAVA	3	12	16	64	4	16	2	8
3	BARATA	12	48	-	-	13	52	-	-
4	QUE	15	60	-	-	10	40	-	-
5	DE	18	72	6	24	1	4	-	-
6	BICHINHA	-	-	11	44	14	56	-	-
7	NA	21	84	-	-	4	16	-	-
8	BARATA	22	88	-	-	3	12	-	-
9	SE	18	72	1	4	5	20	1	4
10	EMPURRÕES	-	-	6	24	19	76	-	-
11	QUERENDO	10	40	1	4	14	56	-	-
12	FEITO	-	-	23	92	1	4	1	4
13	FORTES	-	-	2	8	22	88	1	4
14	REPENTE	4	16	-	-	19	76	2	8
15	ELA	4	16	3	12	14	56	4	16
16	MATEI	8	32	2	8	10	40	5	20
17	HERÓI	8	32	-	-	13	52	4	16
18	UMA	10	40	11	44	3	12	1	4
19	TRÊMULA	-	-	-	-	23	92	2	8
20	UM	20	80	1	4	3	12	1	4
21	TURMA	-	-	2	8	18	72	5	20
22	FUI	1	4	1	4	22	88	1	4
23	DONA	17	68	2	8	5	20	1	4

APÊNDICE G- QUADRO DE APURAÇÃO DO TESTE CLOZE- A BARATA

TEXTO: A BARATA									
CLOZE: (27 informantes) – 7º ANO B									
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	NA	3	11	-	-	24	89	-	-
2	OBRIGAVA	5	19	6	22	16	59	-	-
3	BARATA	21	78	-	-	6	22	-	-
4	QUE	20	74	1	4	6	22	-	-
5	DE	18	67	2	7	7	26	-	-
6	BICHINHA	-	-	15	56	12	44	-	-
7	NA	17	63	-	-	10	37	-	-
8	BARATA	20	74	-	-	7	26	-	-
9	SE	19	70	-	-	8	30	-	-
10	EMPURRÕES	-	-	2	7	25	93	-	-
11	QUERENDO	9	33	-	-	18	67	-	-
12	FEITO	-	-	26	96	1	4	-	-
13	FORTES	-	-	-	-	27	100	-	-
14	REPENTE	4	15	-	-	23	85	-	-
15	ELA	3	11	-	-	24	89	-	-
16	MATEI	5	19	3	11	19	70	-	-
17	HERÓI	8	30	4	15	15	55	-	-
18	UMA	7	26	14	52	6	22	-	-
19	TRÊMULA	-	-	-	-	27	100	-	-
20	UM	17	63	6	22	4	15	-	-
21	TURMA	4	15	2	7	21	78	-	-
22	FUI	5	19	2	7	19	70	1	4
23	DONA	18	67	3	11	6	22	-	-

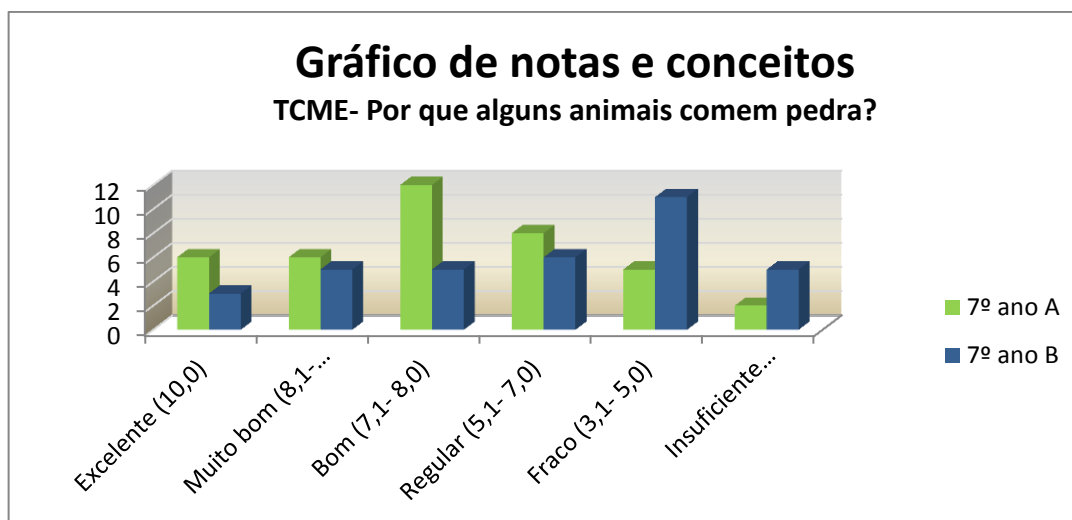
APÊNDICE H- QUADRO DE APURAÇÃO DO TESTE CLOZE- A PRINCESA E O FANTASMA

TEXTO:A PRINCESA E O FANTASMA									
CLOZE: (25 informantes) – 7º ANO A									
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	VIVIA	22	88	-	-	3	12	-	-
2	ERA	17	68	-	-	8	32	-	-
3	ESCONDIDO	22	88	-	-	3	12	-	-
4	ESTRANGEIRO	22	88	-	-	3	12	-	-
5	SEU	16	64	-	-	9	36	-	-
6	PRINCESA	22	88	-	-	3	12	-	-
7	NUMA	20	80	-	-	5	20	-	-
8	ACHOU	18	72	-	-	7	28	-	-
9	SEU	13	52	-	-	12	48	-	-
10	PARA	24	96	-	-	1	4	-	-
11	UM	23	92	-	-	2	8	-	-
12	CAIXINHA	22	88	-	-	3	12	-	-
13	ELE	19	76	-	-	6	24	-	-
14	SOM	20	80	-	-	5	20	-	-
15	MARAVILHOSO	22	88	-	-	3	12	-	-

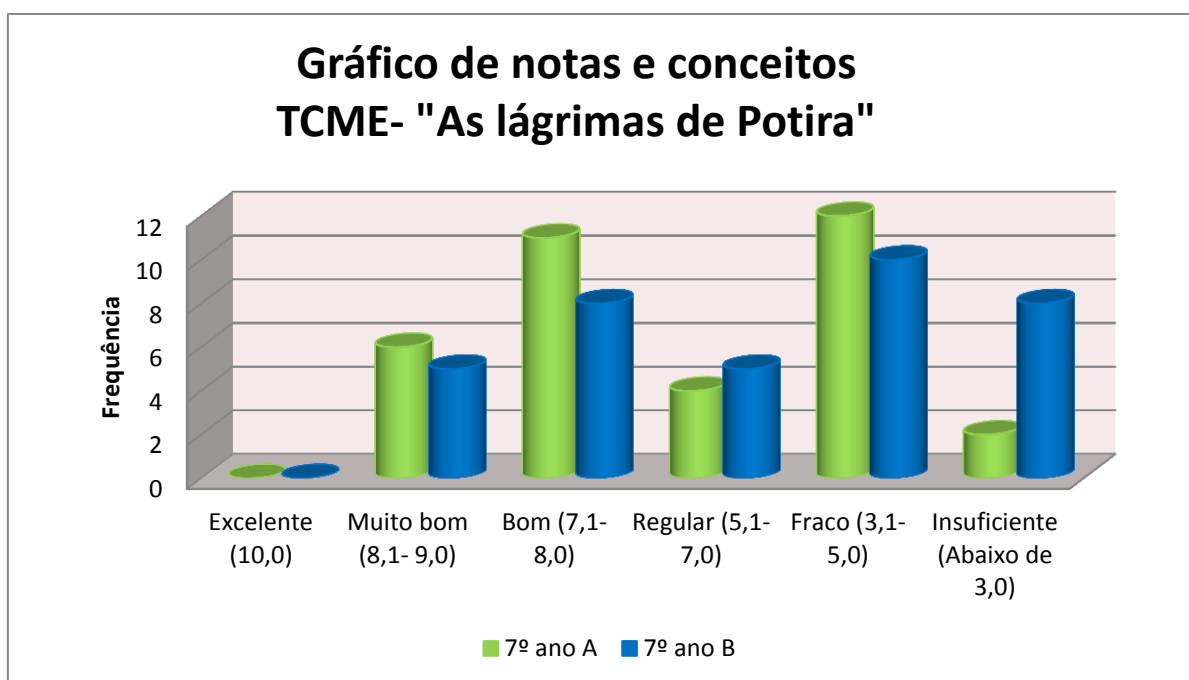
APÊNDICE I- QUADRO DE APURAÇÃO DO TESTE CLOZE- A PRINCESA E O FANTASMA

TEXTO:A PRINCESA E O FANTASMA									
CLOZE: (33 informantes) – 7º ANO B									
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	VIVIA	30	91	-	-	3	9	-	-
2	ERA	25	76	-	-	8	24	-	-
3	ESCONDIDO	27	82	-	-	6	18	-	-
4	ESTRANGEIRO	28	85	-	-	5	15	-	-
5	SEU	23	70	-	-	10	30	-	-
6	PRINCESA	30	91	-	-	3	9	-	-
7	NUMA	30	91	-	-	3	9	-	-
8	ACHOU	29	88	-	-	4	12	-	-
9	SEU	22	67	-	-	11	33	-	-
10	PARA	30	91	-	-	3	9	-	-
11	UM	30	91	-	-	5	9	-	-
12	CAIXINHA	30	91	-	-	5	9	-	-
13	ELE	26	79	-	-	7	21	-	-
14	SOM	27	82	-	-	6	18	-	-
15	MARAVILHOSO	29	88	-	-	4	12	-	-

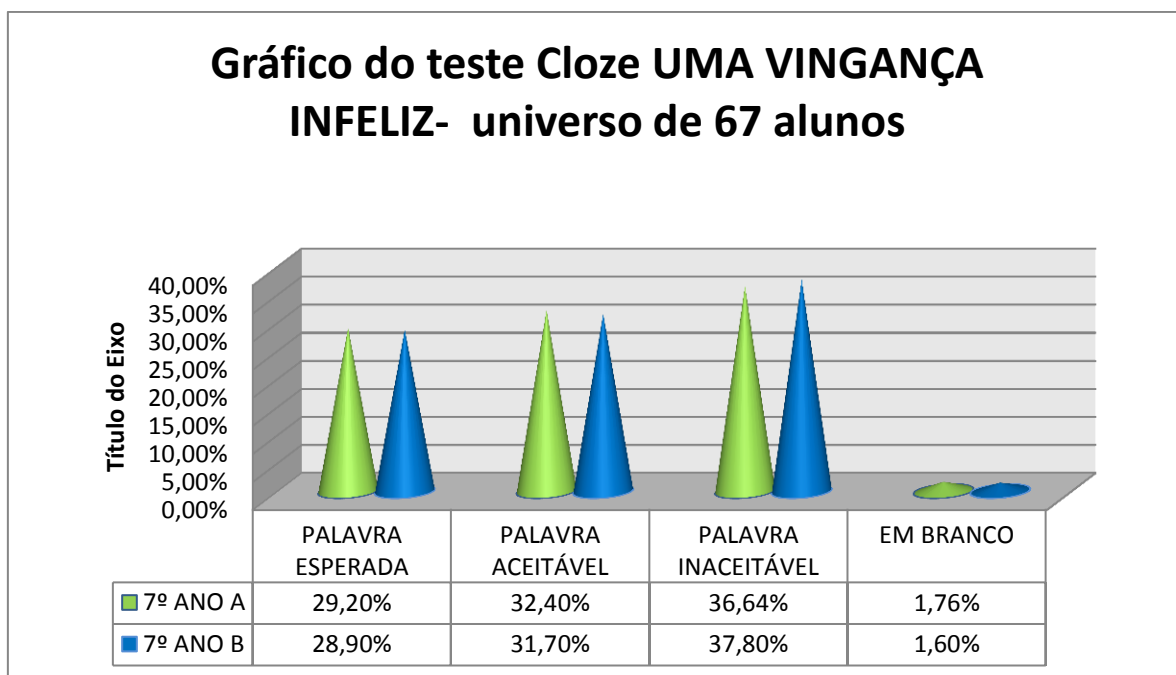
APÊNDICE J- GRÁFICO DO PRIMEIRO TCME APLICADO



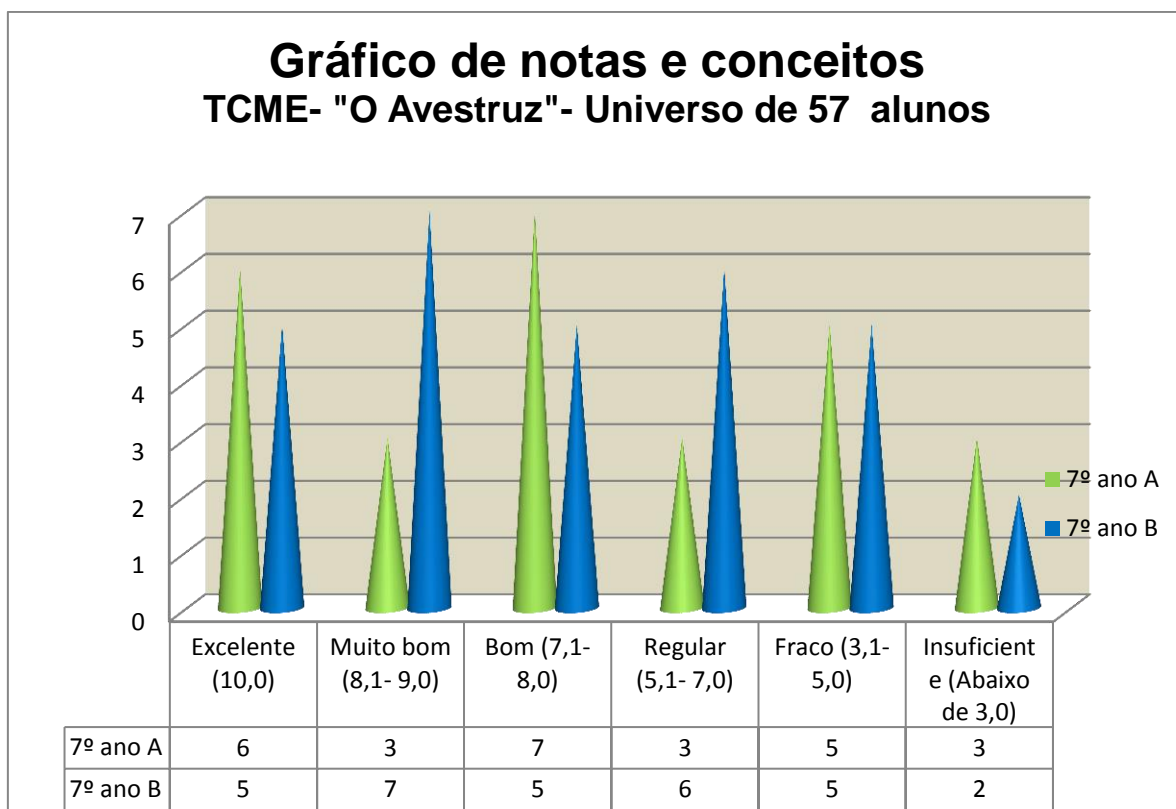
APÊNDICE K- GRÁFICO DO SEGUNDO TCME APLICADO



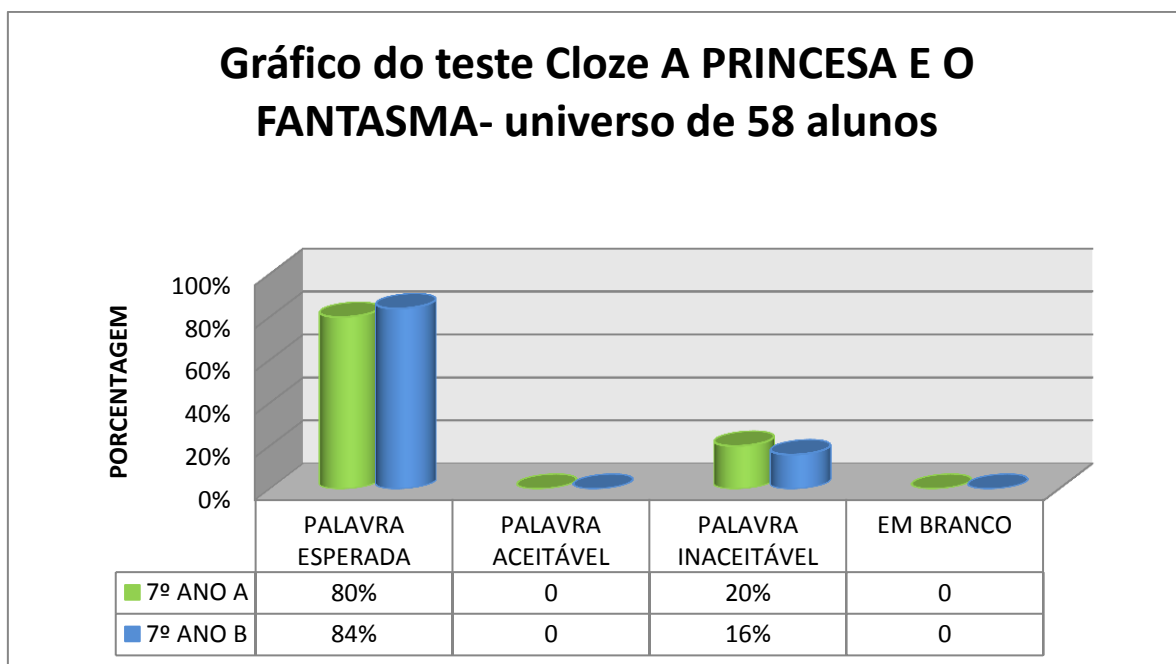
APÊNDICE L- GRÁFICO DO PRIMEIRO TESTE CLOZE APLICADO



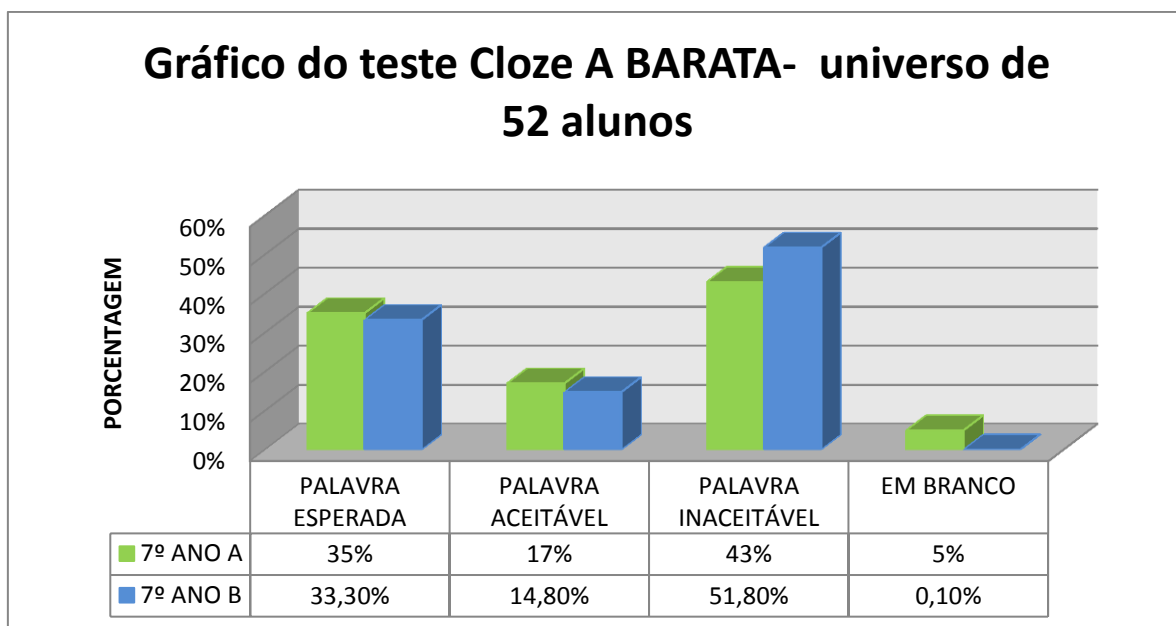
APÊNDICE M- GRÁFICO DO TERCEIRO TCME APLICADO



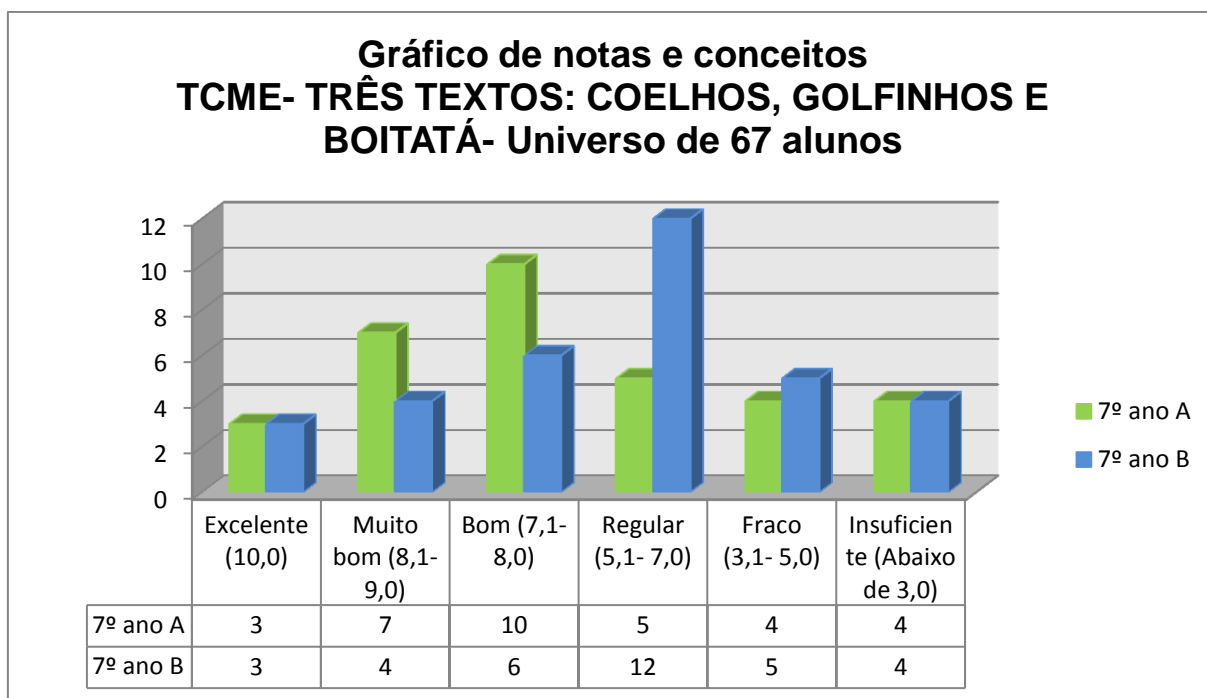
APÊNDICE N- GRÁFICO DO SEGUNDO TESTE CLOZE APLICADO



APÊNCIDE O- GRÁFICO DO TERCEIRO TESTE CLOZE APLICADO



APÊNDICE P- GRÁFICO DO QUARTO TCME APLICADO



APÊNDICE Q- ROTEIRO DA ENTREVISTA

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ALUNOS AO FIM DA PESQUISA

Conversa inicial para introduzir a entrevista

- 1- Você participou de todos os testes aplicados? O que você achou da experiência? Já tinha feito muitos TCME antes?
- 2- Você acha que os textos aplicados contribuíram para melhorar a sua compreensão de textos?
- 3- De que testes você gostou mais ou que teve mais facilidade? Por quê?
- 4- De que testes você gostou menos ou que teve mais dificuldade? Por quê?
- 5- Para os meninos e meninas fortes: A que se deve o seu sucesso nos TCME? Você gosta de ler? Você costuma ler fora da escola? O que?
- 6- Para alunos medianos: você acha que poderia se sair melhor nos testes? O que faltou para você tirar 10,0?
- 7- Para alunos fracos: você acha que poderia se sair melhor nos testes? O que faltou para você tirar notas melhores?
- 8- Outras perguntas pertinentes:
 - **Você dar continuidade aos seus estudos?**
 - **Gosta de estudar?**
 - **Já pensou em alguma profissão?**

APÊNDICE R- ENTREVISTA COM ALUNO 1- TURMA A

ENTREVISTA COM OS ALUNOS

PESQUISADORA- BOM DIA

ALUNO- BOM DIA

PESQUISADORA- QUAL É SEU NOME?

ALUNO - B.O.

PESQUISADORA - QUANTOS ANOS VOCÊ TEM?

ALUNO - 13

PESQUISADORA - VOCÊ MORA NA FAZENDA OU NA MATA DO ROLO?

ALUNO - NA MATA DO ROLO

PESQUISADORA- VOCÊ SABE QUE DURANTE O ANO DE 2015 NÓS APLICAMOS UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA AQUI NA SALA. O QUE VOCÊ ACHOU DA EXPERIÊNCIA?

ALUNO- FOI BOM PORQUE AJUDOU MAIS. AJUDOU NAS NOTAS PORQUE EU TAVA COM NOTA BAIXA NAS DISCIPLINAS E EU PASSEI A PRESTAR MAIS ATENÇÃO NAS PROVAS.

PESQUISADORA- VOCÊ PARTICIPOU DA MAIORIA OU VOCÊ FEZ POUCOS TESTES?

ALUNO- EU PARTICIPEI DE TODOS OS TESTES

PESQUISADORA-VOCÊ JÁ TINHA FEITO PROVA COM QUESTÕES DE MARCA X ANTES?

ALUNO- JÁ

PESQUISADORA- E TEXTO LACUNADO?

ALUNO- TAMBÉM.

PESQUISADORA- VOCÊ ACHA QUE ESSA EXPERIÊNCIA CONTRIBUIU PARA MELHORAR SUA COMPREENSÃO DE TEXTOS?

ALUNO- SIM

PESQUISADORA- DE QUAL TEXTO VOCÊ MAIS GOSTOU?

ALUNO- AQUELE QUE FALAVA DE PEDRA

PESQUISADORA- *POR QUE ALGUNS ANIMAIS COMEM PEDRA?*

ALUNO- SIM

PESQUISADORA- POR QUÊ?

ALUNO- PORQUE FOI BOM. PORQUE FOI FÁCIL.

PESQUISADORA- QUAL FOI O TEXTO QUE VOCÊ MENOS GOSTOU?

ALUNO- NÃO. TODOS EU GOSTEI.

PESQUISADORA- VOCÊ ACHA QUE PODERIA SE SAIR MELHOR NOS TESTES?

ALUNO- SIM

PESQUISADORA- O QUE FALTOU PARA VOCÊ TIRAR MELHORES NOTAS?

ALUNO- FOI QUE EU NÃO LI E TAVA ERRANDO MUITO, MAS AS ATIVIDADES FORAM BOAS.

PESQUISADORA-VOCÊ QUERIA DAR CONTINUIDADE AOS SEUS ESTUDOS?

ALUNO- SIM.

PESQUISADORA- JÁ PENSOU EM ALGUMA PROFISSÃO?

ALUNO- JÁ. QUERO SER MOTORISTA DE ÔNIBUS.

PESQUISADORA- OBRIGADA B. O. PELA SUA ENTREVISTA.

APÊNDICE S- ENTREVISTA COM ALUNO 2- TURMA A

ENTREVISTA COM OS ALUNOS

PESQUISADORA- BOM DIA

ALUNO- BOM DIA

PESQUISADORA- QUAL É SEU NOME?

ALUNO – E.E.

PESQUISADORA - QUANTOS ANOS VOCÊ TEM?

ALUNO - 13

PESQUISADORA - VOCÊ MORA NA REGIÃO URBANA OU RURAL DAQUI DE RIO LARGO?

ALUNO – NA URBANA, NA MATA DO ROLO.

PESQUISADORA- VOCÊ SABE QUE DURANTE O ANO DE 2015 NÓS APLICAMOS UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA AQUI NA SALA. O QUE VOCÊ ACHOU DA EXPERIÊNCIA?

ALUNO- GOSTEI.

PESQUISADORA- ACHOU CANSATIVO?

ALUNO- NÃO.

PESQUISADORA- OS TESTES FORAM DE BOA COMPREENSÃO?

ALUNO- SIM. FORAM.

PESQUISADORA-VOCÊ JÁ TINHA FEITO TESTES COM TEXTOS LACUNADOS ANTES?

ALUNO- JÁ.

PESQUISADORA- E DE MARCA X?

ALUNO- TAMBÉM.

PESQUISADORA- VOCÊ ACHA QUE ESSA EXPERIÊNCIA CONTRIBUIU PARA MELHORAR SUA COMPREENSÃO DE TEXTOS?

ALUNO- MUITO.

PESQUISADORA- DE QUAL TEXTO VOCÊ MAIS GOSTOU?

ALUNO- GOSTEI MUITO DE TODOS.

PESQUISADORA- *POR QUÊ?*

ALUNO- PORQUE UNS ERAM MAIS INTERESSANTES E OUTROS MAIS ENGRAÇADOS.

PESQUISADORA- QUAL FOI O TEXTO QUE VOCÊ MENOS GOSTOU?

ALUNO- NÃO SEI. GOSTEI DE TODOS.

PESQUISADORA- VOCÊ ACHA QUE PODERIA SE SAIR MELHOR NOS TESTES?

ALUNO- ACHO QUE SIM.

PESQUISADORA- O QUE FALTOU PARA VOCÊ TIRAR MELHORES NOTAS?

ALUNO- COMPREENSÃO, ATENÇÃO.

PESQUISADORA-VOCÊ QUERIA DAR CONTINUIDADE AOS SEUS ESTUDOS?

ALUNO- SIM.

PESQUISADORA- JÁ PENSOU EM ALGUMA PROFISSÃO?

ALUNO- JÁ. QUERO SER PROMOTOR E SEI QUE TEM QUE LER MUITO.

PESQUISADORA- OBRIGADA E.E. PELA SUA ENTREVISTA.

APÊNDICE T- ENTREVISTA COM ALUNO 3- TURMA A

ENTREVISTA COM OS ALUNOS

PESQUISADORA- BOM DIA

ALUNO- BOM DIA

PESQUISADORA- QUAL É SEU NOME?

ALUNO – B. G.

PESQUISADORA - QUANTOS ANOS VOCÊ TEM?

ALUNO - 12

PESQUISADORA - VOCÊ MORA AQUI MESMO NA MATA DO ROLO?

ALUNO – SIM.

PESQUISADORA- VOCÊ GOSTA DE LER?

ALUNO- MAIS OU MENOS.

PESQUISADORA- VOCÊ SABE QUE DURANTE O ANO DE 2015 NÓS APLICAMOS UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA AQUI NA SALA. O QUE VOCÊ ACHOU DA EXPERIÊNCIA?

ALUNO- BOA.

PESQUISADORA- VOCÊ GOSTOU DE PARTICIPAR?

ALUNO- SIM.

PESQUISADORA- COSTUMA RESPONDER TESTES COMO ESSES?

ALUNO- SIM.

PESQUISADORA- VOCÊ ACHA QUE ESSA EXPERIÊNCIA CONTRIBUIU PARA MELHORAR SUA COMPREENSÃO DE TEXTOS?

ALUNO- SIM.

PESQUISADORA- DE QUAL TEXTO VOCÊ MAIS GOSTOU?

ALUNO- ANIMAIS QUE COMEM PEDRA.

PESQUISADORA- *POR QUÊ?*

ALUNO- PORQUE EU NÃO SABIA QUE ANIMAIS COMIAM PEDRA.

PESQUISADORA- QUAL FOI O TEXTO QUE VOCÊ MENOS GOSTOU?

ALUNO- DA TUPIRA. SEI LÁ. QUER DIZER POTIRA.

PESQUISADORA- POR QUÊ?

ALUNO- PORQUE FOI O MAIS DIFÍCIL. A LINGUAGEM TAMBÉM ERA DIFÍCIL.

PESQUISADORA- A QUE SE DEVE SEU SUCESSO?

ALUNO- FOI QUE EU PRESTEI ATENÇÃO.

PESQUISADORA- JÁ PENSOU EM ALGUMA PROFISSÃO?

ALUNO- JÁ. QUERO SER ENGENHEIRO.

PESQUISADORA- OBRIGADA PELA SUA ENTREVISTA.

APÊNDICE U- ENTREVISTA COM ALUNO 4- TURMA A

ENTREVISTA COM OS ALUNOS

PESQUISADORA- BOM DIA

ALUNO- BOM DIA

PESQUISADORA- QUAL É SEU NOME?

ALUNO – B. L.

PESQUISADORA - QUANTOS ANOS VOCÊ TEM?

ALUNO - 12

PESQUISADORA- VOCÊ GOSTA DE LER?

ALUNO- NÃO MUITO.

PESQUISADORA- O QUE PASSA NA SUA MENTE QUANDO VOCÊ RECEBE UM TEXTO PARA LER?

ALUNO- EU NÃO GOSTO DE LER HISTÓRIAS ASSIM. EU GOSTO DE LER GIBI.

PESQUISADORA - VOCÊ PARTICIPOU DOS TESTES DA EXPERIÊNCIA?

ALUNO – SIM.

PESQUISADORA- VOCÊ GOSTOU DE PARTICIPAR?

ALUNO- SIM.

PESQUISADORA- TEVE TESTE DE MARCA X E TEXTO LAUNADO. QUATRO DOS DOIS VOCÊ ACHOU MELHOR FAZER?

ALUNO- OS DE MARCA X.

PESQUISADORA- OS OUTROS PROFESSORES DO 7ANO COSTUMAM FAZER PROVAS COM QUESTÕES DE MARCA X?

ALUNO- NÃO.

PESQUISADORA- VOCÊ ACHA QUE ESSA EXPERIÊNCIA CONTRIBUIU PARA MELHORAR SUA COMPREENSÃO DE TEXTOS?

ALUNO- SIM.

PESQUISADORA- DE QUAL TEXTO VOCÊ MAIS GOSTOU?

ALUNO- SEI LÁ. FOI DO AVESTRUZ,

PESQUISADORA- POR QUÊ?

ALUNO- PORQUE EU DESCOBRI QUE OS MACHOS CUIDAM DOS OVOS.

PESQUISADORA- QUAL FOI O TEXTO QUE VOCÊ MENOS GOSTOU?

ALUNO- DA LÁGRIMA DE POTIRA.

PESQUISADORA- POR QUÊ?

ALUNO- PORQUE ERA MUITO ROMÂNTICO.

PESQUISADORA- VOCÊ PODERIA TER SE SAÍDO MELHOR NESSES TESTES? O QUE FALTOU

ALUNO- FALTOU PACIÊNCIA.

PESQUISADORA- PACIÊNCIA PARA LER OU PARA RESPONDER?

ALUNO- PARA OS DOIS.

PESQUISADORA- VOCÊ É UMA PESSOA PACIENTE EM TERMOS GERAIS?

ALUNO- NÃO.

PESQUISADORA- JÁ PENSOU EM ALGUMA PROFISSÃO?

ALUNO- JÁ. QUERO SER ENGENHEIRO.

PESQUISADORA- OBRIGADA PELA SUA ENTREVISTA.

APÊNDICE V- ENTREVISTA COM ALUNO 1- TURMA B

ENTREVISTA COM OS ALUNOS

PESQUISADORA- BOM DIA

ALUNO- BOM DIA

PESQUISADORA- QUAL É SEU NOME?

ALUNO – B.

PESQUISADORA - QUANTOS ANOS VOCÊ TEM?

ALUNO – 14.

PESQUISADORA- VOCÊ MORA AQUI NA MATA DO ROLO?

ALUNO- MORO AQUI PERTINHO DA ESCOLA NA MATA DO ROLO.

PESQUISADORA - VOCÊ PARTICIPOU DOS TESTES DA EXPERIÊNCIA?

ALUNO – NEM TODOS.

PESQUISADORA- POR NEM TODOS?

ALUNO- EU FALTEI ALGUMAS AULAS.

PESQUISADORA- VOCÊ GOSTOU DE PARTICIPAR?

ALUNO- SIM. ACHEI LEGAL.

PESQUISADORA- ACHOU DIFÍCIL?

ALUNO- UM POUQUINHO.

PESQUISADORA- VOCÊ GOSTA DE PROVAS COM QUESTÕES ABERTAS OU DE MARCA X?

ALUNO- OS DE MARCA X.

PESQUISADORA- OS OUTROS PROFESORES DO 7ANO COSTUMAM FAZER PROVAS COM QUESTÕES DE MARCA X?

ALUNO- ÀS VEZES.

PESQUISADORA- VOCÊ ACHA QUE ESSA EXPERIÊNCIA CONTRIBUIU PARA MELHORAR SUA COMPREENSÃO DE TEXTOS?

ALUNO- SIM. APRENDI QUE É PRECISO LER O TEXTO.

PESQUISADORA- DE QUAL TEXTO VOCÊ MAIS GOSTOU?

ALUNO- NÃO LEMBRO.

PESQUISADORA- VOCÊ PREFERIU O DE LACUNAS OU DE MARCA X?

ALUNO-MARCAR X..

PESQUISADORA- VOCÊ PODERIA TER SE SAÍDO MELHOR NESSES TESTES? O QUE FALTOU?

ALUNO- SIM. FALTOU INTERESSE E EU VIR MAIS A ESCOLA.

PESQUISADORA- JÁ PENSOU EM ALGUMA PROFISSÃO?

ALUNO- NÃO. QUERO SÓ TERMINAR O ENSINO MÉDIO.

PESQUISADORA- OBRIGADA PELA SUA ENTREVISTA.

APÊNDICE W- ENTREVISTA COM ALUNO 2- TURMA B

ENTREVISTA COM OS ALUNOS

PESQUISADORA- BOM DIA

ALUNO- BOM DIA

PESQUISADORA- QUAL É SEU NOME?

ALUNO – I.

PESQUISADORA - QUANTOS ANOS VOCÊ TEM?

ALUNO – 12.

PESQUISADORA- VOCÊ MORA AQUI NA MATA DO ROLO?

ALUNO- MORO LONGE DA ESCOLA MAS É NA MATA DO ROLO.

PESQUISADORA – VOCÊ SABE QUE AO LONGO DO ANO TEVE UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA. VOCÊ GOSTOU?

ALUNO – SIM. PARA MIM FOI ÓTIMO.

PESQUISADORA- O QUE VOCÊ ACHOU?

ALUNO- ACHEI LEGAL CONHECER ESSES TEXTOS. PARA MIM FOI DIVERTIDO, ME AJUDOU MUITO A LER.

PESQUISADORA- VOCÊ GOSTA DE PROVAS COM QUESTÕES ABERTAS OU DE MARCA X?

ALUNO- OS DE MARCA X. JÁ TIVE AQUI NA ESCOLA, MAS OCORRE POUCAS VEZES.

PESQUISADORA- VOCÊ ACHA QUE ESSA EXPERIÊNCIA CONTRIBUIU PARA MELHORAR SUA COMPREENSÃO DE TEXTOS?

ALUNO- SIM. EU PERCEBI MUITA COISA. MUITAS COISAS ACONTECIAM. FOI MUITO BOM E EU ME DESENVOLVI MAIS. PERCEBI A IMPORTÂNCIA DE TER QUE LER O TEXTO.

PESQUISADORA- DE QUAL TEXTO VOCÊ MAIS GOSTOU?

ALUNO- GOSTEI DE TODOS, MAS ESCOLHO O DA BARATA PORQUE FOI FÁCIL E MUITO EDUCATIVO PARA MIM.

PESQUISADORA- VOCÊ PREFERIU O DE LACUNAS OU DE MARCA X?

ALUNO- PREFIRO OS TESTES DE LACUNA (CLOZE)

PESQUISADORA- VOCÊ PODERIA TER SE SAÍDO MELHOR NESSES TESTES? O QUE FALTOU?

ALUNO- SIM. FALTOU EU LER BEM.

PESQUISADORA- JÁ PENSOU EM ALGUMA PROFISSÃO?

ALUNO- NÃO.

PESQUISADORA- OBRIGADA PELA SUA ENTREVISTA.

APÊNDICE X- ENTREVISTA COM ALUNO 3- TURMA B

ENTREVISTA COM OS ALUNOS

PESQUISADORA- BOM DIA

ALUNO- BOM DIA

PESQUISADORA- QUAL É SEU NOME?

ALUNO – Q.

PESQUISADORA - QUANTOS ANOS VOCÊ TEM?

ALUNO – 13.

PESQUISADORA- VOCÊ MORA AQUI NA MATA DO ROLO?

ALUNO- MORO NA MATA DO ROLO.

PESQUISADORA – VOCÊ SABE QUE AO LONGO DO ANO TEVE UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA. VOCÊ GOSTOU?

ALUNO – GOSTEI MUITO DOS TEXTOS.

PESQUISADORA- VOCÊ ACHA QUE ESSA EXPERIÊNCIA CONTRIBUIU PARA MELHORAR SUA COMPREENSÃO DE TEXTOS?

ALUNO- EU ME DESENVOLVI MUITO LENDO OS TEXTOS.

PESQUISADORA- DE QUAL TEXTO VOCÊ MAIS GOSTOU?

ALUNO- GOSTEI DO AVESTRUZ.

PESQUISADORA- VOCÊ PREFERIU O DE LACUNAS OU DE MARCA X?

ALUNO- PREFIRO OS TESTES MARCA X.

PESQUISADORA- VOCÊ PODERIA TER SE SAÍDO MELHOR NESSES TESTES? O QUE FALTOU?

ALUNO- FALTOU PRESTAR MAIS ATENÇÃO.

PESQUISADORA- JÁ PENSOU EM ALGUMA PROFISSÃO?

ALUNO- JÁ. VETERINÁRIA.

PESQUISADORA- OBRIGADA PELA SUA ENTREVISTA.

APÊNDICE Y- ENTREVISTA COM ALUNO 4- TURMA B

ENTREVISTA COM OS ALUNOS

PESQUISADORA- BOM DIA

ALUNO- BOM DIA

PESQUISADORA- QUAL É SEU NOME?

ALUNO – M.

PESQUISADORA - QUANTOS ANOS VOCÊ TEM?

ALUNO – 14.

PESQUISADORA- VOCÊ MORA AQUI NA MATA DO ROLO?

ALUNO- MORO NA MATA DO ROLO. NAS CASAS NOVAS.

PESQUISADORA – VOCÊ SABE QUE AO LONGO DO ANO TEVE UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA. VOCÊ GOSTOU?

ALUNO – GOSTEI.

PESQUISADORA- VOCÊ JÁ TINHA FEITO ALGUMA QUESTÃO DE MARCA X OU TEXTO LACUNADO ANTES?

ALUNO- SIM. AQUI NA ESCOLA MESMO.

PESQUISADORA- VOCÊ ACHA QUE ESSA EXPERIÊNCIA CONTRIBUIU PARA MELHORAR SUA COMPREENSÃO DE TEXTOS?

ALUNO- SIM.

PESQUISADORA- DE QUAL TEXTO VOCÊ MAIS GOSTOU?

ALUNO- AQUELE DA ÍNDIA, DA POTIRA PORQUE GOSTEI BASTANTE DELE

PESQUISADORA- VOCÊ PREFERIU O DE LACUNAS OU DE MARCA X?

ALUNO- PREFIRO OS TESTES MARCA X.

PESQUISADORA- VOCÊ PODERIA TER SE SAÍDO MELHOR NESSES TESTES? O QUE FALTOU?

ALUNO- ACHO. FALTOU PRESTAR MAIS ATENÇÃO.

PESQUISADORA- JÁ PENSOU EM ALGUMA PROFISSÃO?

ALUNO- JÁ. SER PROFESSORA.

PESQUISADORA- OBRIGADA PELA SUA ENTREVISTA.

ANEXOS

ANEXO A- TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.A.L.E.)

Eu, _____,

Estudante, _____anos, matriculado (a) na Escola Municipal de Educação Básica Esmeralda Figueiredo, situada no Loteamento Vila Rica, s/n, Mata do Rolo, na cidade de Rio Largo- Alagoas, filho de _____

tendo sido convidado (a) a participar como voluntário (a) do estudo **A COMPREENSÃO LEITORA EM ALUNOS DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO INTERIOR DE ALAGOAS**, sob orientação da Professora Dr^a Maria Inez Matoso Silveira, recebi de Kayllene Leite da Rocha Santos, professora de Língua Portuguesa da Escola Municipal de Educação Básica Esmeralda Figueiredo, aluna do Mestrado Profissional em Letras e responsável pela execução dessa pesquisa, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

- Que o estudo se destina a identificar os possíveis fatores responsáveis pelas dificuldades apresentadas pelos alunos nas atividades de compreensão leitora;
- Que a importância deste estudo é verificar em que medida os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, matutino, já tenha o processo de decodificação automatizado a ponto de poder se dedicar ao processo de compreensão dos textos que lê;
- Que os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: espera-se, conseqüentemente, que, após a aplicação e discussão dos resultados dos vários testes aplicados, o aluno se familiarize mais com esses instrumentos e melhore seu desempenho na compreensão leitora, buscando atribuir sentido ao texto, com a ativação dos conhecimentos prévios e o domínio dos elementos de textualidade e das estratégias envolvidas nesse ato.
- Que esse estudo começará em maio de 2015 e terminará em agosto de 2015;
- Que o estudo será feito da seguinte maneira: (metodologia para gerar dados) aplicação de questionários e testes utilizando o texto lacunado (teste *cloze*), teste de compreensão de múltipla escolha; análise dos dados e dos resultados obtidos.
- Que eu participarei das seguintes etapas: entrevistas por meio de questionário, aplicação dos testes;
- Que os incômodos que poderei sentir com a minha participação são os seguintes: inibição e/ou constrangimento;
- Que os possíveis riscos à minha saúde física e mental são: sentir-se constrangido, inibido e/ou perder o equilíbrio psicologicamente, entretanto por se tratar de uma pesquisa realizada dentro da sala de aula, ambiente habitual do aluno, durante o período de aulas normais, acredita-se que esses constrangimentos serão mínimos e contornados na própria sala de aula por meio da mediação da professora pesquisadora;
- Que deverei contar com a seguinte assistência: o participante da pesquisa deverá ser encaminhado ao Instituto de Psicologia da UFAL;
- Que os benefícios que deverei esperar com a minha participação, mesmo que não diretamente são: melhorar o nível de compreensão leitora e familiarizar-me com testes de avaliação dessa habilidade por meio da aplicação da experiência didática;
- Que a minha participação será acompanhada do seguinte modo: presença frequente da pesquisadora em todas as etapas da pesquisa;
- Que, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo;

- Que, a qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo;
- Que as informações conseguidas através da minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.
- Que esta pesquisa não acarretará nenhuma despesa para mim;
- Que eu serei indenizado por qualquer dano que venha a sofrer com a participação na pesquisa, podendo ser encaminhado para a UFAL – Faculdade de Letras.
- Que eu receberei uma via do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.
- Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço do(a) participante-voluntário(a)

Domicílio: (rua, praça, conjunto):

Bloco: /Nº: /Complemento:

Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:

Ponto de referência:

Contato de urgência: Sr(a).

Domicílio: (rua, praça, conjunto)

Bloco: /Nº: /Complemento:

Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:

Ponto de referência:

Endereço dos (as) responsável (is) pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS**

FACULDADE DE LETRAS- MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Av. Lourival Melo Mota, s/n; Tabuleiro dos Martins, Maceió- Alagoas

(82) 3214-1343

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

Prédio da Reitoria, 1º Andar , Campus A. C. Simões, Cidade Universitária

Telefone: 3214-1041

Maceió, _____ de _____ de 2015

Assinatura ou impressão datiloscópica do (a) voluntário (a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas	Kayllene Leite da Rocha Santos (Pesquisadora responsável pelo estudo)
	Maria Inez Matoso Silveira (Orientadora da pesquisa)

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E.)

Eu, _____, portador do RG _____, sendo _____ o responsável pelo _____ aluno (a),

matriculado (a) na Escola Municipal de Educação Básica Esmeralda Figueiredo, Rio Largo - Alagoas, que foi convidado (a) a participar como voluntário (a) do estudo **A COMPREENSÃO LEITORA EM ALUNOS DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO INTERIOR DE ALAGOAS**, recebi da Sra. **Kayllene Leite da Rocha Santos**, professora pesquisadora, graduada em Letras, aluna do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Faculdade de Letras- FALE, da Universidade Federal de Alagoas- UFAL, responsável por sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos

- Que o estudo se destina a identificar os possíveis fatores responsáveis pelas dificuldades apresentadas pelos alunos nas atividades de compreensão leitora;
- Que a importância deste estudo é verificar em que medida os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, matutino, já tenha o processo de decodificação automatizado a ponto de poder se dedicar ao processo de compreensão dos textos que lê;
- Que os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: espera-se, conseqüentemente, que, após a aplicação e discussão dos resultados dos vários testes aplicados, o aluno se familiarize mais com esses instrumentos e melhore seu desempenho na compreensão leitora, buscando atribuir sentido ao texto, com a ativação dos conhecimentos prévios e o domínio dos elementos de textualidade e das estratégias envolvidas nesse ato.
- Que esse estudo começará em fevereiro de 2015 e terminará em julho de 2015;
- Que o estudo será feito da seguinte maneira: (metodologia para gerar dados) aplicação de questionários e testes utilizando o texto lacunado (teste *cloze*); análise dos dados e dos resultados obtidos.
- Que _____, meu/minha filho (a), participará das seguintes etapas: entrevistas por meio de questionário, aplicação da sequência didática;
- Que os incômodos que esse (a) poderá sentir com a participação são os seguintes: inibição e/ou constrangimento e indisposição para expor seus hábitos de leitura, e/ou para realizar as atividades de leitura.
- Que os possíveis riscos à saúde física e mental são: estresse, cansaço, constrangimento e/ou inibição. Em raros casos pode ser desencadeado um desequilíbrio mental, apesar de se tratar de uma pesquisa realizada dentro da sala de aula, ambiente habitual do aluno, durante o período de aulas normais. Acredita-se que esses constrangimentos serão mínimos e contornados na própria sala de aula por meio da mediação da professora pesquisadora
- Que meu filho (a) deverá contar com a seguinte assistência: o participante voluntário da pesquisa deverá ser encaminhado ao Instituto de Psicologia da UFAL;

- Que os benefícios que deverei esperar com a participação do meu filho (a), mesmo que não diretamente são: melhorar seu nível de compreensão leitora por meio da aplicação da experiência didática;
- Que a participação do meu/minha filho (a) será acompanhada do seguinte modo: presença frequente da pesquisadora em todas as etapas da pesquisa observando e auxiliando na realização das atividades propostas.
- Que, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo;
- Que, a qualquer momento, meu/minha filho (a) poderá recusar-se a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo, inclusive porque a professora pesquisadora é a docente responsável pelo ensino de Língua Portuguesa na turma a qual esse (a) é integrante na Escola. A avaliação da disciplina Língua Portuguesa não estará vinculada à realização da pesquisa
- Que as informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.
- Que o estudo não acarretará nenhuma despesa para meu/minha filho (a), como participante da pesquisa.
- Que meu/minha filho (a) será indenizado (a) por qualquer dano que venha a sofrer com a participação na pesquisa, podendo ser encaminhado (a) para a Universidade Federal de Alagoas- UFAL – Faculdade de Letras-FALE.
- Que eu receberei uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
- Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a participação do (a) meu/minha filho (a) no mencionado estudo e estando consciente dos seus direitos, das suas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a sua participação implicam, concordo que ele (a) participe e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço d(o,a) participante-voluntári(o,a)

Domicílio: (rua, praça, conjunto):

Bloco: /Nº: /Complemento:

Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:

Ponto de referência:

Contato de urgência: Sr(a).

Domicílio: (rua, praça, conjunto)

Bloco: /Nº: /Complemento:

Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:

Ponto de referência:

Endereço d(os,as) responsável(is) pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
 FACULDADE DE LETRAS- MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
 Av. Lourival Melo Mota, s/n; Tabuleiro dos Martins, Maceió-Alagoas
 (82) 3214-1343

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

Prédio da Reitoria, 1º Andar , Campus A. C. Simões, Cidade Universitária
 Telefone: 3214-1041

Maceió, _____ de _____ de 2015

Assinatura ou impressão datiloscópica do (a) voluntário(a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas	<p style="text-align: center;">Kayllene Leite da Rocha Santos (Pesquisadora responsável pelo estudo)</p> <hr/> <p style="text-align: center;">Maria Inez Matoso Silveira (Orientadora da pesquisa)</p>

ANEXO C - AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA



ESTADO DE ALAGOAS
 PREFEITURA MUNICIPAL DE RIO LARGO
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
 ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA ESMERALDA FIGUEIREDO

DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO

CNPJ 01.092.185/0001-74
 Escola de Ensino Fundamental
 Esmeralda Figueiredo
 Loteamento Vila Rica SN
 Fone: 3261-2675
 Mata do Rolo - CEP 57100-000
 Rio Largo - Alagoas

Eu, Lindinalva Lira da Silva, Diretor Geral da Escola de Educação Básica Esmeralda Figueiredo, autorizo a pesquisadora **KAYLENE LEITE DA ROCHA SANTOS** a desenvolver o projeto de pesquisa, intitulado *A COMPREENSÃO LEITORA EM ALUNOS DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO INTERIOR DE ALAGOAS*, e afirmo que há condições estruturais adequadas, já que as atividades referentes ao projeto serão desenvolvidas a partir da aplicação de uma sequência didática na turma em que a professora pesquisadora leciona.

Rio Largo, 20 de março de 2015

Lindinalva Lira da Silva

Lindinalva Lira da Silva
 CPF: 786.166.464-34
 Diretora geral

Lindinalva Lira da Silva
 Diretora
 Port. 045/2015

Loteamento Vila Rica, s/n - Mata do Rolo- Rio Largo- Alagoas
 CEP: 57100-000- Tel: (82) 3261-2675
 CNPJ: 01.092.185/0001-74 INEP: 27040283

ANEXO D - CARTA DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UFAL



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Maceió-AL, 10/07/2015

Senhor(a) Pesquisador(a), KAYLENE LEITE DA ROCHA SANTOS

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), em Reunião Plenária de 02/06/2015 e com base no parecer emitido pelo(a) relator(a) do processo nº **43753515.3.0000.5013**, sob o título **A COMPREENSÃO LEITORA EM ALUNOS DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO INTERIOR DE ALAGOAS**, comunicar a **APROVAÇÃO** do processo acima citado, com base no artigo X, parágrafo X.2, alínea 5.a, da Resolução CNS nº 466/12.

O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS 466/12, item V.3).

É papel do(a) pesquisador(a) assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e sua justificativa. Em caso de projeto do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o (a) pesquisador (a) ou patrocinador(a) deve enviá-los à mesma junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem incluídas ao protocolo inicial (Res. 251/97, item IV. 2.e).

Relatórios parciais e finais devem ser apresentados ao CEP, de acordo com os prazos estabelecidos no Cronograma do Protocolo e na Resolução CNS 466/12.

Na eventualidade de esclarecimentos adicionais, este Comitê coloca-se a disposição dos interessados para o acompanhamento da pesquisa em seus dilemas éticos e exigências contidas nas Resoluções supra-referidas.

Esta aprovação não é válida para subprojetos oriundos do protocolo de pesquisa acima referido.

(*) Áreas temáticas especiais

Válido até: JUNHO de 2016.

Profª Drª Deise Juliana Francisco
Coordenadora do Comitê de
Ética em Pesquisa -UFAL

ANEXO E - TESTE CLOZE

EXPERIÊNCIA DE LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTO

A BARATA

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

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

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

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

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

ANEXO F- TESTE DE COMPREENSÃO DE MÚTIPLA ESCOLHA

EXPERIÊNCIA DE LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTO

POR QUE ALGUNS ANIMAIS COMEM PEDRA?

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

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

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

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

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

Salvatore Siliciano

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

Teste de compreensão - Múltipla escolha

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

1- Os animais que costumam engolir pedras

- a) vivem nas árvores
- b) vivem nos campos
- c) vivem nas águas
- d) vivem nos ares

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

- a) frio e fome
- b) fome
- c) dor de barriga
- d) dor de barriga e fome

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

- a) Passar a sede
- b) Apenas a triturar os alimentos
- c) A triturar os alimentos e a sujar as paredes do estômago
- d) A triturar o que comem e a limpar as paredes do estômago

4- São exemplos de animais aquáticos que comem pedra:

- a) pinguins, leões-marinhos, focas e crocodilos
- b) Cachorros, gatos, cavalos, panteras e crocodilos
- c) Passarinhos, galinhas, araras, papagaios e pinguins
- d) Crocodilos, cachorro, pinguins, focas e leões-marinhos

5 - As pedras engolidas pelos animais citados no texto também

- a) ajudam o corpo do animal a sair da água
- b) ajudam o corpo do animal a descer para o fundo da água
- c) ajudam o corpo do animal a boiar
- d) ajudam o corpo do animal a se livrar dos parasitas da pele.

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

- a) vomitam todas as pedras
- b) vomitam tudo e logo comem mais pedras
- c) vomitam algumas pedras

d) () vomitam os alimentos com as pedras.

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

- a) () Escolhem quaisquer pedras bem menores
- b) () Escolhem as redondas e grosseiras
- c) () Escolhem apenas as redondas
- d) () Escolhem as redondas e lisinhas

8 - O que significa *gastrólito*?

- a) () pedras do estômago
- b) () animais que comem pedra
- c) () o hábito de comer pedra
- d) () um tipo de erva.

ANEXO G- TESTE CLOZE

EXPERIÊNCIA DE LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTO

UMA VINGANÇA INFELIZ

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

A mãe de Pedro _____ brava com ele e o castigou. _____ lhe disse que ao _____ uma fotografia ele também _____ destruindo uma lembrança.

Explicou _____ ele que quando envelhecemos, _____ lembranças ajudam a animar _____ vidas.

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

ANEXO H - TESTE DE COMPREENSÃO DE MÚTIPLA ESCOLHA

EXPERIÊNCIA DE LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTO AS LÁGRIMAS DE POTIRA

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

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

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

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

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

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

Mas todas as tardes ia sentar-se à beira do rio, numa espera paciente e calma. Alheia aos afazeres de suas irmãs e à algazarra constante das crianças, ficava atenta, querendo ouvir o som de um remo batendo na água e ver uma canoa despontar na curva do rio, trazendo de volta seu amado. Somente retornava à taba

quando o sol se punha e depois de olhar uma última vez, tentando distinguir no entardecer o perfil de Itagibá.

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

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

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

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

ASSINALE UMA ÚNICA ALTERNATIVA, DE ACORDO COM O TEXTO.

1. A história se passa numa

- a) () aldeia de pescadores
- b) () aldeia indígena
- c) () vila pobre de interior
- d) () vila militar

2. As tribos citadas na lenda viviam

- a) () sempre brigando.
- b) () sempre em paz.
- c) () às vezes brigando e às vezes em paz.
- d) () nunca brigavam.

3. Conforme os costumes da tribo, os rapazes da tribo

- a) () podiam todos casar com Potira.
- b) () não podiam casar com Potira.
- c) () tinham que se tornar guerreiros primeiro para poder casar.
- d) () tinham que casar primeiro para se tornarem guerreiros.

4. De acordo como texto, Potira não chorou quando Itagibá partiu porque

- a) estava acostumada com a guerra e por isso não chorava mais.
- b) sabia que a guerra era cruel, mas assim mesmo não chorou.
- c) estava brigada com Itagibá, por isso não chorou.
- d) não sabia o que acontecia numa guerra, por isso não chorou.

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

- a) era rico apenas em pedras preciosas e outros minerais.
- b) havia muitos animais que eram a base de alimentação da tribo.
- c) se situava num Estado do Nordeste.
- d) era rico apenas em pesca.

6. Depois que Itagiba partiu para a guerra, Potira

- a) esperava-o pacientemente até o fim da tarde na beira do rio.
- b) esperava-o de dia e de noite à beira do rio
- c) sentava-se à beira do rio esperando-o até o amanhecer
- d) todas as tardes ficava esperando Itagibá em casa com suas irmãs.

7. Potira entendeu que Itagibá havia morrido depois que

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

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

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

ANEXO I - TESTE DE COMPREENSÃO DE MÚTIPLA ESCOLHA

EXPERIÊNCIA DE LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTO
O AVESTRUZ

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

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

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

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

(Lenda retirada do livro Literatura Oral para a Infância e a Juventude, de Henriqueta Lisboa, São Paulo: Peirópolis, 2002, p. 24-5.)

Assinale uma única alternativa de acordo com o texto.

1 - O tangará e o anu eram

- a) () Cobras
- b) () Pássaros

- c) () Lagartos
- d) () Insetos

2 - Segundo o texto houve um tempo em que

- a) () Os homens faziam os serviços dos animais
- b) () Os homens e os animais não faziam nada
- c) () Os animais faziam os serviços dos homens
- d) () Os animais só viviam na floresta

3- A mulher do avestruz morreu

- a) () Parto
- b) () Depois que o filho nasceu
- c) () Quando estava velhinha
- d) () Antes dos filhos nascerem

4 - O avestruz depois da morte da mulher, sentiu-se

- a) () Arrependido da farra que fez
- b) () Envergonhado diante da mulher
- c) () Aliviado porque ficou viúvo
- d) () Alegre com a chegada do tangará

5- A intenção da lenda é

- a) () Explicar o costume dos bichos que aparecem no texto
- b) () Explicar o costume dos avestruzes machos em relação à criação dos bichos
- c) () Contar a história de um casal de avestruz
- d) () Contar sobre o costume dos avestruzes fêmeas

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

- a) () Chocar
- b) () Cuidar
- c) () Animar
- d) () Embelezar

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

- a) () Quando já era noite
- b) () Quando chegou a madrugada
- c) () Durante o pôr do sol
- d) () Quando já estava perto do meio-dia

ANEXO J- TESTE CLOZE

EXPERIÊNCIA DE LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTO

A PRINCESA E O FANTASMA

Era uma vez uma princesa que _____ (vivia-queria-valia) muito infeliz em seu palácio. Ela _____ (pensava-era-sonhava) apaixonada por um fantasma que vivia _____ (comido-vendido-escondido) lá.

Um dia chegou um viajante _____ (estrangeiro-caseiro-cozinheiro) e disse à princesa que o _____ (meu-seu-teu) fantasma era um príncipe enfeitiçado.

A _____ (mulher-princesa-professora) suspirou de alívio e ficou pensando _____ (numa-de-nem) maneira de tirar aquele feitiço. Ela _____ (pegou-achou-comprou) que se o fantasma soubesse do _____ (meu-teu-seu) amor por ele, o feitiço desapareceria _____ (de-para-com) sempre.

Acreditando nisso, a princesa armou _____ (um-a-uma) plano e prendeu o fantasma numa _____ (rodinha-caixinha-bacia) de música. Declarou seu amor a _____ (ele-ela-você) e, ao abrir a caixinha, o _____ (gosto-cheiro-som) da música se transformou num príncipe _____ (mau-maravilhoso-feio).

ANEXO K- TESTE DE COMPREENSÃO DE MÚTIPLA ESCOLHA

FOLHA DE TEXTOS

TEXT0 1

Coelhos

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

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

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

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

TEXT0 2

Golfinhos

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

TEXT0 3

BOITATÁ

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

1 - Leia os três textos e assinale a alternativa correta.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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