



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

JANE PEREIRA COSTA

**COMPREENSÃO DE TEXTOS ESCRITOS: UM ESTUDO DE CASO
EM TURMAS DE 5º ANO**

MACEIÓ

2011

JANE PEREIRA COSTA

**COMPREENSÃO DE TEXTOS ESCRITOS: UM ESTUDO DE CASO
EM TURMAS DE 5º ANO**

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

Orientadora: Profa. Dra. Maria Inez Matoso
Silveira.

MACEIÓ

2011

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

Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

C837c Costa, Jane Pereira.
Compreensão de textos escritos : um estudo de caso em turmas de 5º ano /
Jane Pereira Costa. – 2011.
153 f.

Orientador: Maria Inez Matoso Silveira.
Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de
Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação
Brasileira. Maceió, 2011.

Bibliografia: f. 129-137.
Apêndices: f. 138-151.
Anexos: f. 152-153.

1. Leitura – Estudo e ensino. 2. Textos – Produção e compreensão. 3. Textos
escritos. 4. Compreensão na leitura – Teste. I. Título.

CDU: 371.263

Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Compreensão de Textos Escritos: um estudo de caso em turmas de 5º ano.

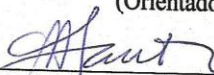
JANE PEREIRA COSTA

Dissertação submetida a banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 27 de maio de 2011.

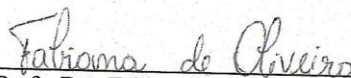
Banca Examinadora:



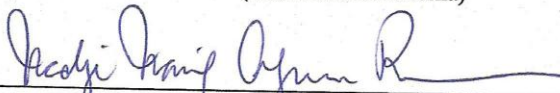
Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira (CEDU-UFAL)
(Orientadora)



Profa. Dra. Acácia Aparecida Angeli dos Santos (USF)
(Examinadora Externa)



Profa. Dra. Fabiana de Oliveira (FALE-UFAL)
(Examinadora Externa)



Profa. Dra. Nadja Najra Aguiar Ribeiro (CEDU-UFAL)
(Examinadora Interna)

“Dedico essa dissertação a todos aqueles colegas de profissão que, como eu, ainda acreditam que vale a pena investir na laboriosa área da libertação pela educação.”

AGRADECIMENTOS

- Primeiramente, eu agradeço ao meu Glorioso Deus, razão maior de todas as coisas; meu fiel escudeiro e refúgio seguro.
- À minha mãe, pela compreensão nos momentos em que estive ausente, em razão dos estudos; aos familiares e amigos pelo incentivo constante.
- À Direção da escola participante da pesquisa nas pessoas de Taciana Sandes e Verônica Barbosa, diretora e vice-diretora respectivamente, pelo apoio pessoal e institucional.
- Às professoras Ediene, Gildênia e Girlene e seus alunos que, além de informantes e colaboradores, me acolheram gentilmente. Sem vocês, essa pesquisa não teria sido realizada.
- Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação do CEDU/UFAL.
- Aos colegas do Mestrado, pelas amizades conquistadas, em particular Isabela Rosália, Adriana Vieira, Ricardo e Thaíze.
- Às professoras Dra. Fabiana Oliveira (PPGLL/UFAL), Dra. Nadja Naira Aguiar Ribeiro (PPGE/UFAL) e Dra. Adna de Almeida Lopes (PPGE/UFAL) pelas sugestões e recomendações dadas durante o Exame de Qualificação e que muito contribuíram para a melhoria deste trabalho.
- À professora Dra. Acácia Aparecida Angeli dos Santos (Universidade de São Francisco – São Paulo) por ter aceitado o convite para participar da Banca de Defesa desta dissertação, contribuindo de forma a possibilitar maiores avanços.
- Finalmente, meu imensurável agradecimento à querida Professora e Orientadora Dra. Maria Inez Matoso Silveira, pela dedicação, paciência e enriquecimento nos momentos de estudo, me auxiliando constantemente nesse desafio que é a busca pelo conhecimento, abrindo novos caminhos para futuras investigações.

Certeza

“De tudo ficaram três coisas:

A certeza de que estamos sempre começando

A certeza de que precisamos continuar

A certeza de que seremos

Interrompidos antes de terminar.

Portanto devemos:

Fazer da interrupção um caminho novo

Da queda, um passo de dança

Do medo, uma escada

Do sonho, uma ponte

Da procura, um encontro”.

Fernando Pessoa

RESUMO

Esta dissertação apresenta uma pesquisa cujo objetivo foi investigar em que medida os alunos do 5º ano compreendem textos escritos adequados à sua faixa etária. A pesquisa ocorreu em uma escola da rede municipal de ensino em Maceió, envolvendo três turmas do 5º ano, totalizando 90 alunos envolvidos. A metodologia adotada foi de cunho experimental e se caracteriza como um estudo de caso único, com abordagem quantitativa e também qualitativa dos instrumentos utilizados na coleta de dados. Os instrumentos selecionados foram quatro testes *cloze*, dois testes de compreensão de texto de múltipla escolha, entrevistas com 20 alunos e questionário para as 3 professoras regentes das turmas de 5º ano. A pesquisa teve início no mês de abril de 2010 e foi concluída no mês de novembro do mesmo ano. A fundamentação teórica se baseia na abordagem sociocognitiva e interacional da leitura, cujos pressupostos são defendidos por vários autores, dentre os quais se destacam os seguintes pesquisadores da área da linguística e da leitura: Kato (1995), Kleiman (2002; 2003; 2004), Leffa (1996), Lencastre (2003), Trevisan (1992), Marcuschi (2002), Silveira (2005), dentre outros. Quanto ao teste *cloze*, a autora se fundamentou em Santos; Boruchovitch & Oliveira (2009) e no que respeita aos testes de múltipla escolha, a autora se baseou nos descritores da Prova Brasil (2009). Os resultados da pesquisa apontaram uma oscilação na compreensão de textos escritos nos alunos do 5º ano envolvidos, ressaltando que os resultados colhidos nos testes de compreensão de múltipla escolha evidenciaram níveis de compreensão melhores que os colhidos nos testes *cloze*, o que esclarece que nem sempre há uma relação direta entre essas modalidades de testes de compreensão, uma vez que depende de algumas variáveis como os procedimentos, as tipologias e gêneros adotados nos textos utilizados para os testes. Os resultados da pesquisa apontam para uma necessidade de adoção de um modelo de leitura interativo, uma prática mais efetiva de leitura na sala de aula, considerando a existência de alunos com sérias dificuldades de leitura nas turmas de 5º ano pesquisadas, indicando ainda que um trabalho de leitura apenas direcionado para o processamento descendente exclui e fragiliza aqueles alunos que ainda não dominam a leitura ascendente com proficiência.

Palavras-chave: Processamento da leitura. Compreensão de textos escritos. Testes de compreensão de textos

ABSTRACT

This work presents a research whose objective was to investigate to what extent students from the 5th grade of elementary school comprehend texts adequate to their age range. The research was carried out during the years of 2009 and 2010, in a municipal public school in Maceió, State of Alagoas, Brazil, and involved 3 groups of students of the 5th grade, totalizing 90 students. The methodology adopted was experimental and can be characterized as a case study, with a quantitative approach and also with a qualitative analysis of the data. The instruments used to collect data were four cloze tests, two multiple choice tests, interviews with twenty students and a questionnaire for the three teacher-collaborators. The theoretical foundation was based on a sociocognitive and interactional approach of reading, whose assumptions are defended by several authors, among them can be cited the following researchers: Kato (1995), Kleiman (2002, 2003, 2004); Leffa (1996), Lencastre (2003), Trevisan (1992), Marcuschi (2002) and Silveira (2005). In relation to the cloze test, the author searched for Santos et al.(2009); and in respect to the multiple choice test, she used the rationale of Prova Brasil, a national reading exam. The results of the research pointed to an oscillation of the comprehension of written texts among the students. In fact, the results of the multiple choice tests were better than the ones resulting from the cloze tests. In this sense, the influence of intervenient variables, such as the proceedings used, textual typology and textual genre must be considered. The results also indicated that there is a need for the adoption of a more effective reading practice in the classroom, considering the existence of students who have serious difficulties in reading and a few others who are not literate. Finally, the results of the research pondered that a reading program mostly based on the top down process does not empower those students who do not master the bottom up process with proficiency.

Key-words: Reading process. Reading comprehension. Reading comprehension tests.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa Conceitual: conhecimentos prévios.....	39
Figura 2 - Exemplo de questão baseado no descritor 7.....	65
Figura 3 - Teste <i>cloze</i> “A Cumbuca de Ouro e os Maribondos”	85
Figura 4 - Teste <i>cloze</i> “A Barata”	87
Figura 5 - Teste <i>cloze</i> “A Onça-pintada”	89
Figura 6 - Teste <i>cloze</i> “A Formiga e a Pomba”	91
Figura 7 - Texto do teste de múltipla escolha “O Avestruz”	95
Figura 8 - Texto do teste de múltipla escolha “Por que Alguns Animais Comem Pedra?”	97

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução do IDEB Nacional.....	81
Gráfico 2 - Resultado geral por lacunamento do primeiro teste de compreensão de texto – teste <i>cloze</i> “A Cumbuca de Ouro” – gráfico colunas.....	86
Gráfico 3 - Resultado geral do teste <i>cloze</i> “A Cumbuca de Ouro” – gráfico pizza.....	86
Gráfico 4 - Resultado geral do teste <i>cloze</i> “A Barata” – gráfico colunas.....	88
Gráfico 5 - Resultado geral do teste <i>cloze</i> “A Barata” – gráfico pizza.....	88
Gráfico 6 - Resultado geral do teste <i>cloze</i> “A Onça-pintada” – gráfico colunas.....	90
Gráfico 7 - Resultado geral do teste <i>cloze</i> “A Onça-pintada” – gráfico pizza.....	91
Gráfico 8 - Resultado geral do teste <i>cloze</i> “A Formiga e a Pomba” – gráfico colunas.....	92
Gráfico 9 - Resultado geral do teste <i>cloze</i> “A Formiga e a Pomba” – gráfico pizza.....	93
Gráfico 10 - Resultado geral do teste de múltipla escolha “O Avestruz”.....	94
Gráfico 11 - Resultado geral do teste de múltipla escolha “Por que Alguns Animais Comem pedra?”.....	96
Gráfico 12 - Resultado do cruzamento de dados entre o teste <i>cloze</i> e o de múltipla escolha: os percentuais de acertos no universo de 14 alunos.....	106

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Você gosta de ler?.....	107
Tabela 2 - O que você gosta mais de ler?.....	108
Tabela 3 - Você participa das atividades de leitura que acontecem em sua sala de aula? Do que você gosta nessas atividades?.....	109
Tabela 4 - Lembra de alguns livros que já leu? Em caso afirmativo, quais?.....	110
Tabela 5 - Você já leu contos de fadas? Em caso afirmativo, de qual gostou mais?.....	111
Tabela 6 - Como acontecem as atividades de leitura na sala de aula?.....	111
Tabela 7 - Como você gostaria que fossem as atividades de leitura na sala de aula?.....	112
Tabela 8 - Na sua casa, quem lê com você? Em caso afirmativo, o que costumam ler.....	113
Tabela 9 - Quando está em casa, tem momento para estudo ou só estuda quando tem prova?.....	114
Tabela 10 - O que você acha que a professora poderia fazer para melhorar as atividades de leitura?.....	114
Tabela 11 - Você sempre faz as tarefas que a professora pede?	115

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estágios da aprendizagem perceptual para a automatização do processamento da leitura segundo LaBerge e Samuels.....	27
Quadro 2 - Classificação de Inferências por Warren et al.....	35
Quadro 3 - Classificação de Inferências por Marcuschi.....	36
Quadro 4 - Cloze labirinto verbal.....	55
Quadro 5 - Tipologias das perguntas de compreensão em livros didáticos de Língua Portuguesa.....	59
Quadro 6 - Exemplo de atividade de compreensão de texto apresentada no livro didático adotado na turma de alunos do 5º ano informantes da pesquisa.....	62
Quadro 7 - Descritores da Prova Brasil referentes aos procedimentos de leitura relacionados à pesquisa realizada.....	64
Quadro 8 - Testes aplicados: suas características, condições de aplicação e propósitos.....	75
Quadro 9 - Evolução do IDEB da escola participante.....	81
Quadro 10 - Prática escolar e acadêmica de leitura das professoras.....	116
Quadro 11 - Concepções das professoras sobre processamento e compreensão de textos escritos.....	117
Quadro 12 - Conhecimento das professoras sobre instrumentos de avaliação de compreensão de leitura.....	118
Quadro 13 - Práticas de leitura das professoras.....	119
Quadro 14 - Cursos de formação continuada e a didática da leitura com ênfase no uso de estratégias básicas	120

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALB	Associação de Leitura do Brasil
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
COLE	Congresso de Leitura do Brasil (UNICAMP)
ENADE	Exame Nacional de Desenvolvimento da Educação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INAF	Índice de Alfabetismo Funcional
INEP	Instituto de Estudos e Pesquisas
LD	Livro didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Erradicação do Analfabetismo
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAS	Programa Alfabetização Solidária
PISA	Programa Internacional de Avaliação dos Alunos
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	15
1	A LEITURA: ASPECTOS E ABORDAGENS.....	22
1.1	A Questão dos Modelos de Leitura.....	23
1.2	O Papel das Estratégias de Leitura.....	31
1.3	Outros Aspectos Cognitivos da Leitura.....	36
1.4	Reverendo Elementos da Leitura Enquanto Processamento.....	40
2	COMPREENSÃO DE TEXTOS: INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO E PESQUISAS NA ÁREA.....	44
2.1	O Processamento da Compreensão de Textos.....	45
2.2	A Teoria dos Esquemas.....	47
2.3	Os Níveis de Compreensão.....	49
2.4	Os Instrumentos de Avaliação de Compreensão de Leitura.....	52
2.4.1	O Teste <i>Cloze</i>.....	53
2.4.2	O Teste de Perguntas de Compreensão.....	56
2.4.3	O Questionário Tradicional.....	57
2.4.4	O Teste de Múltipla Escolha.....	63
2.4.5	Os Protocolos Verbais de Leitura.....	67
2.5	A Pesquisa sobre Compreensão em Leitura.....	70
3 A	METODOLOGIA DA PESQUISA.....	73
3.1	A Pesquisa Realizada.....	73
3.2	Os Instrumentos da Pesquisa.....	75
3.3.	O Contexto da Pesquisa.....	79
3.3.1	A Escola.....	80
3.3.2	Os Alunos Informantes.....	82
3.3.3	As Professoras Informantes.....	83

4	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS.....	84
4.1	Resultados dos Testes de Compreensão Cloze.....	84
4.2	Resultados dos Testes de Compreensão Múltipla de Escolha.....	94
4.3	Análise dos Itens dos Testes de Múltipla Escolha.....	97
4.3.1	Análise dos Itens do Teste de Múltipla Escolha <i>O Avestruz</i>	98
4.3.2	Análise dos Itens do Teste de Múltipla Escolha <i>Por que Alguns Animais Comem Pedra?</i>	101
4.4	Cruzamento de Dados de um Teste Cloze e de um Teste de Múltipla Escolha.....	105
4.5	Apanhado Geral das Respostas das Entrevistas dos Alunos do 5º Ano.....	107
4.6	Apanhado Geral das Respostas dos Questionários das Professoras.....	115
5	CONCLUSÕES	123
	REFERÊNCIAS.....	129
	APÊNDICES.....	138
	ANEXOS.....	152

INTRODUÇÃO

Esta dissertação trata da compreensão de textos escritos, considerando ser essa habilidade um ponto crucial para o ensino e aprendizagem da leitura. Esse tema tem despertado meu interesse em razão do trabalho que desenvolvo como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ressaltando que a leitura é uma ferramenta básica para o sucesso do aluno em todo seu processo de escolarização.

As pesquisas sobre leitura no Brasil, até a década de 1970, ainda não contemplavam a contribuição de diferentes teorias para essa área. Foi a partir de 1980 que se iniciaram os estudos sobre uma nova concepção de leitura baseadas na Psicolinguística, considerando que, até aquela década, o foco na atividade de alfabetização privilegiava o método, precisamente o método sintético; não se falava ainda em processo e, desta forma, a leitura e a escrita eram objetos de instrução sistemática (MORTATTI, 2000).

Foi a partir da década de 1970 que a concepção behaviorista de leitura foi sendo substituída por uma concepção interacionista. A partir da década de 1980, essa concepção foi sendo substituída pela concepção sociopsicolinguística com os avanços das teorias científicas nas áreas de Psicologia, Sociologia, Linguística e Psicolinguística. Desse modo, a leitura e seu ensino foi passando por uma nova fase.

A importante contribuição de diferentes áreas como a Sociolinguística, a Psicolinguística e a Psicologia Cognitiva possibilitou grandes avanços nos estudos sobre leitura, a partir de pesquisas sobre o processamento da informação, sobre a utilização das memórias de trabalho e de longo prazo, destacando o papel dos aspectos cognitivos para a compreensão. A disseminação desses conhecimentos, mesmo um pouco restrito aos meios acadêmicos, passou a ser alvo de discussões em seminários e congressos, dentre os quais se destaca o COLE (Congresso de Leitura do Brasil), promovido pela ALB (associação de Leitura do Brasil), tendo o primeiro evento se realizado em 1978. A partir das décadas subsequentes os eventos sobre leitura têm se multiplicado e atualmente são muito frequentes no mundo acadêmico.

As mais diversas pesquisas acadêmicas voltadas para a compreensão de textos escritos destacam a imensurável contribuição das estratégias básicas no processamento da leitura, considerando que os conhecimentos prévios e os esquemas mentais são determinantes para que o leitor possa compreender um texto, seja ele oral ou escrito. É justamente esse o ponto central para se entender a racionalidade teórica que subjazem os atuais programas de avaliação de leitura e conseqüentemente o atual quadro de resultados das avaliações nacionais de leitura¹, como a Prova Brasil, que focaliza o uso daqueles elementos cognitivos.

Os resultados oficiais dos exames nacionais de avaliação do ensino promovidos pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) tais como SAEB² (2009), ENEM³ (2009), ENADE⁴ (2009), Prova Brasil⁵ (2009), expõem um panorama de pequenos avanços nos índices de compreensão em leitura entre os nossos estudantes desde a implantação desses exames em 2005 até os últimos resultados em 2009.

Mesmo com alguns avanços, os índices de compreensão em leitura dos nossos alunos continuam preocupantes por estarem ainda muito abaixo do desejável; afinal, a compreensão é a finalidade precípua do ato de ler. Efetivamente, a compreensão é uma habilidade que tem merecido estudos investigativos que remetem a uma visão esclarecida dos processos cognitivos da leitura. Dessa forma, esses estudos fornecem elementos para que o processamento da leitura pelo aluno possa ser compreendido pelo professor, de forma que esse profissional possa detectar as lacunas deixadas quando a compreensão não acontece, procurando assim, remediá-la.

¹ Vide gráfico de evolução do IDEB página 81.

² Sistema de Avaliação da Educação Básica, em que é realizada avaliação por amostragem com o objetivo de verificar habilidades de leitura de alunos do 5º e do 9º do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio.

³ Exame Nacional do Ensino Médio

⁴ Exame nacional de Desempenho dos Estudantes

⁵ Avaliação de Leitura e Matemática para 5º e 9º ano de escolas públicas

Retomando o meu interesse pelos estudos de compreensão de leitura, devo apresentar um breve relato da trajetória que me conduziu ao Mestrado em Educação e à pesquisa que apresento nesta dissertação.

No ano de dois mil e sete, “assumi” a coordenação pedagógica da escola da rede municipal de ensino, onde leciono⁶. Naquele ano, eu trabalhava pela manhã, no regime de 20 horas, com uma turma de 1ª série (atualmente 2º ano) e, no turno vespertino, complementava a carga horária com a coordenação pedagógica. Nessas atividades, eu tinha que fazer meus planejamentos de coordenadora pedagógica, de professora regente e ainda participar da formação continuada promovida pela SEMED⁷. Naquela ocasião, pude constatar muitas queixas dos professores quanto a inabilidades de leitura de alunos nas turmas de 3ª e 4ª séries (atualmente 4º e 5º ano do Ensino Fundamental), além de outras queixas relacionadas a “desinteresses”, “incapacidades”, “analfabetismo” e “distorção idade-série”.

Durante o período em que estive na coordenação, foi possível observar que o problema de dificuldades de leitura também poderia estar relacionado a diversos fatores, tais como: 1) o pouco esclarecimento sobre os métodos de alfabetização; 2) a falta de uma didática da leitura para desenvolver no aluno o gosto pelo ato de ler; 3) a escassez de conhecimentos acerca do processamento da leitura pelo professor, para compreender como o ato de ler se processa e, desta maneira, aplicar atividades de leitura que favoreçam o desenvolvimento das estratégias básicas de leitura por parte do aluno e 4) trabalhar com uma turma cujos alunos uma parte lê com compreensão e uma parcela menor ainda não está alfabetizada, realidade comum em algumas escolas públicas nos dias atuais.

Naquele mesmo ano, meu papel enquanto coordenadora pedagógica ficou muito limitado, devido à carga horária reduzida para desempenhar tal função, pois acredito que esse profissional, para ser atuante, necessita desenvolver uma postura de intervenção na sala de aula junto aos professores na resolução dos problemas de aprendizagem apresentados pelos alunos e isso não foi possível realizar.

⁶ Escola de Ensino Fundamental Marechal Floriano Peixoto.

⁷ Secretaria Municipal de Educação.

Procurei me instrumentalizar para tentar resolver as dificuldades de aprendizagem dos alunos, em particular, as dificuldades de leitura. Na busca de subsídios e fundamentação científica, cursei as disciplinas “Leitura e Cognição” e “Fundamentos de Educação e Linguagem”, como aluna especial do Mestrado em Educação da UFAL, o que veio ao encontro de muitos dos meus questionamentos sobre a leitura e a aquisição da linguagem, desenvolvendo assim, um maior interesse pela pesquisa nesse campo.

No ano seguinte, não foi possível dedicar minha carga horária apenas à coordenação pedagógica em uma linha de intervenção, como eu pretendia; logo, devolvi a função à direção da escola e passei a investir em minha formação, seguindo o meu interesse pela pesquisa, o que culminou no desenvolvimento de um projeto de estudo sobre a compreensão de textos escritos, o que constitui o objeto desta dissertação. Foi preciso, então, elaborar um plano de estudos para a investigação mais aprofundada sobre os diferentes aspectos que envolvem o ato de ler e, particularmente, sobre a compreensão de textos.

Considerando as dificuldades dos alunos do 5º ano mediante as atividades de leitura presenciadas ainda na época em que estive como coordenadora pedagógica, e presenciando os últimos resultados de pesquisas nacionais sobre a avaliação de língua portuguesa, como a Prova Brasil apresentados pelo IDEB, me propus a investigar sobre a compreensão de textos escritos, tendo como objetivo geral verificar em que medida esses alunos conseguem compreender o que leem. Nessa investigação, considerei também, alguns objetivos específicos, como identificar diferentes níveis de compreensão, confrontar dados entre teste *cloze* e de múltipla escolha e analisar dados de entrevista com alunos e de questionário com as professoras.

Feitos os devidos esclarecimentos, gostaria de destacar que as investigações sobre compreensão de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental ainda estão em processo de expansão no Brasil e, na nossa região, esses estudos ainda não despertaram o devido interesse nos meios acadêmicos. A relevância desse trabalho está em se promover, além de uma pesquisa, a divulgação dos instrumentos de avaliação de compreensão de textos escritos como o teste *cloze* e o teste de múltipla escolha. Esperamos também que novas pesquisas sobre leitura e cognição

proporcionem futuros debates, seminários e outros eventos, fomentando novas práticas, contribuindo para a elevação dos índices de avaliação de leitura no Ensino Fundamental e na Educação Básica nas nossas redes públicas de ensino.

No propósito de termos uma segurança maior sobre a viabilidade da pesquisa, foi elaborado e aplicado um teste piloto no ano de 2009, na escola onde se desenvolveu a pesquisa, envolvendo 10 alunos de duas turmas de 5º ano da Escola de Ensino Fundamental Marechal Floriano Peixoto. Foram aplicados como instrumentos de coleta de dados, 2 testes *cloze* e 2 protocolos de leitura. Os resultados coletados evidenciaram não só a viabilidade, mas também a utilidade da pesquisa sobre compreensão de leitura com os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental da referida escola.

A pesquisa aqui apresentada teve uma abordagem metodológica de cunho experimental, caracterizada como estudo de caso, pois os informantes foram os alunos de três turmas do 5º ano de apenas uma escola pública, fazendo o total de 90 informantes. O objeto de investigação esteve direcionado para a compreensão de textos escritos, com o propósito de investigar em que medida os alunos do 5º ano de uma escola de Ensino Fundamental da rede municipal de ensino compreendem textos escritos adequados à sua faixa etária.

O *corpus* de análise foi constituído por testes de compreensão de textos escritos que foram aplicados aos alunos, sendo quatro testes *cloze*⁸ e dois testes de múltipla escolha, envolvendo as tipologias narrativas e expositivas. Esclarecimentos quanto aos propósitos de aplicação desses testes poderão ser considerados no Quadro 8 página 75. O *corpus* contou também com entrevistas realizadas com vinte alunos e com aplicação de questionários para as três professoras regentes das turmas de 5º ano.

A apuração dos dados coletados recebeu um enfoque quantitativo e também qualitativo, pois realizamos uma análise dos testes *cloze* considerando a

⁸ Em linhas gerais, o teste Cloze é uma técnica que consiste num texto lacunado para ser completado de forma a fazer sentido. A explicação técnico-científica desse instrumento de pesquisa será dada no capítulo dois, página 53.

classificação de Bormuth (apud SANTOS; BORUCHOVITCH; OLIVEIRA, 2009)⁹ e uma análise dos gráficos. Com relação aos testes de múltipla escolha, fizemos uma relação com os descritores da Prova Brasil e a análise de gráficos. As entrevistas tiveram um enfoque qualitativo na sua interpretação, assim como as respostas dos questionários.

Esta dissertação está estruturada em cinco capítulos. No primeiro capítulo, abordamos a leitura em seus aspectos e abordagens, apresentando os modelos de leitura, como por exemplo, o modelo desenvolvido por Goodman e o preconizado por LaBerge e Samuels (SILVEIRA, 2005a). Esse capítulo contempla o papel das estratégias cognitivas e as metacognitivas no tocante à compreensão dos textos. Assim, os aspectos cognitivos receberam a devida menção, em que destacamos o papel dos conhecimentos prévios, elemento determinante para a compreensão de leitura em qualquer nível de ensino. Encerramos a abordagem com a explanação da leitura enquanto processamento.

No segundo capítulo desta dissertação destacamos a compreensão de textos e os instrumentos de avaliação de leitura comumente utilizados nas pesquisas de compreensão. A abordagem inicial contempla o processamento cognitivo da compreensão de textos, em que se percebe a contribuição da teoria dos esquemas, esclarecendo a estreita relação que esses esquemas têm para a efetivação da compreensão. Ainda neste segundo capítulo, abordamos os instrumentos de avaliação em leitura, a saber, o teste *cloze*, o teste de perguntas de compreensão, o questionário tradicional (muito comum nos livros didáticos), o teste de múltipla escolha e os protocolos de leitura. A finalização deste capítulo se dá com a referência a pesquisas de vários autores sobre a compreensão em leitura.

No terceiro capítulo, apresentamos a metodologia e o enfoque dado à pesquisa, explanando sobre os instrumentos de coleta de dados utilizados como os testes *cloze*, os testes de múltipla escolha, apresentando, inclusive, um quadro resumo (Quadro 8, página 75) sobre esses tipos de testes e suas aplicações, o questionário aplicado às professoras regentes e as entrevistas com os alunos.

⁹ A classificação proposta por Bormuth permite uma avaliação dos dados provenientes dos testes baseados em níveis de compreensão. Esse tópico será abordado de forma esclarecedora no capítulo dois, página 56.

Apresentamos também o contexto em que ocorreu a pesquisa, o local, o período da fase de coleta de dados, os perfis dos alunos e professores informantes.

No quarto capítulo, apresentamos a análise de resultados dos quatro testes *cloze* nas três turmas de 5º ano e os resultados apresentados pelos dois testes de múltipla escolha aplicados aos mesmos alunos. Convém ressaltar que os dados colhidos através dos testes receberam um tratamento quantitativo e, principalmente, qualitativo; já o apanhado geral das respostas das entrevistas com os alunos receberam uma análise interpretativa, assim como as respostas dos questionários entregues às três professoras das turmas de 5º ano envolvidas na pesquisa.

No quinto e último capítulo, destinado às nossas conclusões, destacamos a apreciação da pesquisa quanto ao atendimento do propósito que a motivou, ou seja, verificar em que medida os alunos do 5º ano compreendem um texto escrito apropriado para a sua faixa etária, procurando desvelar alguns aspectos que, por ora, esclarecem alguns problemas de *deficit* de compreensão encontrados entre os alunos.

1 A LEITURA: ASPECTOS E ABORDAGENS

A pesquisa sobre leitura no Brasil surgiu a partir de 1970, abrindo caminhos para um campo voltado para a investigação teórica e metodológica. Anteriormente, os estudos se voltavam para propostas de métodos renovadores de alfabetização (ZILBERMAN; SILVA, 2005).

Atualmente, devido ao avanço das ciências da linguagem, a leitura adquiriu novo *status*, recebendo contribuições da Psicolinguística, Sociolinguística, inclusive da Análise do Discurso. Logo, transformou-se em objeto de reflexões e inquietações de pesquisadores interessados no ensino da leitura. Isso repercutiu no aumento considerável de palestras, pesquisas, seminários, congressos e outros eventos nos espaços acadêmicos ou de formação continuada.

O enfoque dado ao processo da leitura, neste trabalho, envolve os aspectos cognitivos e psicolinguísticos. São esses aspectos que geralmente caracterizam o ato de ler enquanto processamento sociocognitivo. Dada a interdisciplinaridade da leitura, sua definição é algo que requer a intermediação de elementos da realidade, numa definição mais geral do processamento, como também, uma compreensão mais restrita quanto ao significado que se extrai e se atribui ao texto.

Este capítulo aborda inicialmente os modelos teóricos de leitura, ressaltando que são os modelos de leitura que oferecem, cada um a seu modo, uma possível explicação sobre os processos mentais/cognitivos e linguísticos que ocorrem no momento da leitura.

O papel das estratégias de leitura também é abordado, considerando sua relevância para a compreensão leitora. Essas estratégias oferecem um grande suporte para o entendimento sobre os problemas que possa haver no processamento da leitura, no tocante à compreensão e interpretação de texto.

Outros aspectos merecem, aqui, uma explanação, a fim de desvelar a questão da compreensão de textos escritos. São os aspectos cognitivos da leitura, que estão ligados à relação existente entre o sujeito leitor e o texto, dentre eles, o papel da memória e a inferência. Esses aspectos cognitivos buscam contemplar, inclusive, os aspectos socioculturais da leitura que estão na base dos conhecimentos prévios do

leitor (KLEIMAN, 2002). O papel dos conhecimentos prévios também será contemplado nesta abordagem dos aspectos cognitivos.

Para a consolidação deste capítulo, a abordagem destaca a leitura enquanto processamento cognitivo. Conhecer esse processamento é fundamental para o trabalho com a leitura, envolvendo o modelo descendente e o ascendente¹⁰. O conhecimento desses processos é de grande relevância para aqueles profissionais que lidam com o ensino da leitura em todos os níveis, ou seja, da alfabetização até os usos sociais mais sofisticados do ato de ler. A leitura enquanto processamento é abordada com mais detalhes na página 45 deste capítulo.

1.1 A Questão dos Modelos de Leitura

Os modelos teóricos nas ciências cognitivas buscam a compreensão e descrição dos processos mentais; no caso da leitura consideram-se, principalmente, os componentes cognitivos e linguísticos que entram em ação no momento em que o indivíduo está lendo. Incondicionalmente, na prática de ensino de leitura, todo professor adota um modelo, mesmo inconscientemente, esboçando, assim, uma concepção de língua e de uma teoria de aprendizagem na intenção de uma ação pedagógica de leitura que apresente bons resultados (SILVEIRA, 2005a; KLEIMAN, 2002).

No que se refere à pedagogia da leitura, a preparação de professores mediadores e promotores de leitura é de extrema urgência no nosso país, pois o problema da leitura no Brasil vem de tempos longínquos que, além de políticas públicas, requer investimentos na formação específica do professor do ensino fundamental dos anos iniciais. Compreender o complexo processo da leitura requer do professor um investimento constante em sua formação, para que, através de melhores práticas e intervenções, possam transformar o nível do aprendizado dos alunos, considerando a característica interdisciplinar da leitura e seus efeitos no

¹⁰ 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.

processo de ensino-aprendizagem. É o conhecimento do professor que faz a diferença.

De fato, o conhecimento do professor sobre o processamento da leitura e sua aprendizagem, através da familiaridade com os modelos de leitura, compreendendo a complexidade inerente ao ato de ler, pode permitir que uma nova abordagem ou ação didática mais eficaz se concretize.

A Psicologia Cognitiva, com seus avanços a partir da década de 1960, favoreceu o desenvolvimento de pesquisas voltadas para os processos envolvidos na leitura, contribuindo para a evolução da Linguística aplicada nessa área (SILVEIRA, 2005a).

O primeiro modelo de leitura a ser abordado é o do psicolinguista Kenneth Goodman, o propalado modelo de leitura como jogo psicolinguístico de adivinhações. O pressuposto deste modelo de leitura é que “a leitura é uma conduta inteligente e o cérebro é o centro da atividade humana e do processamento da informação” (GOODMAN apud SILVEIRA, 2005a, p. 27). O pioneirismo deste pressuposto causou grandes divergências. Goodman pesquisou a atividade de leitura oral com as crianças, fazendo um verdadeiro banco de dados para a fundamentação de seu modelo de leitura. O próprio Goodman assim o define:

A leitura é um jogo psicolingüístico de adivinhações. Ela envolve uma interação entre o pensamento e a linguagem. A leitura eficiente não resulta de uma percepção exata e da identificação de todos os elementos, mas da habilidade de selecionar poucas, porém produtivas pistas necessárias para dar solução correta à adivinhação desde a primeira tentativa. A habilidade de antecipar o que ainda não foi lido é vital na leitura, assim como a habilidade em antecipar o que ainda não foi ouvido é vital para a compreensão oral (GOODMAN apud SILVEIRA, 2005a, p.28).

Esse teórico ofereceu importante contribuição para a renovação de ensino da leitura desde a alfabetização ao ensino instrumental de línguas estrangeiras. Para Goodman, um único processo de leitura serviria para qualquer tipologia textual ou idioma. Esse pressuposto, por ser considerado como um universal linguístico, o aproxima da teoria gerativo-transformacional.

Outro pressuposto do modelo de leitura postulado por Goodman defende que a leitura é um processo que obedece a ciclos, iniciando-se pelo ciclo ótico, passando ao perceptual, em seguida ao ciclo gramatical, concluindo com o ciclo de significado. Outras séries desses mesmos ciclos se seguirão, à medida que a leitura progride. Este pressuposto instaura a leitura como um processo ativo (GOODMAN, 1987).

Uma das contribuições do modelo de Goodman, segundo Silveira (2005a), é a relevância dada às estratégias de leitura que, neste capítulo, terá o merecido destaque. As estratégias de leitura podem ser entendidas como operações mentais que o leitor realiza na busca de compreensão do texto. Goodman confere à predição um destaque especial, sendo ela a primeira estratégia básica utilizada pelo leitor na busca de compreensão do texto escrito.

Outro teórico de destaque quanto aos modelos de leitura é Frank Smith. O fundamento de toda obra deste pesquisador é o pressuposto de que a leitura eficaz depende mais da informação não visual, ou seja, dos conhecimentos prévios, do que mesmo da informação visual. Como psicolinguista, esse teórico tratou da descrição dos processos cognitivos e lingüísticos inerentes à leitura. Conforme Silveira (2005a), boa parte dos pressupostos de Smith assemelha-se aos de Goodman, considerando que a perspectiva psicolinguística e procedimental é marcante em suas obras.

A questão da instrução da leitura é evidente nos trabalhos de Smith, o que serviu de inspiração para especialistas no trato de programas de leitura, inclusive no nosso país. Esse teórico ressalta a importância do chamado ambiente alfabetizador ao lado da intervenção pedagógica docente no aprendizado infantil da leitura. Outro ponto relevante no modelo de Smith e de Goodman é a postura interacionista, resultando em ações significantes entre professor e aluno. Ele, assim como Goodman, também destaca a necessidade do conhecimento prévio e da seletividade no ato da leitura. O processamento de leitura *top-down* ou descendente é dominante nos modelos defendidos por esses teóricos (SILVEIRA, 2005a). É pertinente o pensamento de Smith ao dizer que

[...] a leitura não deve ser considerada como um tipo especial de atividade, mas como algo que envolve aspectos muito mais amplos ao pensamento e comportamento humano, uma compreensão da leitura não pode ser adquirida sem levar em conta a natureza da linguagem e as várias características do cérebro humano (SMITH, 1989, p.17).

O modelo de leitura de Gough (1976) destaca, como pressuposto, a leitura como processamento serial, ou seja, ela obedece a ciclos. Ele diverge de Goodman e Smith ao estabelecer as bases de seu modelo de leitura sem prestigiar o papel do conhecimento prévio para compreensão de leitura. Para Gough, as letras são analisadas distintamente, passando à palavra, posteriormente, ao significado pelo leitor. Segundo Silveira (2005a), este modelo apresenta, em suas bases, fundamentos behavioristas, uma vez que relaciona estímulo sensorial e resposta.

As informações visuais são elementos considerados pelo leitor que, para Gough, é, antes de tudo, um decodificador. Este é um dos pontos divergentes entre o modelo de Gough e o de Goodman. O modelo de processamento serial de Gough, focaliza os seguintes eventos

[...] fixação ocular e movimento sacádico, representação icônica do percepto visual, identificação da letra, (através de um processo serial, discreto), mapeamento das letras com a representação fonêmica abstrata da palavra, busca da entrada lexical (acessível mediante apresentação fonêmica abstrata dos caracteres), também serialmente, palavra por palavra (KLEIMAN, 1989, p.25).

O modelo de Gough, como se observa, está atrelado à descrição de uma sequência de eventos e não, necessariamente, ao processamento do ato de ler. É um modelo que obedece a uma ordem de ciclos.

O modelo de processamento automático defendido por Larberge e Samuels surgiu na década de 1970. Esses pesquisadores fazem uma descrição dos estágios relevantes que tomam parte na transformação dos chamados padrões escritos em significado e ainda vincula a atenção como componente importante no processamento da leitura em cada frase. Segundo Kleiman (1989, p.26), “o modelo faz previsões sobre o desenvolvimento de automatismos no processo de alfabetização. Fica claro, em primeiro lugar que pela prática e repetição, os automatismos são desenvolvidos”.

Com as implementações que foram incorporadas ao modelo de processamento automático defendido por Larberge e Samuels¹¹, cinco componentes fundamentais foram agregados a ele, como a memória visual, a memória fonológica, a memória semântica, a memória episódica e a atenção (KLEIMAN, 1989). Essa autora aponta dois aspectos representativos deste modelo: o desenvolvimento de automatismos e as opções de processamento do leitor experiente. Vale a pena mencionar os estágios por que passam os leitores aprendizes no processo gradual de automatização.

QUADRO 1 – Estágios da aprendizagem perceptual para a automatização do processamento da leitura segundo LaBerge e Samuels

1º estágio	O leitor procura no estímulo visual as dimensões relevantes para a discriminação de traços distintivos (abertura, orientação espacial da letra, etc.); esta busca se tornará automática quando o leitor tiver realizado muitas tarefas discriminatórias.
2º estágio	O aprendiz constrói um código de letras mediante a organização dos traços relevantes numa unidade maior, processamento esse que precisa da atenção do aprendiz.
3º estágio	O processo de organização dos traços relevantes se torna automático. O procedimento visual pelo qual o sujeito alcança o estágio da unificação – uma espécie de escaneamento – pode também se tornar automático com a prática.
4º estágio	O processamento se torna automático.

Fonte: Silveira, 2005 p. 37

O modelo de LaBerge e Samuels é muito significativo para o professor de alfabetização, pois, segundo Silveira (2005a), o desenvolvimento de automatismos é importante no processo de decodificação, que deve ir se consolidando nos anos iniciais do Ensino Fundamental a fim de que, ao final desse segmento de ensino, a criança já esteja com esse processo consolidado.

¹¹ O modelo de Laberge e Samuels é descrito por Samuels e Kamil no *artigo Models of the reading process*. In: Carrel et al. (Org) *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: University Press. 1988. Chapter 7, p. 37-55.

O modelo de leitura proposto por Rumelhart se destaca como um modelo interativo de leitura, e foi lançado em fins de 1970 (SILVEIRA, 2005). É uma reação aos modelos de processamento linear, seqüencial; ou seja, cada estágio preparando o estágio seguinte. Deve-se destacar, primeiramente, que, nesse modelo, a interação de que se trata é a interação entre os componentes cognitivos que trabalham paralelamente no cérebro quando as pessoas estão lendo. Nesse sentido, Kleiman (1989, p. 28) esclarece que

A interação portanto não é aquela que se dá entre o leitor, determinado pelo contexto, e o autor, através do texto. Essa interação se refere especificamente ao interrelacionamento, não hierarquizado, de diversos níveis de conhecimento do sujeito (desde o conhecimento gráfico até o de mundo) utilizados pelo leitor na leitura (KLEIMAN, 1989, p.28).

Os modelos interativos de leitura inserem a leitura numa suposição de interação funcional que contempla os processos ascendentes e descendentes de leitura. Essa interação interfere nas funções dos diversos níveis que são processados paralelamente, ressaltando que “os superiores dependem dos produtos cognitivos elaborados pelos níveis inferiores, mas também se dá o contrário [...]” (LENCASTRE, 2003, p.39).

Na perspectiva de leitura interativa, se busca a integração de variados enfoques que, ao longo da história, buscaram explicar o processamento da leitura. Para muitos pesquisadores, as diversas concepções de leitura podem ser agrupadas em torno de dois modelos hierárquicos, ou seja, o ascendente ou *bottom-up* e o modelo descendente ou *top-down*. O modelo interativo não está atrelado ao texto e ao leitor apenas, ele atribui grande importância ao uso dos conhecimentos prévios para a compreensão do texto escrito ou mesmo oral (SILVEIRA, 2005a).

O modelo de leitura interativo-compensatório de Stanovich defende que o leitor com poucas habilidades de leitura, que normalmente usa os processamentos ascendentes, poderá se utilizar também dos processamentos descendentes, uma vez que apresente certo conhecimento do tema do texto na finalidade de compensar tal inabilidade. Noutras palavras, conforme Silveira

[...] o modelo de Stanovich é *iterativo* no sentido de que qualquer estágio, independentemente de sua posição no sistema, pode comunicar-se com qualquer outro estágio; e é *compensatório* no sentido de que qualquer leitor, ao perceber a inviabilidade de usar uma fonte, logo apela para outra (s) fonte (s) para fazer frente às suas próprias defasagens (SILVEIRA, 2005a, p. 51).

O Modelo preconizado por Just e Carpenter apresentado por Silveira (2005a) tem como pressuposto o movimento ocular como evidência do processamento em leitura. Este modelo focaliza aspectos não contemplados pelos outros modelos, a exemplo do desempenho ocular. Na questão do processamento da leitura, esse modelo destaca a presença do funcionamento de uma memória ativa, ou seja, a chamada memória de trabalho, também conhecida como memória de curto prazo, associando velhas e novas informações. A memória de trabalho ou de curto prazo é quem armazena os conhecimentos prévios do leitor e as informações do procedimento de leitura para que ele realize o processamento.

Existe ainda o modelo de leitura como processamento estratégico do discurso, difundido por Kintsch e Van Dijk, cuja base é a compreensão de textos. Este modelo surgiu na década de 1970, como os demais apresentados anteriormente. Para Kintsch e Van Dijk, a estrutura semântica dos textos contempla os níveis de macronível global e o de micronível local. Esses autores destacam o seu modelo de leitura como um modelo estratégico de processamento do discurso (SILVEIRA, 2005a).

O enfoque estratégico para os autores citados está atrelado ao fato de que a compreensão de textos requer maiores conhecimentos. Na década de 1980, o modelo de processamento estratégico do discurso recebeu grandes mudanças advindas das teorias da inteligência artificial (SILVEIRA, 2005a).

Finalizada a abordagem sobre os modelos teóricos de leitura, é pertinente destacar a importância deste processo tão complexo que é a leitura no pensamento de Cagliari (2003, p.148), segundo o qual a leitura “[...] é a extensão da escola na vida das pessoas. A maioria do que se deve aprender na vida terá de ser conseguido através da leitura fora da escola. A leitura é uma herança maior do que qualquer diploma”. Essa afirmativa traduz com exatidão o valor do aprendizado da

leitura na vida de qualquer pessoa; é ela que confere ao aprendiz a capacidade do conhecimento.

A relação que a leitura estabelece com a escrita, é através da realização do objetivo da escrita, ou seja, quem escreve, escreve para ser lido. Fala-se muito na importância da leitura do mundo, porém, a leitura compreensiva de um texto escrito, é indispensável, em particular, no momento atual, tempos de globalização. Desta maneira, em acordo com o linguista Cagliari (2003), o ato de ler envolve atividades de decifração da escrita e decodificação do texto.

Cagliari (2003) analisa tipos de leitura, como a leitura oral e a silenciosa visual. Ele classifica o ato de contar história, por exemplo, como um processo de leitura recíproca, ou seja, um processo em que o outro “lê” o texto “ouvindo”, sendo esse o primeiro contato que as crianças mantêm com a leitura. Da mesma forma, o que é ouvido através da TV ou rádio constituem leituras, concorrendo para que as crianças que têm essa experiência possam adquirir maiores possibilidades de sucesso na vida escolar.

Outro tipo de leitura analisado por Cagliari (2003) é a leitura silenciosa visual. Esta modalidade de leitura foi dominante durante um bom tempo nos diversos espaços de leitura; porém, dependendo do texto, esse tipo de leitura nem sempre é o mais adequado, apesar de sua grande importância para a maioria das pessoas, por oferecer maior reflexão ao leitor.

Para Cagliari (2003), o uso do tipo de leitura mais comum é a visual silenciosa e a menos usual é a oral pública. Quanto ao aprendizado da leitura, esse linguista levanta a seguinte questão:

Será que se pode aprender a ler antes de aprender a escrever? Será que se pode aprender a ler sem aprender a escrever? Sem dúvida; aliás, aprender a ler é mais fácil do que aprender a escrever. Uma criança pode começar ouvindo histórias, aprendendo a decifrar os sons das letras (no seu dialeto e no da escola) em diversos contextos (palavras diferentes), e se pôr a ler pequenos textos de cujo contexto já tem conhecimento (já ouviu) ou que sabe de cor, como canções, provérbios, adivinhações, etc. Se esse tipo de atividade for intensificado, a criança passa a ter um outro tipo de contato com a escrita, que não é simplesmente jogo de montar e desmontar sílabas e palavras (CAGLIARI, 2003, p.168).

Quanto aos modelos de leitura apresentados, eles oferecem conhecimentos relevantes para o trabalho com o ensino da leitura, em particular os modelos interativos. São esses modelos que aliam as contribuições dos processamentos ascendentes e descendentes de leitura, permitindo que o pesquisador ou o professor possa intervir nas práticas de leitura de acordo com as necessidades dos alunos em relação ao uso eficaz dos processamentos de leitura.

Vale reconhecer que nenhum modelo de leitura consegue contemplar o processo como um todo; entretanto, é necessário que o professor conheça seus postulados para que possa intervir no processo de escolarização com melhores práticas de leitura.

Além do conhecimento sobre o processamento cognitivo da leitura por parte do professor, cabe também às escolas repensar sobre a utilização adequada de seus espaços físicos de biblioteca ou de sala de leitura, e ainda, das salas de aula enquanto espaços de desenvolvimento prioritário de leitura, fornecendo aos alunos os recursos materiais necessários ao ato de ler, através de bons livros e gêneros textuais adequados.

1. 2 O Papel das Estratégias de Leitura

As estratégias de leitura são operações mentais que o leitor realiza em busca da compreensão do texto. As estratégias de leitura se destacam no campo da linguagem, merecendo destaque por teóricos da Linguística e da Psicolinguística mediante o processamento da leitura. Foi a partir dos estudos sobre aquisição da linguagem que o termo estratégia passou a ser assumido com grande importância (KATO, 1985).

Na abordagem de texto, as estratégias de leitura funcionam como operações regulares que o leitor utiliza no momento em que há compreensão, conciliando comportamento verbal e não verbal quando se está que está lendo. Isso depende da forma como o leitor responde às indagações do texto, da forma como ele se relaciona com o texto, fazendo anotações extras, folheando, passando os olhos ou

marcando palavras ou frases, decidindo se para a leitura ou a retoma, e desse modo avança na busca de sentido do texto (KLEIMAN, 2004).

As estratégias de leitura são divididas em duas grandes categorias: as estratégias cognitivas e as estratégias metacognitivas, necessitando de alguns esclarecimentos no decorrer desta dissertação.

As estratégias metacognitivas seriam aquelas operações (não regras) realizadas com algum objetivo em mente, sob as quais temos controle consciente, no sentido de sermos capazes de dizer e explicar a nossa ação [...]. As estratégias cognitivas da leitura seriam aquelas operações inconscientes do leitor, no sentido de não ter chegado ainda ao nível consciente, que ele realiza para atingir algum objetivo de leitura (KLEIMAN, 2002, p.50).

As estratégias cognitivas trabalham com atitudes que ainda estão em nível inconsciente pelo leitor, pois ele poderá fazer uso dessas estratégias sem um controle próprio. No caso das estratégias metacognitivas, estas requerem um processamento sob controle; o leitor já é considerado independente, como por exemplo, ao escrever esta dissertação, em vários momentos, necessitei ler, reler, reescrever, eliminar sentenças repetidas, anexar novas informações de pesquisas feitas após o que havia pesquisado, reler para revisar o material escrito, no sentido de melhorá-lo para que pudesse oferecer um melhor entendimento sobre o assunto. Isso constitui uma atividade estratégica de metacognição, de monitoramento da compreensão.

Pode-se deduzir que o processo de leitura se dá em meio a uma associação de estratégias cognitivas e metacognitivas de abordagem textual, e o ensino dessa habilidade requer do professor uma prática pedagógica em que haja exercício constante da leitura de gêneros textuais variados para que possa propiciar ao aluno leitor o desenvolvimento dessas estratégias.

O modelo teórico de leitura de Goodman – leitura como jogo psicolingüístico de adivinhações, abordado no item anterior – inseriu efetivamente o conceito de estratégias, sendo esse o seu pressuposto básico. De acordo com esse modelo, o leitor deverá se esforçar em selecionar as pistas dadas pela informação visual, relacionando a nova informação com os conhecimentos já adquiridos, ou seja, ao

seu conhecimento prévio, fazendo uso da estratégia da predição e demais estratégias, focando também o seu objetivo de leitura, na busca da compreensão do texto. Pode-se definir que

Uma estratégia é um amplo esquema para obter, avaliar e utilizar informação. A leitura, como qualquer atividade humana, é uma conduta inteligente. As pessoas não respondem simplesmente aos estímulos do meio, encontram ordem e estrutura no mundo de tal maneira que podem aprender a partir de suas experiências, antecipá-las e compreendê-las. Os leitores desenvolvem estratégias para trabalhar com o texto de tal maneira que seja possível construir significado, ou compreendê-lo. Usam-se estratégias na leitura, mas também essas estratégias se desenvolvem e se modificam durante a leitura. Com efeito, não há maneira de se desenvolver estratégias de leitura a não ser através da própria leitura (GOODMAN, 1987, p. 16-17).

As estratégias defendidas por Goodman são acionadas pelo leitor através das pistas fornecidas pelo texto, pelos recursos tipográficos, pelas ilustrações e pelo formato do texto, considerando também o portador de texto. O modelo de leitura de Goodman abrange, inclusive, as estratégias básicas de leitura, que são a seleção, a predição, a inferência, a confirmação e a correção (op. cit. p. 17).

É fundamental esclarecer, aqui, os conceitos de estratégias básicas defendidas por Goodman. A predição relaciona-se à capacidade do leitor ao fazer antecipações sobre o texto, ao processar sua compreensão; a seleção é uma habilidade de selecionar aquilo que é relevante para a compreensão e o objetivo de leitura; a inferência faz com que o leitor complete a informação, valendo-se da competência linguística que possui, como também do conhecimento conceitual e dos esquemas mentais; a confirmação verifica as predições ou procura reformulá-las; a correção se dá quando a predição não se confirma, levando o leitor a buscar novas hipóteses, novas pistas, procurando sempre o sentido da leitura (SILVEIRA, 2005a).

A inferência, sendo uma estratégia básica, é, portanto, fundamental para a compreensão de um texto, merecendo uma explanação. A estratégia inferencial tem grande importância, pois se trata de um processo que complementa a informação, envolvendo o conhecimento prévio do leitor e, por fim, ligando-se ao estabelecimento da coerência. Como diz Trevisan (1992, p. 53), as informações que aparecem no texto “não podem estar todas explícitas, o que o tornaria longo demais.

Na verdade, cabe ao leitor a tarefa de realizar inferências, na tentativa de recuperar os implícitos, de preencher as lacunas, para construir o sentido do texto”.

As inferências ou conexões, que se concretizam pelos elementos formais presentes no texto, muito têm a contribuir para a compreensão do texto escrito ou oral. Essas conexões sedimentam a perspectiva de que a interação do leitor com o texto garante ou favorece o estabelecimento do sentido e da coerência textual (TREVISAN, 1992).

Pela contribuição que as inferências oferecem ao processamento de textos escritos, que é um dos pontos de interesse desta pesquisa, é relevante apresentar aqui algumas noções de inferência de vários teóricos apontadas por Trevisan (1992).

Marcuschi, numa perspectiva de leitura como processo inferencial, considera inferência ‘uma operação cognitiva que permite ao leitor construir novas proposições a partir de outras já dadas’; para Koch e Travaglia (1990, p. 65), inferência é a operação pela qual, utilizando seu conhecimento de mundo, o receptor (leitor/ouvinte) de um texto estabelece uma relação não explícita entre dois elementos (normalmente frases ou trechos) deste texto que ele busca compreender e interpretar; Brown e Yule (1983) vêem as inferências como conexões que as pessoas fazem quando tentam interpretar o que ouvem ou lêem (TREVISAN, 1992, p. 54).

Pode-se oferecer o seguinte exemplo citado por Haviland e Clark (apud TREVISAN, 1992, p.54) para esclarecer a noção de inferência:

a) *Mary tirou do carro alguns suprimentos de piquenique.*

b) *A cerveja estava quente.*

Para o exemplo supracitado, Trevisan (1992) destaca que as sentenças *a* e *b* exigem a aplicação de uma inferência-ponte, que é a seguinte: c) Os suprimentos de piquenique incluem cerveja. Neste caso, Trevisan destaca a inferência como ‘um processo de preenchimento dos elos faltantes entre dois enunciados’.

As inferências podem ser entendidas como “as conexões realizadas a partir dos elementos formais fornecidos pelo texto, interferem muito na compreensão,

reforçando a idéia de que o estabelecimento do sentido e da coerência textual é dependente da interação leitor/texto” (TREVISAN,1992, p.53). Entende-se que as informações que o texto expressa não estão explícitas totalmente. Nesse caso, o leitor se incumbe na tarefa de realizar as inferências, tentando recuperar os dados implícitos, procurando preencher as lacunas e, assim, construir o sentido do texto.

Vale esclarecer que, atualmente, existem várias propostas de classificação de inferência, aqui destacaremos a de Warren et. al. (apud TREVISAN, 1992) e em seguida, a classificação proposta por Marcuschi (1985). A classificação de Warren et al foi elaborada “[...] para esclarecer os processos inferenciais que se dão em pequenas histórias ou narrativas” (MARCUSCHI, 1985). Vejam-se abaixo os quadros explicativos das propostas classificatórias.

Quadro 2 – Classificação de inferências por Warren et al.

Inferências	
Informacionais	Elaborativas e avaliativas
São realizadas pelo leitor ao tentar responder às questões “quem, o que, onde e quando” cujas respostas (ele) precisa conhecer para entender o texto [...].	As inferências elaborativas e avaliativas respondem às questões “como” e “por que”, respectivamente. Ao fazer uma inferência avaliativa, o leitor ultrapassa, com sua interpretação, a descrição literal dos eventos do texto, isto é, a sua compreensão, em grande parte, é produto da compreensão das motivações, objetivos, planos e razões dos participantes ao descrever e testemunhar eventos. Assim, o leitor leva em conta o comportamento que não é explicitado no texto e preenche as lacunas existentes através das inferências.

Fonte: Trevisan, 1992, p. 56

Já a classificação das inferências proposta por Marcuschi (1985), apresentada no quadro 3, p.36, contempla três grupos de inferências textuais com alguns subtipos, merecendo aqui um destaque dessa classificação. O objetivo desse autor é apresentar um parâmetro que represente os processos seqüenciais de organização na reprodução de um texto envolvendo, assim, a compreensão, a interpretação, o parafraseamento, etc, conseguindo identificar o processo de inferência seguido.

Quadro 3 – Classificação de inferências por Marcuschi

Inferências		
Lógicas	Analógico-semânticas	Pragmático-culturais
Baseadas sobretudo nas relações lógicas e submetidas aos valores-verdade na relação entre as proposições.	Baseadas sempre no input textual e também no conhecimento de itens lexicais e relações semânticas.	Baseadas no conhecimento, experiências, crenças, ideologias, axiologias individuais.

Fonte: Marcuschi, 1985, p. 7.

Como se verifica no quadro acima, a noção de inferência pode ser entendida como um processo indissociável do ato de compreensão, considerando que é através das inferências que o sujeito leitor faz as relações, visando preencher as lacunas do texto, construindo, assim, o sentido desse texto.

1.3 Outros Aspectos Cognitivos da Leitura

A compreensão de textos escritos incorpora vários aspectos que contribuem para a realização da leitura, ao mesmo tempo em que esclarece a complexidade da compreensão e a pluralidade dos processos cognitivos envolvidos na atividade de busca de compreensão do texto escrito.

A tão desejada compreensão leitora, inclusive a dos alunos dos anos iniciais, pode ser entendida como um processo marcado pelo uso do conhecimento prévio, que é o somatório dos conhecimentos construídos na vida; o leitor, então, faz uso contínuo desses conhecimentos na busca da compreensão (KLEIMAN, 2004).

Esses conhecimentos prévios são o conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo (KLEIMAN, 2004). É a interação desses conhecimentos que possibilita o acesso ao sentido do texto pelo leitor. A utilização pelo leitor dos níveis de conhecimento que interagem entre si permite que o ato de ler seja considerado um processo marcado pela interação.

Esses níveis de conhecimento participam da leitura favorecendo a sua compreensão, merecendo um destaque na abordagem desta dissertação. O conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo podem ser definidos da seguinte maneira

O conhecimento linguístico é essencial para as tarefas de processamento, que incluem o reconhecimento instantâneo das palavras e a segmentação ou fatiamento das frases [...] 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 [...]. No terceiro tipo de conhecimento necessário à compreensão de textos escritos – o conhecimento de mundo – podemos distinguir ainda dois tipos de conhecimento: a) o conhecimento enciclopédico [...]; b) o conhecimento de assuntos, situações e eventos típicos da cultura [...] (SILVEIRA, 2005a, p.94-95).

O conhecimento linguístico é uma forma de conhecimento implícito, nem sempre verbalizável, que permite um falante nativo de determinado idioma utilizá-lo em suas interações sociais. Esse conhecimento inclui o vocabulário (conhecimento lexical), as regras de funcionamento da língua (conhecimento gramatical) e as regras de uso social (conhecimento comunicativo).

Quanto ao conhecimento textual, que também compõe o conhecimento prévio, ele oferece uma compreensão a respeito de noções e conceitos textuais, bem como sobre as estruturas textuais. Esse tipo de conhecimento se desenvolve a partir de uma constante prática de leitura com as tipologias textuais (KLEIMAN, 2004). As Matrizes Curriculares, assim como os PCN, destacam a importância desse nível de conhecimento, considerando que as funções sociais da escrita requerem uma prática constante de difusão dos gêneros textuais no ambiente escolar.

O terceiro nível do conhecimento prévio é o conhecimento de mundo, o qual engloba dois tipos, que são o enciclopédico, adquirido de maneira formal ou informal, e o conhecimento de temas ou situações próprios da cultura, que permanece na memória do leitor de forma estruturada e incompleta, sempre aberta a uma expansão, pois armazena o que for mais genérico e provável das situações (KLEIMAN, 2004).

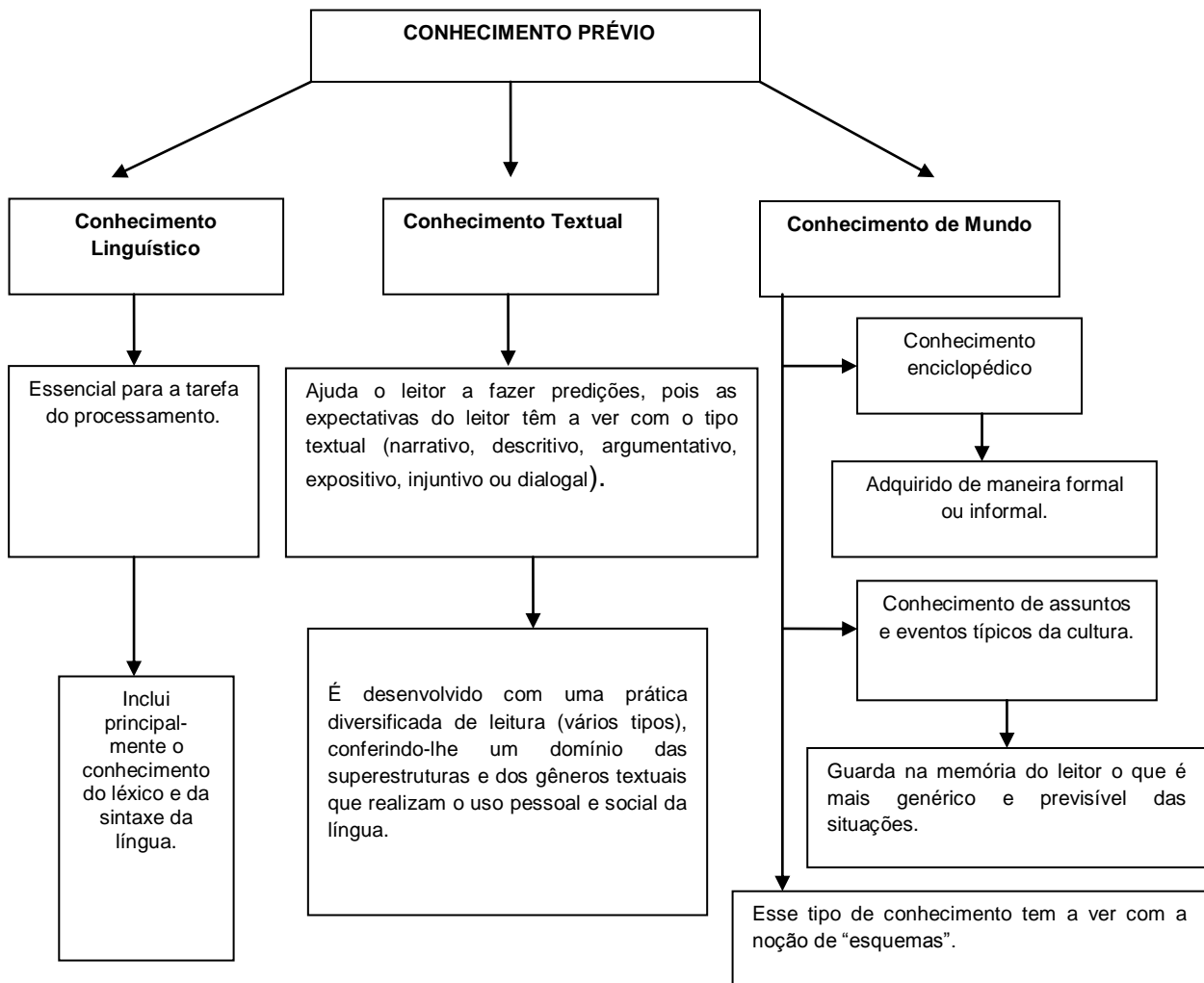
O conhecimento de temas e situações próprias da cultura, ou seja, aquelas experiências do convívio social permitem que o sujeito se familiarize com essas

situações a partir de seus esquemas mentais. Trata-se de um nível contemplado pelo conhecimento prévio. De acordo com KLEIMAN (2004), esse conhecimento de temas mais voltado à questão cultural trata de experiências adquiridas de situações comuns, como ir a uma lanchonete, assistir a uma palestra; enfim, para cada situação, deduz-se que é preciso um conhecimento estruturado, como o que esperar de certas situações, o que encontrar em tal local, como comportar-se diante de determinada circunstância, e assim por diante.

É importante salientar que os conhecimentos prévios são organizados em nossa mente em forma de esquemas mentais que se estruturam ao longo da vida e que vão se ampliando na medida em que as nossas experiências vão se diversificando. A abordagem mais aprofundada sobre a noção de esquemas será feita no 3º capítulo desta dissertação.

O leitor faz uso do conhecimento prévio em suas leituras, de forma contínua, não cessa nunca. É através da interação dos variados níveis que compõem o conhecimento prévio, que esse leitor constrói o sentido do texto. O conhecimento lingüístico, o textual e o conhecimento de mundo agem interativamente, o que torna a leitura um processo de interação, em que o papel primordial do conhecimento prévio é justamente a compreensão leitora (KLEIMAN, 2004). Os diversos níveis contemplados pelo conhecimento prévio poderão ser demonstrados através do seguinte mapa conceitual:

Figura 1 - Mapa Conceitual do Conhecimento Prévio



Fonte: Adaptação de Silveira (2005a, p.94-95)

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 (KLEIMAN, 2004).

É oportuno salientar a questão dos dois princípios fundamentais da atividade de leitura ainda tocante aos aspectos cognitivos desse ato. Esses dois princípios são a coerência e a formulação de hipóteses. O princípio da coerência está ligado ao envolvimento do leitor no momento em que ele estabelece os objetivos e propósitos da leitura. Essa capacidade de estabelecer objetivos na leitura é uma estratégia

metacognitiva, ou seja, ela permite o controle da informação pelo leitor (KLEIMAN, 2004).

Quanto ao princípio da formulação de hipóteses, que trata do uso do processamento da informação visual pelo leitor no ato de ler, para que ele assimile a informação alcançando o objetivo que pretendia e possa perceber palavras para a formulação de hipóteses, KLEIMAN (2004, p.30) sentencia que “há evidências inequívocas de que nossa capacidade de processamento e de memória melhoram significativamente quando é fornecido um objetivo para uma tarefa”. Ter objetivos claros quanto ao que se pretende daquela leitura ajuda a compreender o que se está lendo. Os objetivos de leitura são de grande importância para a formulação das hipóteses e essas, por sua vez, contribuem para a compreensão de textos escritos.

As hipóteses do leitor possibilitam que determinados aspectos do processamento de leitura, fundamentais à compreensão, se concretizem, a exemplo do reconhecimento global e rápido das palavras e frases que estão ligadas ao tópico, e que também permitem que o leitor realize inferências sobre palavras não percebidas no movimento visual da leitura.

1.4 Revendo Elementos da Leitura Enquanto Processamento

A concepção de leitura enquanto processamento está relacionada aos aspectos cognitivos da leitura, alguns deles já abordados no tópico anterior. Esses aspectos são ligados à relação entre o sujeito leitor e o texto enquanto objeto, além de outras questões pertinentes ao processamento textual.

O conhecimento a respeito dos aspectos psicológico e cognitivo do ato de ler é de grande utilidade para professores e demais profissionais da área, uma vez que permite um melhor embasamento para conduzir práticas pedagógicas eficazes de leitura, favorecendo, assim, o desenvolvimento de estratégias adequadas para o processamento e a compreensão do texto escrito entre os alunos.

Por outro lado, a apreensão dos conhecimentos cognitivos da leitura por parte de professores poderá desvelar obstáculos da compreensão inerentes aos aspectos

do texto e do seu processamento entre os alunos. Esses obstáculos são responsáveis por tornar o processamento mais dificultoso (KLEIMAN, 2002).

Outro dado importante são os tipos de estratégias que participam do processamento interativo, de acordo com as necessidades da atividade e as necessidades do leitor. As estratégias que contemplam desde o conhecimento de mundo ao nível de decodificação da palavra fazem parte do processamento interativo e estão relacionadas ao tipo de processamento chamado *top-down*, também denominado de descendente; as estratégias que se iniciam pela observação de um elemento escrito qualquer, seja letra ou palavra, para daí por diante, mobilizar outros conhecimentos, se relacionam ao tipo de processamento *bottom-up*, ou ascendente, relacionado à discriminação de letras ou sílabas, palavras e frases.

Essas estratégias mencionadas, como se sabe, atuam conjuntamente, pois o processamento da leitura é interativo (KLEIMAN, 2002; SILVEIRA, 2005a). O processamento *bottom-up* se relaciona com a habilidade comumente conhecida como decodificação, que é uma fase importante e necessária a todo leitor aprendiz. Esse processo precisa ser automatizado para que o leitor atinja a proficiência. Portanto, é comum ao leitor iniciante utilizar-se do processamento ascendente; quer dizer, a decodificação da letra ou mesmo da palavra escrita, antecedendo a ativação de três níveis de conhecimento, os chamados conhecimento semântico, pragmático e o enciclopédico, que são componentes do conhecimento prévio.

Em consonância com os teóricos das áreas das ciências da cognição¹² e os da área da inteligência artificial¹³, Kato (1985) destaca os dois tipos básicos de processamento da leitura da seguinte forma:

¹² Linguistas, psicolinguistas e psicólogos que trabalham com modelos de compreensão (Kato: 1985, p.39).

¹³ Linguistas, psicolinguistas e psicólogos da área da computação que trabalham com modelos de parceladores (Kato: 1985, p. 39).

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, lingüísticas, e sua abordagem é composicional, isto é, constrói o significado através da análise e síntese do significado das partes. A linguística estruturalista tem privilegiado esse segundo tipo, fato que se justifica pela própria história, na qual se partiu das unidades menores para as maiores. A psicologia cognitivista, por outro lado, tem enfatizado a abordagem descendente, em seus modelos de aprendizagem (KATO, 1985, p. 40).

Os tipos de processamento citados servem de fundamento para distinguir tipos de leitores. Sabe-se que o leitor que faz mais uso do processamento descendente é aquele que assimila melhor as ideias centrais de um texto, tem fluência e velocidade na leitura, tendo um comportamento de leitor independente. Porém, vale ressaltar que esse mesmo leitor faz mais uso de seus conhecimentos prévios do que mesmo das informações explícitas no texto. Daí, o perigo de fazer inferências desautorizadas e tirar conclusões apressadas.

O leitor que privilegia o processamento ascendente de leitura (*bottom-up*) faz pouco uso das informações implícitas; o significado construído por ele é fundamentado nas informações textuais. Nesse modelo de processamento, o leitor ainda se encontra no nível da decodificação, o sentido está no texto, diferentemente do processamento descendente ou *top-down* (KATO, 1985).

Apesar de os processos ascendentes serem mais identificados como próprios do leitor aprendiz ou do leitor lento, o fato é que todo leitor proficiente utiliza o processamento ascendente, ou seja, a decodificação, sempre que ele encontra dificuldades de compreensão do texto, ou quando existem dificuldades no reconhecimento da informação gráfica, como por exemplo, falhas na impressão do texto.

No processamento descendente, o estímulo visual provoca a ativação dos conhecimentos prévios, ressaltando também que esse processamento requer do leitor uma postura mais independente, pois ele faz uso pleno de suas estratégias cognitivas e metacognitivas, através de seus esquemas mentais (KATO, 1985).

Este capítulo tratou de alguns componentes do processamento cognitivo da leitura de forma a esclarecer a importância do conhecimento desse processo por

parte do docente para subsidiá-lo na sua prática como professor, mediador e promotor de leitura nos diversos segmentos da escolarização.

O próximo capítulo aborda a compreensão de textos e os instrumentos de avaliação de leitura aplicados nesta pesquisa. São contemplados o processamento da compreensão de textos, a teoria dos esquemas, os níveis de compreensão e algumas considerações sobre pesquisas voltadas para a compreensão de textos escritos.

2 COMPREENSÃO DE TEXTOS: INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO E PESQUISAS NA ÁREA

A capacidade para compreender textos escritos envolve diversos processos cognitivos, conforme já foi abordado anteriormente. Este capítulo trata do processo de compreensão do texto escrito, partindo do pressuposto de que a efetivação da leitura se dá quando o indivíduo encontra sentido no que lê.

Este tem sido o foco das pesquisas sobre o processamento da leitura e desse fenômeno tão complexo que é o da compreensão. O processo da compreensão também envolve outros fatores do ser humano que sustentam as bases de seu conhecimento e de sua aprendizagem: são os aspectos da vida social, racional e emocional do sujeito e, ainda, os fatores internos e externos da mente humana que agem de forma interativa (KLEIMAN, 2004). O estudo da compreensão de textos escritos, que é um processo em que vários componentes sociocognitivos agem interativamente, permite entender que

Refletir sobre o conhecimento e controlar os nossos processos cognitivos são passos certos no caminho que leva à formação de um leitor que percebe relações com um contexto maior, que descobre e infere informações e significados mediante estratégias cada vez mais flexíveis e originais. Isso não quer dizer que compreender um texto escrito seja apenas considerá-lo um ato cognitivo, pois a leitura é um ato social, entre dois sujeitos - leitor e autor - que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados (KLEIMAN, 2004, p.10).

Neste capítulo, a abordagem está direcionada para o processamento da compreensão de textos baseando-se, em grande parte, na teoria dos esquemas cognitivos. Leffa (1996, p. 35) define esses esquemas como sendo “estruturas abstratas construídas pelo próprio indivíduo para representar a sua teoria de mundo”. Ainda segundo o citado autor, “na interação com o meio, o indivíduo vai percebendo que determinadas experiências apresentam características comuns com outras”. Desta forma ele vai ampliando seus esquemas mentais.

Os níveis de compreensão de textos escritos são também discutidos neste capítulo com o propósito de fomentar a análise da compreensão, pois são esses níveis que poderão oferecer ao professor ou pesquisador critérios e indícios sobre a

qualidade do trabalho de leitura que ele está desenvolvendo em um espaço escolar, de sala de aula, contribuindo para que novas posturas possam ser praticadas, ou algumas distorções possam ser remediadas.

A compreensão de leitura pode ser verificada através de diversos instrumentos de avaliação, a saber: o teste *cloze*, o teste de perguntas de compreensão, o questionário tradicional, o teste de múltipla escolha e o protocolo de leitura. Esses instrumentos recebem a menção necessária neste capítulo, em que aparecem também novos dados sobre a pesquisa voltada para a compreensão de leitura realizada por pesquisadores em nível nacional.

2.1 O Processamento da Compreensão de Textos

A abordagem em torno do processamento da compreensão de material escrito envolve habilidades lingüísticas (no micronível do texto) e a compreensão global, que envolve aspectos do macronível textual. É através da ação conjunta de processos, atividades, recursos e, como não poderia deixar de ser, das estratégias mentais que o processo de compreensão se realiza. Nesse processo, os conhecimentos gramatical, lexical e comunicativo também tomam parte, e não são particulares apenas à compreensão dos textos escritos; eles contribuem também para a compreensão dos textos orais (KLEIMAN, 2002).

A compreensão, como em todo aprendizado, em particular sobre os textos escritos, recebe uma grande contribuição dos conhecimentos prévios, através das articulações dos esquemas mentais construídos pelo leitor, à medida que esse sujeito interage com o outro, com o meio e com os fenômenos da linguagem oral e escrita.

Vale comentar também a contribuição do esquema visual, ou seja, do papel dos olhos no processamento dos textos escritos. A fase inicial do processamento do material escrito ocorre pelos olhos. Passada a fase de percepção do objeto escrito, este passa a ser explorado pela memória de trabalho, conhecida também como memória de curto prazo, responsável pela organização desse material em unidades significativas. Nesse processo, conta-se, ainda, com auxílio extra da memória

intermediária, acessando, quando for conveniente, os conhecimentos necessários para a compreensão do texto que se está lendo. Essa seleção é feita a partir dos conhecimentos acumulados na memória de longo prazo, que também se intitula como memória semântica ou memória profunda (KLEIMAN, 2002).

Segundo a citada autora, a percepção do objeto de leitura ocorre de forma individual, logo, deduz-se que “não percebemos tudo o que vemos, não reagimos da mesma maneira ante um mesmo quadro ou imagem. O que é semelhante na percepção do texto através dos olhos é o tipo de mecanismo usado para apreender o objeto” (op. cit. p.32).

O movimento progressivo ou regressivo dos olhos no momento de leitura depende da compreensão, o que sugere que o leitor eficiente pode controlar o próprio processo de compreensão, isto porque ele poderá voltar a leitura ou adiantá-la de acordo com o seu processo de compreensão.

Durante a fase de processamento do objeto de leitura pelos olhos, a chamada memória de trabalho exerce o seu papel. É iniciada a fase de interpretação que envolve as letras nas sílabas e palavras, as palavras nas frases e as frases em contexto significativo. Tudo isto é trabalhado neste tipo de memória, que organiza as unidades sintáticas conforme as regras e os princípios da chamada Gramática Implícita, ou seja, os conhecimentos da língua nativa, diferente do conhecimento gramatical escolarizado (KLEIMAN, 2002).

A memória de trabalho representa a capacidade do leitor em armazenar material acessado pela percepção e agrupá-lo em unidades significativas utilizando-se do seu conhecimento da língua. Segundo Kleiman (2002), esse processamento de agrupar e analisar é denominado fatiamento. Deve-se destacar que

A relevância desses aspectos do processamento para o desenvolvimento de estratégias flexíveis de leitura é clara. No início, a leitura será muito mais difícil para o leitor e por isso ela fica quase que limitada à decodificação, se o professor não tornar a atividade *comunicativa*, fazendo comentários, perguntas, enfim, fugindo da forma, já saliente demais devido às dificuldades iniciais do leitor, e focalizando o sentido (KLEIMAN, 2002, p.35, grifo da autora).

Para que o desenvolvimento das estratégias de leitura aconteça, é necessário que o professor, sempre que possível, estabeleça situações em que o aluno leitor possa exercitar o processamento da compreensão de textos em seus mais diversos níveis, ou seja, dos níveis gráficos, linguístico, pragmático, social e cultural. Dessa maneira o processamento interativo exerce papel primordial no trato do objeto escrito. As informações sobre o processamento visual do material escrito também sugerem que as abordagens de leitura que superestimam a leitura em voz alta em sala de aula, sem a prévia leitura silenciosa, poderão acarretar dificuldades no desenvolvimento de estratégias apropriadas para o processamento da compreensão do texto escrito.

2.2. A Teoria dos Esquemas

Piaget e Ausubel, consagrados pesquisadores da psicologia cognitiva¹⁴, são autores cujos estudos se aproximam da teoria de esquemas. Deve-se considerar que, para Piaget, a aprendizagem percorre um processo para que haja adaptação entre o sujeito e o meio (LENCASTRE, 2003).

Segundo a teoria piagetiana, há um processo de interação entre a estrutura cognitiva do ser e o ambiente, que é responsável por essa adaptação; isso ocorre quando acontece um desequilíbrio entre esses dois elementos (LEFFA, 1996). Para que o equilíbrio novamente se instale, outros dois processos ocorrem, que são a acomodação e a assimilação.

A acomodação implica uma reformulação da estrutura do organismo e é por isso mais difícil. A assimilação é mais simplesmente a integração da informação à própria estrutura interna, sem necessidade de modificação da estrutura. Enquanto que a acomodação tem um sentido de fora para dentro, onde o ambiente provoca a mudança interna; a assimilação tem um sentido contrário; é o indivíduo que modifica sua apreensão do ambiente para assimilá-lo à sua estrutura interna (LEFFA, 1996, p.26).

¹⁴ Jean Piaget publicou inúmeras obras sobre a sua teoria psicogenética, dentre elas estão dois títulos muito divulgados no Brasil: *Problemas de Psicologia Genética* (Forense Universitária, 1973) e *Seis Estudos de Psicologia* (Forense Universitária, 1976). David Ausubel tem como obra representativa de sua teoria o livro *Educational Psychology: a cognitive view* (New York, Holt, Rinehart and Winston, 1978).

A teoria dos esquemas de Piaget tem uma relação com a teoria de Ausubel pela importância que é dada à relação entre estrutura cognitiva do sujeito e o material a ser aprendido. Como reconhece Leffa (1996), é através desse processo de integração que ocorre a aprendizagem.

A teoria dos esquemas permite que a familiaridade com o conteúdo trabalhado possa fornecer um esquema abstrato de conhecimento, advindos de situações prévias com o tema, integrando a informação a ser processada, sem fazer distinções entre conteúdos abstratos ou concretos (KLEIMAN, 2004). Sobre a compreensão de textos,

A teoria dos esquemas foca a sua atenção na natureza construtiva da compreensão e no papel crucial do conhecimento prévio do leitor nessa construção e aparece em oposição às teorias do processamento ascendente ou modelos de compreensão da leitura dirigidos pelos dados, que rejeitam os processos construtivos guiados conceptualmente (LENCASTRE, 2003, p.32).

A natureza constitutiva da compreensão, assim como o papel do conhecimento prévio, encontra na teoria dos esquemas o enfoque necessário para o entendimento da compreensão de textos durante o processamento da leitura. “Esta teoria tenta explicar a intervenção do conhecimento prévio na compreensão de textos, especialmente textos que descrevem situações estereotipadas” (LENCASTRE, 2003, p.32).

Pelas considerações já levantadas, é possível determinar até que ponto um texto poderá ser compreendido pelo leitor, ou seja, é necessário considerar a interação entre os conteúdos tratados no texto e os esquemas cognoscitivos já existentes na mente do leitor. Situação comum é o aluno se deparar com um texto cujo conteúdo não faz parte dos seus esquemas ou, então, não se adapta a eles. Exemplificando a situação, pode-se dizer que uma criança de cinco anos não apresenta esquemas para compreender a abordagem de um livro que trata do sistema imunológico, pois seus esquemas ainda não contemplam esse tipo de informação. Disto decorre a necessidade de considerar os conhecimentos prévios do aluno ao se determinar o grau de compreensão que se deseja obter com determinado material escrito (ALLIENDE & CONDEMARIN, 1987).

Segundo Leffa (1996), Bartlett é considerado o iniciador da teoria dos esquemas, cuja concepção é a de que o mundo é perceptível às estruturas cognitivas, sofrendo alterações com as experiências do sujeito e conseqüentemente ensejando mudanças no mundo para que esse sujeito o compreenda. Explicitando melhor, através dos esquemas “o mundo é percebido através de estruturas cognitivas que se, por um lado, sofrem alterações com a nossa experiência, por outro, também provoca uma alteração para que possa percebê-lo. A essa estrutura cognitiva, Bartlett deu nome de ‘esquema’ ”(op. cit., p. 35).

Outro dado pertinente são as variáveis, pois são os elementos formadores do que se entende por esquemas. São essas variáveis que se destacam pela possível ocorrência de variação entre um evento e outro. Por exemplo, uma situação de mudança de domicílio para um novo apartamento, que se caracteriza por situações de empacotamento de objetos, retirada de imóveis, desarrumação dos armários, poderá ocorrer a variável de não se fazer nada disto, pode não se levar nada para o novo apartamento, que por ventura, já está mobiliado. Isso é uma variável, dentro de uma inferência em que toda mudança de domicílio requer desarrumação e empacotamento de móveis e objetos (LEFFA, 1996).

O que configura um esquema é um conjunto de variáveis, que podem ser obrigatórias, prováveis ou opcionais. Outro dado importante é que a relação entre os esquemas poderá ser hierárquica ou não, quer dizer, envolve esquemas maiores e menores, havendo um esquema geral. Quando o leitor aciona o esquema geral (que poderá ser o esquema maior), para que logo depois impulsione os outros elementos pertinentes, isto contribui favoravelmente para a compreensão do texto (LEFFA, 1996). Os esquemas evoluem à medida que novos elementos são acrescentados, descartando-se velhos componentes, ou mudando a relação entre eles.

2.3 Os Níveis de Compreensão

Além dos conhecimentos prévios, outro componente importante para a compreensão do texto é o próprio processamento textual, que ocorre através da interação entre elementos internos (cognitivos, linguísticos e mentalísticos) e os

elementos externos (aspectos contextuais, pragmáticos, ideológicos, simbólicos, etc.) que são responsáveis pela produção de sentidos.

Diante do exposto, na compreensão de textos, há de se considerarem as relações entre texto e discurso. Apesar de os limites entre texto e discurso não serem facilmente identificáveis, pode-se dizer que a noção de texto liga-se mais diretamente à materialidade linguística e às formas de textualização e a noção de discurso relaciona-se à atividade interlocutiva, à intencionalidade e aos elementos da enunciação. Silveira (2005a) refere-se à compreensão de textos, afirmando 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 (op. cit., p. 103-104).

Silveira aponta três instâncias comumente confundidas quando se trata de entendimento de textos. A autora, com base em Orlandi (2005)¹⁵, considera uma visão tripartite em que se distinguem três níveis de compreensão. São eles: o nível da inteligibilidade, o nível da interpretabilidade e o nível da compreensibilidade. Orlandi (2005) apoia-se no pensamento de Halliday (1976) para distinguir o que é inteligível e o que pode ser interpretável, merecendo um destaque para o devido esclarecimento:

Segundo esse autor [Halliday], uma sentença como “Ele disse isso” é inteligível. Mas não é interpretável, pois na falta de elementos que garantam (especificam) sua coesão, ou seja, das relações semânticas que asseguram a coerência interna do texto, não se lhe pode atribuir uma interpretação (quem é ele? O que (isso) ele disse?) (ORLANDI, 2005, p.72).

¹⁵ Embora os estudos de Eni Pulcineli Orlandi sejam sempre voltados para a análise de discurso, acreditamos que essa abordagem de compreensão em três níveis pode ser relacionada aos estudos de compreensão de textos escrito na visão sociocognitiva.

Halliday (apud ORLANDI, 2005) esclarece que a textualidade é resultado da coerência interna, ou seja, da coesão, e da coerência externa. Quando se consideram os elementos da exterioridade, diz-se, portanto que houve compreensão. A questão da coerência e da coesão se coloca como um verdadeiro embate no momento em que o aluno se vê diante do lacunamento do teste *cloze*, em que ele coloca em jogo os seus esquemas para resolver o problema. Finalmente, podem-se definir os níveis de compreensão de textos já anteriormente citados.

a) O inteligível: ao que se atribui sentido atomizadamente (codificação); b) O interpretável: ao que se atribui sentido, levando-se em conta o contexto lingüístico (coesão); c) o compreensível: é a atribuição de sentidos, considerando o processo de significação no contexto de situação, colocando-se em relação enunciado/enunciação (ORLANDI, 2005, p.73).

De forma mais detalhada, diz-se que o nível de inteligibilidade apresenta-se atrelado à fase da decodificação, atribuindo significado à leitura de forma ainda isolada. É interagindo com a linguagem que o leitor desenvolve o nível seguinte, que é o da interpretabilidade, em que o leitor se prende apenas à leitura superficial do texto.

No nível da interpretabilidade, o sujeito limita-se a reproduzir o que lê; enquanto que, no nível da compreensibilidade, o sujeito já entende que o sentido do texto poderá ser outro, a questão do que está implícito no texto é apreensível para esse leitor. Desse modo, a compreensão sugere uma interação com os fatores culturais, históricos, sociais e lingüísticos, atravessados pelo senso crítico (ORLANDI, 2005).

Para finalizar a abordagem sobre os níveis de compreensão de textos escritos, é interessante destacar que a compreensão, por ser marcada pela subjetividade, tanto a historicidade do sujeito como a do leitor se entrecruzam.

2.4 Os Instrumentos de Avaliação de Compreensão de Leitura

A investigação sobre o processo de compreensão de textos escritos vem contemplando os estímulos linguísticos mais variados, usando-se desde fragmentos de linguagem como palavras, frases e orações, até textos longos. Sabe-se que a investigação em torno de unidades de textos mais extensas, como as narrativas e os textos expositivos, como os utilizados para a coleta de dados para a presente pesquisa, procuram, de forma geral, buscar esclarecimentos sobre os fatores que contribuem para a compreensão de textos.

Na atualidade, professores e pesquisadores podem utilizar-se dos mais variados instrumentos de avaliação de leitura através de testes de compreensão de textos escritos. Esses testes utilizam medidas de desempenho diferenciadas de acordo com os propósitos de cada teste. A classificação das principais medidas de desempenho usa, de forma regular, a altura da realização do teste, como se verifica

Nesse sentido as medidas de desempenho podem classificar-se em duas grandes categorias: em tempo real, realizadas durante a leitura e em diferido, realizadas depois da leitura. A utilização de medidas de compreensão em tempo real propõe-se examinar o processamento da linguagem durante a compreensão, e não os resultados da compreensão. Ao utilizar estas medidas, o experimentador ou mede o comportamento dos sujeitos de forma contínua ou interrompe o sujeito para examinar o progresso da compreensão [...] medidas em diferido, de memória, sobre a compreensão, como a evocação livre, a evocação guiada, o reconhecimento e a resposta à perguntas sobre o texto ajudam a identificar a informação que o leitor extraiu da mensagem que leu (LENCASTRE, 2003, p.52).

As medidas em tempo real como tempo de leitura, o registro dos movimentos dos olhos durante a leitura, o modo de pensar “alto” e a interrupção da leitura para fazer perguntas sobre o que foi lido são exemplos de medidas em tempo real mais utilizadas, como exemplo de teste, o protocolo verbal. Quanto às medidas em diferido, os exemplos mais desenvolvidos são os procedimentos de classificação, os testes de reconhecimento, os testes de evocação livre e guiada, os testes de compreensão e o de desempenho de ações, o teste *cloze* e o teste de múltipla escolha se encaixam nessa medida em diferido.

2.4.1 O Teste Cloze

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”. Com efeito, a leitura é um processo que ocorre na mente; desse modo, torna-se difícil o acesso aos processos mentais internos que ocorrem durante o ato de ler. Como lembra Leffa (1996, p. 66-67), o processo mental da compreensão da leitura “por se desdobrar a portas fechadas” é totalmente invisível aos olhos do pesquisador, principalmente na leitura silenciosa. Em muitos centros de estudo, existem equipamentos que ajudam na captação de dados para estudos de medida em tempo real, mas isso exige equipamentos e profissionais especializados de áreas interdisciplinares, pois as manifestações externas que podem servir de pistas ao processo de compreensão, segundo Leffa (1996), são mínimas e difíceis de serem percebidos ao observador despreparado. O mais acessível, de fato, é a utilização de verbalizações do leitor durante a leitura ou através de intervenções de ruptura na leitura a pedido do pesquisador.

Na década de 1950, precisamente em 1953, Wilson Taylor¹⁶ deu início aos seus experimentos voltados à elaboração de uma medida que oferecesse confiabilidade para avaliar a compreensão de textos escritos (SANTOS; BORUCHOVITCH; OLIVEIRA, 2009). A partir das investigações de Taylor, foi possível elaborar uma técnica que, ao ser utilizada como meio de diagnóstico, constituiu-se no chamado teste *cloze*. Esse teste demonstrou, “por meio de um texto de 250 palavras do qual se omitia sempre os quintos vocábulos, haver relação entre a mente do leitor e o texto escrito” (SANTOS; BORUCHOVITCH; OLIVEIRA, 2009, p.49). Desse modo, o teste passou a ser utilizado como forma de mensuração do nível de inteligibilidade do texto e do leitor. A técnica do teste *cloze* se destaca, portanto, como um recurso cuja finalidade é avaliar a compreensão de leitura, merecendo destaque na nossa pesquisa.

¹⁶ Wilson Taylor foi um jornalista americano que, de forma pioneira, utilizou o teste cloze na intenção de medir a compreensão leitora entre leitores de jornal (LEFFA, 1996; SANTOS; BORUCHOVITCH; OLIVEIRA, 2009).

A técnica do teste *cloze*, em relação ao processamento da compreensão de leitura, se configura como um recurso de grande utilidade na medida em que possibilita ao leitor o uso de estratégias de antecipação e inferência. É também uma técnica que pode receber adaptações ao se trabalhar com poemas, músicas, notícias jornalísticas, relatos, histórias, textos científicos, lendas, textos didáticos, etc. Um critério que deve ser levado em conta é que o texto esteja próximo do nível de leitura dos alunos, considerando os seus conhecimentos prévios, e que o número de palavras suprimidas esteja em torno de 10% do total de palavras do texto (ALLIENDE & CONDEMARIN, 1987).

O *cloze*, segundo os teóricos da cognição, “é um processo interativo entre o leitor e o texto que permite ao primeiro tomar conhecimentos de suas habilidades de compreensão” (CONDEMARIN & MILICIC apud SANTOS; BORUCHOVITCH; OLIVEIRA, 2009, p. 50). O uso desse procedimento, ou seja, do teste *cloze*, segundo Santos; Boruchovitch e Oliveira (op.cit.) contribui para que ocorra uma distinção entre a compreensão escrita e a fonológica das palavras de um texto e, quando o leitor encontra um ponto de equilíbrio entre ambas, ele consegue compreender o texto escrito.

O teste *cloze* apresenta algumas variações ou formatos, como o *cloze* lexical no qual os itens lexicais são suprimidos; o *cloze* gramatical, no qual há a omissão dos itens relacionais; o *cloze* de múltipla escolha, com oferta de alguns vocábulos para o preenchimento da lacuna; o *cloze* cumulativo, no qual predomina a omissão de um mesmo vocábulo em todo o texto, podendo dar como exemplo o seguinte: “A namorada de João brigou com ele porque não comprou os ingressos do evento. Ela não quer mais voltar para ele”. Nesse caso, o vocábulo a ser omitido no decorrer do texto é ele. Há também o *cloze* labirinto verbal, quando o aluno escolhe uma série de vocábulos dentre três séries oferecidas para completar a oração (SANTOS; BORUCHOVITCH; OLIVEIRA, 2009). No quadro que segue, tem-se um exemplo do formato de *cloze* labirinto verbal:

Quadro 4 – Cloze labirinto verbal

... Ela lhe disse que ao rasgar uma fotografia ele também estava destruindo uma lembrança. Explicou para ele que quando envelhecemos as lembranças ajudam a animar nossas vidas.

- a) no momento; não; sorriu; estamos tristes; resgatar.
- b) ao; não; explicou; estamos tristes, nos derrotar.
- c) ao; também; explicou; envelhecemos; animar.

Fonte: SANTOS; BORUCHOVITCH; OLIVEIRA, 2009, p.54.

No *cloze* restringido, todos os vocábulos omitidos estão ao lado ou abaixo do texto, cabendo ao aluno ou leitor, através do uso de suas estratégias e esquemas, saber selecionar a adequada para cada lacuna. Há, ainda, o *cloze* em que não existe o traço de lacuna e sim chaves de apoio (____) para o registro dos vocábulos omitidos. Os tamanhos dessas chaves devem corresponder aos das palavras esperadas. Santos; Boruchovitch e Oliveira (2009) citam ainda vários outros tipos de teste *cloze*, cabendo ao pesquisador utilizar ou adaptar aquele que mais se adequa ao seu propósito de pesquisa.

Há vários procedimentos para a aplicação do teste *cloze*. Pode-se aplicar o teste após a leitura oral do texto, ou simplesmente aplicá-lo sem que o aluno ou leitor tenha conhecimento prévio do texto. No *cloze* pós leitura-oral, há uma leitura do texto para então iniciar o teste; a organização do texto segue o padrão de *cloze* tradicional; e finalmente, o *cloze* interativo, em que há a escolha de uma palavra para cada vocábulo omitido, desde que esteja adequada ao texto e justificando a escolha de tal vocábulo. O avaliador anota a justificativa do leitor neste momento do teste, sendo necessária a aplicação individual.

O teste *cloze* obedece a critérios de correção, que podem ser definidos como correção literal e correção sinônima. Na correção literal, considera-se como acerto apenas a aplicação da palavra exata omitida; no caso da correção sinônima, aceita-se a aplicação de uma palavra sinônima no espaço da palavra omitida. Na apuração dos testes *cloze* aplicados à pesquisa realizada, foram considerados os dois critérios de correção.

Para a análise dos escores do *cloze*, pode-se aplicar a classificação de Bormuth (apud SANTOS; BORUCHOVITCH; OLIVEIRA, 2009), no qual ele apresenta três níveis: o primeiro nível corresponde a 44% de acertos e é classificado como nível de frustração; nesse nível, o leitor não compreende o que lê. O segundo nível tem uma pontuação que pode oscilar entre 44,1% a 57%, e é denominado nível instrucional, ou seja, o leitor “demonstra uma abstração apenas suficiente para a compreensão” (op.cit., p.58); no nível independente, o leitor apresenta um aproveitamento superior a 57% dos acertos, considerando que esse nível requer uma compreensão crítica, criativa e autônoma do texto escrito.

2.4.2 O Teste de Perguntas de Compreensão

Os testes de compreensão se constituem em um conjunto de perguntas sobre os conteúdos de um texto. Acredita-se que as respostas dos sujeitos oferecem uma medida de sua compreensão sobre o texto. Segundo Lencastre (2003, p.61), o uso de testes de compreensão é altamente apropriado para avaliar a profundidade do processamento do texto. O autor distingue dois tipos de perguntas, quanto à sua dificuldade em termos cognitivos: de reconhecimento e de compreensão. Para um entendimento mais claro, veja-se a explicação abaixo.

As perguntas de reconhecimento requerem a evocação de conteúdos ou o seu reconhecimento (é o caso das perguntas fechadas). Estas questões só requerem a ativação da informação, sem nenhum outro processamento adicional. As perguntas de compreensão requerem um processamento adicional, é o caso das perguntas que exigem que o leitor, para responder, crie uma relação entre diferentes conteúdos do texto e do seu conhecimento prévio (LENCASTRE, 2003, p.61).

Noutras palavras, as perguntas de reconhecimento, muitas vezes, exigem do aluno leitor apenas a localização da resposta no texto, não demandando muito esforço cognitivo, pois são explícitas na superfície textual. Já as perguntas de compreensão exigem do leitor um processamento mais cuidadoso, relacionando os diferentes conteúdos do texto ao seu conhecimento prévio e fazendo uso das inferências elaborativas.

Para os testes de múltipla escolha que compõem um dos instrumentos de coleta de dados desta dissertação, utilizamos mais perguntas de compreensão, embora tenham ocorrido também algumas perguntas de reconhecimento. A pesquisa contemplou a medida em diferido, que quer dizer realizada depois da leitura.

Para Marcuschi (2002), as perguntas inferenciais requerem conhecimentos textuais, advindos do conhecimento prévio, somados às regras inferenciais e à capacidade de análise crítica. No caso das perguntas globais, entende-se que essas perguntas devem considerar o texto como um todo, bem como os aspectos considerados extratextuais, como o acionamento dos conhecimentos prévios, exigindo processos inferenciais considerados mais complexos.

É coerente citar aqui algumas observações que foram assinaladas no decorrer da fase de coleta de dados da nossa pesquisa, especificamente durante a aplicação de testes de compreensão de leitura com os alunos do 5º ano em três turmas. Além da falta de familiaridade com o tipo de teste (múltipla escolha), verificamos também as dificuldades dos alunos em responder questões envolvendo processos inferenciais e globais. Os alunos não conseguiam entender as perguntas que exigiam a aplicação das suas estratégias básicas de leitura, como a inferência, o que foi sendo posteriormente melhorado. Isso será abordado de forma mais detalhada no quarto capítulo desta dissertação, através dos resultados dos testes cloze e dos testes de compreensão de textos escritos envolvendo os gêneros textuais lendas, fábulas, textos de vulgarização científica e conto, constituídos pelas tipologias narrativas e expositivas.

2.4.3 O Questionário Tradicional

Marcuschi (2002) considera que os autores de livro didático na área de Língua Portuguesa reconhecem a importância do trabalho com atividades de compreensão de textos, e isso é comprovado pela presença de alta dose de exercícios de compreensão nesses manuais. Ele considera também que o problema é a natureza desses exercícios de compreensão, pois como se viu anteriormente, sobre a

abordagem dos testes de perguntas de compreensão, existem variadas tipologias de perguntas “tidas” como de compreensão, porém aquelas que realmente se relacionam com o processo interativo de compreensão de leitura são poucas e, segundo o autor, necessitam ser mais exercitadas com os alunos e com bom entendimento pelos professores, seus instrutores.

As pesquisas de Marcuschi (2002), que envolveram a análise de livros didáticos de Língua Portuguesa, apontaram alguns problemas na abordagem da compreensão de textos, merecendo aqui explicitá-los para um melhor entendimento.

- a) “A compreensão é considerada, na maioria dos casos, como uma simples e natural atividade de decodificação de um conteúdo objetivamente inscrito no texto ou uma atividade de cópia. Compreender texto resume-se, no geral, a uma atividade de extração de conteúdos.
- b) As questões típicas de compreensão vêm misturadas com uma série de outras que nada tem a ver com o assunto. Esta simples mistura já atesta a falta de noção do tipo de atividade;
- c) É comum os exercícios de compreensão nada terem a ver com o texto ao qual se referem, sendo apenas indagações genéricas que podem ser respondidas com qualquer dado;
- d) Os exercícios de compreensão raramente levam a reflexões críticas sobre o texto e não permitem expansão ou construção de sentido, o que sugere a noção de que o compreender é apenas identificar conteúdos. Esquece-se a ironia, a análise de intenções, a metáfora e outros aspectos relevantes nos processos de compreensão” (MARCUSCHI, 2002 p.51).

É de se constatar, pelos dados expostos pelo pesquisador, que questões envolvendo o raciocínio, o pensamento crítico e, ainda, as habilidades argumentativas, passam despercebidas nos exercícios de compreensão. O professor que se prende unicamente à abordagem dos livros didáticos compromete a capacidade de formação de opinião de seus alunos. “Ali os textos dão a impressão de serem monossêmicos e os sentidos únicos” (op. cit., p.52), quando, na verdade, os textos, de modo geral, são polissêmicos, podem apresentar vários sentidos, dependendo de quem os interprete.

Outro ponto relevante nessa abordagem é a questão das tipologias das perguntas de compreensão nos livros didáticos de Língua Portuguesa. Marcuschi (op.cit.) apresenta uma grande variedade dessas questões, de acordo com a análise apurada de vinte manuais de todas as séries da escolarização, ou seja, do Ensino

Fundamental e Médio e que permitiu a estruturação de uma tipologia para classificar a perguntas de compreensão constantes nesses manuais.

A tipologia sugerida, a partir da pesquisa realizada por Marcuschi, é fundamentada em uma seqüência de posturas teóricas, relativas principalmente à teoria da leitura e compreensão dentro da lingüística de texto não estruturalista, contemplando o texto em um processo no qual atividades cognitivas e discursivas são prevalentes, considerando que “tanto o texto como os sentidos nele ou dele produzidos são fenômenos colaborativos e dinâmicos e não produtos fixos previamente colocados pelo autor” (op.cit., p.54). É esclarecedor observar o quadro das tipologias de perguntas de compreensão estruturado por Marcuschi (2002, p.54-5):

QUADRO 5 – Tipologia das perguntas de compreensão em livros didáticos de Língua Portuguesa

Tipos de perguntas	Explicitação	Exemplos
1. A cor do cavalo branco de Napoleão	São perguntas não muito freqüentes e de perspicácia mínima, auto-respondidas pela própria formulação. Assemelham-se às indagações do tipo: “Qual a cor cavalo branco de Napoleão?”	<p><i>*Ligue (as falas às falantes)</i></p> <p><i>Lilian</i> - não preciso falar sobre o que aconteceu.</p> <p><i>Mamãe</i> - mamãe me desculpe, eu menti para você.</p>
2. Cópias	São as perguntas que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. Verbos freqüentes aqui são: <i>copi, retire, aponte indique, transcreva, complete, assinale, identifique, etc.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Copie a fala do trabalhador. • Retire do texto a frase que... <p>Copie a frase corrigindo-a de acordo com o texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Transcreva o trecho que fala sobre... • Complete de acordo com o texto.
3. Objetivas	São as perguntas que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (<i>o que, quem, quando, como, onde...</i>) numa atividade de pura <i>decodificação</i> . A resposta acha-se centrada exclusivamente no texto.	<ul style="list-style-type: none"> • Quem comprou a meia azul? • O que ela faz todos os dias? • De que tipo de música Bruno mais gosta? • Assinale com um x a resposta certa.

4. Inferenciais	Estas perguntas são mais complexas; exigem conhecimentos textuais e outros, sejam pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas.	Há uma contradição quanto ao uso da carne de baleia no Japão: Como isso aparece no texto?
5. Globais	São as perguntas que levam em conta o texto como um todo e aspectos extra-textuais, envolvendo processos inferenciais complexos.	<ul style="list-style-type: none"> • Qual a moral dessa história? • Que outro título você daria? • Levando-se em conta o sentido global do texto, pode concluir que...
6. Subjetivas	Estas perguntas em geral têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que a resposta fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade.	<ul style="list-style-type: none"> • Qual a sua opinião sobre...? • O que você acha do...? • Do seu ponto de vista, a atitude do menino diante da velha senhora foi correta?
7. Vale-tudo	São as perguntas que indagam sobre questões que admitem qualquer resposta, não havendo possibilidade de se equivocar. A ligação com o texto é cópia e apenas um pretexto sem base alguma para a resposta.	<ul style="list-style-type: none"> • De que passagem do texto você mais gostou? • Se você pudesse fazer uma cirurgia para modificar o funcionamento de seu corpo, que órgão você operaria? Justifique sua resposta. • Você concorda com o autor?
8. Impossíveis	Estas perguntas exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos. São questões antípodas às de cópia e às objetivas.	<ul style="list-style-type: none"> • Dê um exemplo de pleonasmos vicioso (Não havia pleonasmos no texto e isso não fora explicado na lição). • Caxambu fica onde? • (O texto não falava de Caxambu).
9. Metalingüísticas	São as perguntas que indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais.	<ul style="list-style-type: none"> • Quantos parágrafos tem o texto? • Qual o título do texto? • Quantos versos tem o poema? • Numere os parágrafos do texto.

Fonte: Marcuschi, 2002, p.54-55.

Há um outro autor que pesquisou sobre o livro didático de Língua Portuguesa no Brasil. Trata-se de Silva (2005), que, em seus estudos para a dissertação do mestrado, pôde concluir que

[...] as perguntas sobre o texto se situam num nível de compreensão literal, prendendo-se apenas a aspectos superficiais, geralmente, na sequência em que aparecem no texto, valorizando quase sempre a apreensão de fatos e/ou idéias e a estruturação. Além disso, as respostas que o LD espera dos alunos geralmente já estão direcionadas nas perguntas, o aluno só terá que identificá-las, poupando-lhe do confronto com o texto e de uma investigação mais aprofundada (Op. cit., p.55).

A despeito de todas as críticas, há de se reconhecer que o livro didático, seja para qualquer disciplina, é uma ferramenta de trabalho indispensável ao professor. É suficiente mencionar a situação de boa parte das escolas públicas, onde os recursos financeiros não permitem uma diversidade de recursos didáticos de ensino; onde o professor, em muitos casos, tem apenas a lousa, o livro didático, as atividades extras e textos avulsos interessantes de outros livros, geralmente xerocopiados (quando há copiadora na escola), limitando-se o professor a uma cota permitida.

É fundamental esclarecer também que o uso do livro didático permite que os alunos iniciantes na aprendizagem da leitura possam se familiarizar e discriminar as diferentes formas de registros de letras, os diferentes formatos de texto para que, no ambiente extra-escolar, possam reconhecer essas letras e textos nos letreiros de placas, outdoors, rótulos, jornais e demais portadores de textos. Isso, sem dúvida, contribui para o seu processo de letramento.

Deve-se acrescentar, neste tópico, uma breve observação sobre o livro didático de Língua Portuguesa da turma de 5º ano da escola onde ocorreu a pesquisa. A coleção adotada é “Aprendendo Sempre” de Miranda & Rodrigues (2010), apresenta dez unidades temáticas para trabalho com a linguagem oral e escrita, em que se observaram, no manual do professor, as possíveis sugestões de trabalho com a leitura dos alunos. No quadro que segue serão explicitados alguns exemplos de questões e perguntas presentes na 5ª unidade do livro didático da coleção citada, no qual a parte destinada à compreensão do texto é intitulada “Pensando sobre o Texto”.

QUADRO 6 – Exemplo de atividade de compreensão de texto apresentada no livro didático adotado na turma de alunos do 5º ano informantes da pesquisa

1- Leia a biografia do autor do texto. No caderno, complete as informações do quadro com os dados apresentados na biografia:
• Nome próprio
• Apelido ou pseudônimo
• Naturalidade (Estado em que nasceu)
• Nacionalidade (país em que nasceu)
• Ano de nascimento e de morte
2- O autor não é conhecido pelo nome, mas pelo pseudônimo, isto é, o nome que usa para assinar suas obras. Como você acha que surgiu esse apelido?
3- Leia a informação abaixo e confira a resposta anterior: “Patativa é nome de um pássaro comum no Sertão brasileiro.”
4- O que o verso “Hoje eu tô na terra estranha”, no início do poema, quer dizer? Que terra estranha é essa? Em que estrofe está essa informação?

Fonte: Livro de Língua Portuguesa “Coleção Aprendendo Sempre”, 5º ano. 2010. p. 99.

As perguntas acima podem ser classificadas como objetivas e subjetivas. De modo geral, as atividades voltadas para o estudo de textos mesclam perguntas de compreensão do tipo metalinguísticas, vale-tudo, subjetivas, objetivas e de cópias. Na atividade apresentada, não aparecem perguntas que demandam processos inferenciais. Evidentemente, se as atividades de leitura na escola privilegiarem mais essas atividades de compreensão, o processo de desenvolvimento de estratégias de leitura poderá ficar prejudicado, principalmente os processos inferenciais, tão necessários àquele terceiro nível de compreensão postulado por Orlandi (2005), ou seja, o nível da compreensibilidade.

2.4.4 O Teste de Múltipla Escolha

Esta modalidade de teste tem como referencial a Teoria de Resposta ao Item (TRI), cujas origens se deram nos inícios da década de 1950. Os pesquisadores que difundiram a TRI foram Richardson, Tucker e Frederic Lord (apud ANDRADE; VALLE, 1998).

Nas décadas que se sucederam, a TRI foi sendo incorporada paulatinamente aos exames e, no Brasil, sua aplicação é relativamente recente¹⁷. Ela tem relação estreita com a Matemática Aplicada, Estatística e Psicometria. É a Psicometria que oferece a base para a aplicação de testes de múltipla escolha referenciados pela TRI (op. cit.). No Brasil, a aplicação desta técnica tem orientado os exames de avaliação nacionais, elaborados pelo INEP, para o SAEB, ou seja, o sistema de avaliação da educação básica, que engloba o ENEM, que é o exame nacional do ensino médio, a Provinha Brasil, destinada aos alunos do 2º ano; a Prova Brasil, para os alunos do 5º e 9º Ano do ensino Fundamental, cuja aplicação se dá no começo e final de cada ano letivo bienalmente.

É interessante apresentar aqui os descritores de leitura da Prova Brasil (BRASIL, 2009), que descrevem os procedimentos de leitura que devem ser alcançados por alunos do 5º ano, destacando o uso de estratégias básicas como a inferência¹⁸.

¹⁷ Os testes de múltipla escolha foram introduzidos no Brasil em finais da década de sessenta e inícios dos anos setenta do século passado e, por conta da chamada tendência pedagógica tecnicista, praticamente iniciou as práticas pedagógicas escolares e acadêmicas influenciadas pela tecnologia educacional, ao lado dos recursos audiovisuais de ensino.

¹⁸ Na realidade, os descritores da prova Brasil (BRASIL, 2009) para o 5º ano são em número de 15, e abrangem habilidades em várias áreas. Para a nossa pesquisa, consideramos aqueles que estão diretamente ligados aos procedimentos de leitura mais relacionados às atividades que aparecem nos testes de compreensão utilizados na pesquisa.

Quadro 7 – Descritores da Prova Brasil referentes aos procedimentos de leitura relacionados à pesquisa realizada

Descritores	Procedimentos de leitura
D1	Localizar informações explícitas em um texto
D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão
D4	Inferir uma informação implícita em um texto
D6	Identificar o tema de um texto
D11	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato

Fonte: Matriz de referência de língua portuguesa do SAEB: temas e seus descritores – 4ª série do ensino fundamental – PROVA BRASIL (BRASIL, 2009).

Esses descritores apontam as habilidades e competências de leitura que deverão ter os alunos do 5º ano. A cada item ou questão do teste, é verificado o descritor aplicado a ele e se o aluno atendeu ao requisito do descritor.

Quanto aos itens dos testes da Prova Brasil, o Guia Para Elaboração de Itens de Língua Portuguesa (BRASIL, 2003), elaborado pelo INEP para o SAEB, trata da formulação dos testes de múltipla escolha e define que um item dessa modalidade de teste de compreensão é

[...] é a unidade básica de um instrumento de coleta de dados que pode ser uma prova, um questionário ou outro. No SAEB, os itens medem conhecimentos, competências e habilidades do aluno, relacionados com um conteúdo determinado. Há, basicamente, dois formatos de itens de teste: os itens de resposta construída e os itens de reconhecimento, dentre os quais se destaca o item de múltipla escolha. Esta tipologia baseia-se em uma diferença fundamental: no primeiro caso, o aluno elabora uma resposta e, no segundo, seleciona uma resposta dentre um conjunto de alternativas oferecidas. Os itens elaborados para o BNI¹⁹ serão, neste momento, exclusivamente, de múltipla escolha. O item de múltipla escolha de Língua Portuguesa é composto por três partes: o texto, o enunciado que, necessariamente, propõe um problema ou consiste de uma situação-problema, e alternativas de respostas ao que é proposto resolver, sendo que apenas uma delas é a resposta correta e as demais são incorretas, mas plausíveis (BRASIL, 2003, p.17).

¹⁹ Banco Nacional de Itens.

De acordo com esse documento, o número de alternativas de determinado item do teste de múltipla escolha para a avaliação de Língua Portuguesa do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental deve ser quatro. O formato desses itens obedece a dois tipos de critérios adotados, como se vê na citação abaixo.

A) A formulação exige que o aluno, após a leitura do texto, resolva a situação-problema proposta para, em seguida, identificar a alternativa que contém a resposta certa. **B)** A formulação exige que o aluno analise cada alternativa, individualmente, de acordo com o enunciado (que pressupõe a leitura do texto), para identificar a correta (BRASIL, 2003, p.17).

O enunciado pode ser em forma de pergunta ou frase incompleta, obedecendo aos dois critérios apontados acima. O material do guia de itens oferece vários exemplos, cabendo aqui, explicitar um deles de modo a esclarecer a formulação de itens no teste de múltipla escolha. O exemplo que segue se enquadra no formato de item A, para a turma de 5º ano, cujo objetivo do descritor sete (D7) é “identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa” (BRASIL, 2003, p.18).

Figura 2 - Exemplo de questão baseado no descritor 7

O SAPO

Era uma vez um lindo príncipe por quem todas as moças se apaixonavam. Por ele também se apaixonou a bruxa horrenda que o pediu em casamento. O príncipe nem ligou e a bruxa ficou muito brava. “Se não vai casar comigo não vai se casar com ninguém mais!” Olhou fundo nos olhos dele e disse: “Você vai virar um sapo!” Ao ouvir esta palavra o príncipe sentiu estremeção. Teve medo. Acreditou. E ele virou aquilo que a palavra feitiço tinha dito. Sapo. Virou um sapo.

ALVES, Rubem. *A alegria de ensinar*. São Paulo: Ars Poética, 1994.

O conflito entre o príncipe e a bruxa começou porque

(A) várias moças se apaixonaram pelo príncipe.
 (B) a bruxa horrenda ficou muito brava com o príncipe.
 (C) o príncipe recusou o pedido de casamento da bruxa.
 (D) o príncipe foi enfeitado pela malvada bruxa.

Texto-base: 449 – Código: 20359 – Gabarito: C

Fonte: Prova Brasil (BRASIL, 2009, p.18).

Os itens dos testes de compreensão de múltipla escolha desenvolvidos na pesquisa seguiram os dois tipos de itens citados, centrando as questões na aplicação das estratégias básicas pelos alunos.

Outro exame que se enquadra nessa metodologia é o PISA (Programa Internacional de Avaliação dos Alunos) é um programa cuja avaliação é padronizada e é desenvolvido nos países que participam da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico). Essa avaliação é aplicada a alunos de quinze anos, e os países que queiram participar da avaliação são convidados, como é o caso do Brasil, avaliando as áreas de Linguagem, Matemática e Ciências (BARROSO, 2008).

No caso do INAF, (Índice Nacional de Alfabetismo Funcional), o exame é realizado pelo Instituto Paulo Montenegro, que também adota a TRI para a formulação dos testes que irão representar os índices de alfabetismo e de analfabetismo funcional da população brasileira. É feito um recorte com um grupo de aproximadamente duas mil pessoas entre quinze a sessenta e quatro anos.

Resgatando o enfoque para a nossa pesquisa, para a coleta de dados, utilizamos dois testes de múltipla escolha, dos quais um continha oito questões e um continha sete. Essas questões se voltavam para testes de compreensão de leitura, não focalizando a localização de respostas simplesmente; fizemos uso de algumas questões que exigiam o uso de estratégias básicas de leitura, como a inferência.

Para a elaboração desses testes, selecionamos um texto narrativo e um expositivo, do gênero conto e vulgarização científica respectivamente. As questões exigiam dos alunos o uso de seus conhecimentos prévios, através de seus esquemas mentais, permitido que eles colocassem em jogo as suas estratégias.

Os testes de múltipla escolha aplicados aos alunos do 5º ano foram compostos de opções de respostas A, B, C, e D, dentre as quais há apenas uma resposta correta que compõe o gabarito e as outras são meros distratores (BRASIL, 2003). Para a apuração desses testes, verificamos o nível de dificuldade das questões de compreensão de leitura no tocante ao uso de estratégias básicas, relacionando também a alguns descritores do procedimento de leitura abordados na Prova Brasil para o 5º Ano. Esses descritores estabelecem as habilidades básicas de leitura

esperadas pelo aluno leitor. Em relação ao teste de múltipla escolha, pudemos constatar que a aplicação inicial que ocorreu com esse tipo de teste, utilizando um texto de tipologia narrativa, gênero conto, provocou um certo estranhamento por parte dos alunos com relação à estrutura desse teste, evidenciando a falta de familiarização dos estudantes com aquele tipo de atividade de compreensão de leitura. De fato, os alunos demonstraram desconhecimento daquela modalidade de teste de compreensão de texto e, assim, tiveram dificuldade em responder o primeiro teste.

A falta de familiarização inicial ocorreu, possivelmente, porque não era prática comum, nas três turmas, a aplicação de testes de compreensão de múltipla escolha, segundo informações dos alunos e da própria professora. Além disso, constatamos no livro didático adotado nessa turma, a inexistência dessa atividade de compreensão de texto.

2.4.5 Os Protocolos Verbais de Leitura

É importante esclarecermos que esta menção aos protocolos verbais de leitura se deve à sua relevância enquanto instrumento de avaliação de compreensão de leitura, embora eles não tenham sido aplicados na presente pesquisa.

O procedimento de leitura conhecido como protocolo de leitura²⁰ é uma técnica que centraliza no ato de leitura, considerando o leitor, o texto e também o contexto que permeia a situação de ato de ler. É uma abordagem metodológica que pode ser concebida como uma atividade em que o leitor é convidado a comentar sobre o que ele apreende ou percebe de modo subjetivo durante o processamento de leitura, comentando a sua própria visão da forma como está lendo, ou como age normalmente com relação ao hábito de ler - caso o tenha - ou em casos hipotéticos, de como agiria, se soubesse ler.

²⁰ Alguns autores, a exemplo de Tomitch (2008), referem-se a protocolos de leitura como protocolos verbais, os quais “são interpretados como o resultado de um processo de verbalização coocorrente ou retrospectiva em relação a uma outra atividade executada” (p.20-21).

Baseando-nos em Tomitch (2008), podemos definir, então, que os protocolos de leitura constituem-se em uma técnica para coleta de dados durante o processamento da leitura. Segundo essa autora, a técnica vem sendo, há longa data, utilizada nas áreas da Psicologia, tanto na Experimental, como na Cognitiva. No Brasil, vários pesquisadores dedicam seus estudos a essa técnica, como Cavalcanti (1989), Nardi (1993), Tomitch (2003), e Souza (2004).

A verbalização enquanto forma de coleta de dados instaurou-se definitivamente no meio acadêmico das diferentes áreas, como Psicologia Clínica, a Sociologia, a Psiquiatria, a Antropologia e, atualmente, tem espaço garantido na Psicologia Cognitiva. Segundo Tomitch (2008), essa interação nas diferentes áreas contribuiu para que a concepção de protocolo verbal se tornasse abrangente no meio acadêmico; porém, no ambiente escolar, é ainda uma raridade.

A técnica dos protocolos verbais, também denominados de métodos introspectivos ou de verbalização concorrente, foi desvalorizada por décadas devido a várias críticas, ressurgindo a partir da década de 1960, com o apoio de pesquisadores diversos. Como diz Tomitch,

[...] A técnica dos protocolos verbais tem contribuído de forma significativa para o desenvolvimento de hipóteses sobre o processamento cognitivo. Além disso, resultados de estudos mais recentes têm sugerido que a técnica dos protocolos verbais pode ser empregada de forma satisfatória na testagem de modelos cognitivos em áreas específicas (TOMITCH, 2008, p.22).

De maneira geral, essa técnica solicita que os sujeitos colaboradores verbalizem os seus pensamentos no momento em que realizam a atividade cognitiva, ou seja, a leitura, devendo ser coletada de forma satisfatória para que possam representar as estruturas e os processos do aparato cognitivo do sujeito (TOMITCH, 2008).

Outro ponto relevante é apontado por Ericsson e Simon (apud TOMITCH, 2008), os quais destacam a presença de dois módulos de memória que armazenam as mais diversas informações. São as chamadas memória de trabalho (a conhecida memória de curto prazo) e a memória de longo prazo (em que são guardadas o

nosso conhecimento acumulado, ou seja, nosso conhecimento prévio). Para esses pesquisadores, os dados ativos da memória de trabalho, para a qual os processos de atenção se voltam, podem não ser verbalizados. Com relação às informações da memória de longo prazo, essas necessitam ser reativadas pela memória de trabalho para, que assim, possam ser verbalizadas. Leffa (1996), na citação abaixo esclarece o que é um protocolo verbal, mais referido pelo autor como protocolo de leitura.

Consiste essencialmente numa entrevista feita com o leitor, gravação das respostas dadas e análise detalhada dessas respostas. O objetivo é descrever as estratégias usadas pelo leitor na sua interação com o texto escrito. O leitor pode ser solicitado a tentar descrever seu próprio processo de leitura em três situações diferentes: (a) durante uma determinada leitura; (b) imediatamente após a leitura de um texto ou segmento; (c) sem solicitação de uma tarefa de leitura (op. cit. p. 80).

Segundo Leffa (op. cit.), as verbalizações realizadas nos diferentes contextos citados recebem pelos pesquisadores que trabalham com a técnica, denominações distintas, tais como de introspecção, retrospecção, auto-relato, auto-observação e auto-revelação.

As verbalizações coletadas ou codificadas em protocolos para análise posterior pelo pesquisador se relacionam a diferentes concepções ou perspectivas teóricas como os processos de tomada de decisão, sistemas de memória, utilização de estratégias, funcionamento da memória de trabalho, processos criativos e afetivos, entre outros, de acordo com Tomitch (2008).

A memória de trabalho se constitui em um ponto de grande relevância em discussões e pesquisas sobre os protocolos verbais; deve-se considerar que essa memória, já conhecida como memória de curto prazo, é responsável pelo processamento e manutenção de informação que ocorre simultaneamente. É coerente destacar o pensamento de Tomitch na aplicação dessa técnica e seus efeitos, pois

O emprego da técnica dos protocolos verbais minimiza o efeito da inacessibilidade aos dados de processamento, uma vez que se obtêm informações não elaboradas acerca dos pensamentos do sujeito, enquanto ele está envolvido com a tarefa da leitura. Trata-se de somente verbalizar espontaneamente todos os pensamentos a que se tiver acesso enquanto da execução da tarefa e compreensão do texto escrito. Logo, com a utilização dessa técnica, focaliza-se mais o processo, o que nos pode conduzir a um melhor entendimento da natureza da compreensão dos textos escritos. A técnica dos protocolos verbais seria uma janela que possibilitaria a visualização de atividades cognitivas complexas, entre elas a leitura de textos escritos (TOMITCH, 2008, p.27).

Pela abordagem em torno da técnica dos protocolos verbais, é possível assegurar que esta técnica viabiliza a análise dos variados aspectos que envolvem o processamento de leitura, aspectos esses relativos à construção de sentido do texto, à relação entre leitor e texto ou demais elementos que se desejam investigar (TOMITCH, 2008).

2.5 A Pesquisa sobre Compreensão em Leitura

Nas últimas décadas, a pesquisa sobre leitura passou por grandes transformações, a começar pelo extenso volume desse tipo de pesquisa no meio acadêmico. Essas pesquisas podem ser classificadas de acordo com a base ou o foco que se deseja priorizar (CAVALCANTI, 1989). Essa classificação poderá ser baseada no texto, que demanda subsídios da Linguística Textual e da Psicologia Cognitiva e no conhecimento prévio, que engloba a Teoria de Representações, na memória e no modelo de compreensão. Obviamente, existem outras classificações que se relacionam aos diversos propósitos de pesquisa nessa complexa área de estudos.

Em seguida, apresentamos algumas pesquisas sobre compreensão de leitura, esclarecendo que os modelos teóricos que subjazem a essas pesquisas se baseiam nos modelos psicolingüísticos e modelos interativos. Vale considerar as contribuições dessas pesquisas para o conhecimento sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento da leitura, na medida em que contribuem para a melhoria do nível de formação dos professores, em particular, os da educação básica, em que os resultados de exames de avaliação nacional de leitura

evidenciam um decréscimo nas habilidades de compreensão de textos entre os alunos.

Reforçando esse aspecto, convém destacar o papel destas pesquisas não só para o meio acadêmico, mas também, e particularmente, para o professorado que lida frequentemente com as dificuldades de leitura de seus alunos, sejam elas em nível de decodificação ou de compreensão de leitura. Há, efetivamente, uma necessidade de divulgação dessas pesquisas no espaço da formação dos professores, pois, muitas vezes esses estudos ficam restritos aos espaços acadêmicos, não chegando à base, ou seja, aos profissionais que militam no ensino fundamental.

Na perspectiva de pesquisas realizadas, apresentamos o trabalho de Borba (2005), que trata da preditibilidade de conjunções e compreensão leitora: um estudo com crianças de 4ª série do Ensino Fundamental, que investigou a relação entre o emprego de conjunções e compreensão de texto. A autora considerou o papel das estratégias de leitura como elemento fundamental no processamento do texto, principalmente o papel da predição.

Na sua pesquisa, Borba (op. cit.) aplicou dois testes, sendo um de lacunamento, o *cloze*, para avaliar a predição de conjunções e o outro de verdadeiro ou falso, para avaliar a compreensão leitora de 65 alunos de turmas da antiga 4ª série, atualmente 5º ano do Ensino Fundamental, de duas escolas da rede estadual de Porto Alegre. Os resultados evidenciaram uma correlação média e direta entre a predição de conjunções e a compreensão leitora, embora os alunos sujeitos da pesquisa nunca tivessem estudado formalmente as conjunções.

Ferreira (2009) desenvolveu uma pesquisa (estudo de caso) para verificar a compreensão de textos escritos entre professoras dos anos Iniciais do Ensino Fundamental. As informantes eram profissionais que participaram da formação continuada no Laboratório Pedagógico de Língua Portuguesa da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte de Alagoas, no Centro de Estudos e Pesquisas Aplicadas, em Maceió, durante o ano de 2007.

A pesquisa de Ferreira (op. cit.) foi realizada através de uma coleta de dados através da aplicação de testes *cloze* e de testes de compreensão de texto com questões de múltipla escolha. A pesquisadora também utilizou outros instrumentos

de pesquisa, tais como, a aplicação questionários e protocolos verbais para análise das facilidades e dificuldades de leitura das colaboradoras.

A pesquisa evidenciou que essas colaboradoras apresentaram facilidade de compreensão em textos narrativos e expositivos e dificuldade de compreensão em textos argumentativos, esses dados sugerem maior reflexão sobre as práticas da leitura na educação básica e nos cursos de formação de professores, enfatizando a necessidade de maior interação com o estudo dos gêneros de estrutura argumentativa ao longo do ensino básico e superior.

A pesquisa de Machado (2005) investigou o processo inferencial na compreensão de textos escritos entre alunas do 2º ano do curso de Letras, de uma universidade pública do interior de Goiás. O processo inferencial investigado se deu em textos literários escritos, predominantemente narrativos; essas inferências eram registradas pelos informantes através de comentários. O pesquisador investigou quais inferências eram produzidas ao longo dos comentários escritos, de que forma a exibição desta “competência inferencial” por parte destes sujeitos relaciona-se aos diferentes tipos de contexto, e ainda buscou relacionar o processo de compreensão dos elementos constitutivos da narrativa e as inferências realizadas nos comentários produzidos.

Machado (op. cit.) concluiu em sua pesquisa que o processo inferencial está relacionado tanto aos esquemas mentais dos sujeitos como ao seu contexto pessoal. Dessa forma, quando o sujeito utiliza as duas fontes de informação extratextual, ou seja, os esquemas mentais e o contexto pessoal, ele busca atribuir sentido ao texto realizando inferências lógicas, informativas e elaborativas.

As pesquisas descritas ressaltam o valor de elementos que fazem parte dos processos cognitivos indispensáveis à compreensão dos textos escritos. As reflexões geradas a partir dessas pesquisas e de outras similares constituem possibilidades de que novas resoluções e aplicações pedagógicas venham a ser conjecturadas, a partir de novos estudos com a relevância desses aqui mencionados.

3 A METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo discorre sobre a metodologia utilizada na pesquisa, esclarecendo a escolha do referencial metodológico, considerando que o enfoque qualitativo em uma pesquisa, muitas vezes, requer ou permite também o seu cruzamento com o enfoque quantitativo. 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, conforme Anexo A (p.153) desta dissertação.

Os instrumentos de coleta de dados são aqui explicitados e a seleção dos instrumentos apresenta-se justificada de acordo com o objeto de pesquisa, que é a compreensão de textos escritos. Cada instrumento, a saber, teste *cloze*, teste de múltipla escolha, questionário e entrevistas tiveram seu papel fundamental para o desvelamento da compreensão de textos escritos entre os alunos do 5º ano nas turmas pesquisadas.

A pesquisa foi realizada no contexto escolar, mais precisamente na sala de sala, em três turmas de 5º ano da Escola de Ensino Fundamental Marechal Floriano Peixoto, da rede municipal de ensino de Maceió. A maior parte da coleta de dados se iniciou durante o mês de abril de 2010 e foi concluída no mês de junho de 2010. Posteriormente, detectamos uma necessidade de aplicação de mais um teste *cloze*, que foi aplicado no mês de novembro de 2010.

Neste capítulo, além dos elementos já descritos, apresentamos mais detalhadamente os demais componentes da pesquisa esclarecendo sobre os informantes, isto é, alunos e professores regentes das turmas de 5º ano que contribuíram para a coleta de dados.

3.1 A Pesquisa Realizada

A pesquisa intitulada “Compreensão de Textos Escritos: um estudo de caso em turmas de 5º ano” apresenta um forte componente quantitativo e experimental, embora seja, em princípio, uma pesquisa de abordagem qualitativa por conduzir a

análise de seu objeto de estudo – compreensão de textos escritos – de forma interpretativa e argumentativa, apresentando análises diferenciadas para os testes *cloze* e os testes de múltipla escolha. As entrevistas e os questionários, entretanto, receberam o enfoque apenas qualitativo. Tais procedimentos (quantitativos e qualitativos) são legitimados por estudiosos da área de metodologia da pesquisa, a exemplo de Moreira & Caleffe (2006). Como se vê na citação abaixo.

[...] Na realidade esses dois rótulos não são dicotômicos, mas se colocam nos extremos opostos de um contínuo. A maior distinção feita entre esses dois tipos de métodos é que a pesquisa qualitativa explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente. O dado é freqüentemente verbal e é coletado pela observação, descrição e gravação. A pesquisa quantitativa, por outro lado, explora as características e situações de que dados numéricos podem ser obtidos e faz uso da mensuração e estatísticas. Ambas podem ser no mesmo estudo (op. cit. p.73).

Na fase de coleta de dados, foram aplicados testes de compreensão, entrevistas e questionários. Vale ressaltar que os testes de compreensão receberam um enfoque qualitativo e quantitativo na interpretação de resultados, relacionando as questões dos testes de múltipla escolha aos descritores da Prova Brasil; e a apuração dos testes *cloze* aproximamos à classificação de Bormuth (apud SANTOS; BORUCHOVITCH; OLIVEIRA, 2009). Bormuth (op. cit.), por sua vez, apresenta três níveis de compreensão a partir dos dados dos testes *cloze*: o primeiro nível corresponde a 44% de acertos e é classificado como nível de frustração; neste nível, o leitor não compreende o que lê. O segundo nível tem uma pontuação que pode oscilar entre 44,1% a 57%, sendo denominado nível instrucional, no qual o leitor “demonstra uma abstração apenas suficiente para a compreensão” (op.cit., p.58). No terceiro nível, denominado nível independente, o leitor apresenta um aproveitamento superior a 57% de acertos, e atinge, segundo Bormuth (op. cit.), um nível de compreensão crítica, criativa e autônoma do texto escrito trabalhado.

A metodologia empregada para o desenvolvimento da pesquisa envolveu uma orientação de estudo de caso, tendo como unidade de análise os testes de compreensão de textos aplicados aos alunos do 5º ano. A escolha desta metodologia se deve ao fato de ser uma abordagem que “tanto retrata uma realidade

quanto revela a multiplicidade de aspectos globais, presentes em uma dada situação” (CHIZZOTTI, 2006, p.102).

3.2 Os Instrumentos da Pesquisa

Como já foi dito anteriormente, para a coleta de dados, selecionamos o teste *cloze*, o teste de compreensão de múltipla escolha, o questionário para as professoras do quinto ano e as entrevistas com os alunos das três turmas de 5º ano. Para maiores esclarecimentos, segue um quadro resumo sobre os tipos de testes aplicados e seus propósitos no atendimento ao objeto de pesquisa:

QUADRO 8 – Testes aplicados: suas características, condições de aplicação e propósitos

TIPO DE TESTE SEQUÊNCIA	TÍTULO DO TEXTO	GÊNERO DO TEXTO	TIPOLOGIA TEXTUAL	Nº DE LACUNAS	Nº DE QUESTÕES	FORMA DE APLICAÇÃO	PROPÓSITO
1ª aplicação: Cloze Datas: 27/04/10 29/04/10 03/05/10	A Cumbuca de Ouro e os Maribondos	Conto popular	Narração	31		O aluno leu o texto anteriormente e supostamente o compreendeu.	Verificar a compreensão de texto narrativo através de completção de lacunas de um texto.
2ª aplicação: Múltipla escolha Datas: 10/05/10 17/05/10	O Avestruz	Lenda	Narração		7	Aluno leu o texto e ficou com ele para responder ao teste.	Verificar a compreensão de texto narrativo com a condição de uma suposta consulta e revisão dessa compreensão.
3ª aplicação: Cloze Datas: 18/05/10 24/05/10	A Barata	Conto urbano	Narração	23		O aluno leu o texto anteriormente e supostamente o compreendeu.	Verificar a compreensão de texto expositivo através de completção de lacunas de um texto.
4ª aplicação: Múltipla escolha Datas: 09/06/10 10/06/10 14/06/10	Por que Alguns Animais Comem Pedra?	Vulgarização científica	Expositiva		8	Aluno leu o texto e ficou com ele para responder ao teste.	Verificar a compreensão de texto expositivo com a condição de uma suposta consulta e revisão dessa compreensão.
5ª aplicação: Cloze Datas: 16/06/10 17/06/10	A Onça-Pintada	Vulgarização científica	Expositiva	21		O aluno leu o texto anteriormente e supostamente o compreendeu.	Verificar a compreensão de texto expositivo através de completção de lacunas de um texto.
6ª aplicação Cloze Datas: 05/11/10 08/11/10	A Formiga e a Pomba	Fábula	Narração	16		O aluno desta vez não leu o texto anteriormente.	Verificar a compreensão do texto narrativo através do lacunamento do texto sem a leitura prévia do mesmo.

O Teste *cloze* foi selecionado enquanto instrumento de avaliação da compreensão de textos escritos com o objetivo de medir o processamento textual e sua relação com a compreensão da leitura. Os teste eram aplicados sempre nas primeiras aulas das turmas de 5º ano, por essa razão, se justifica as datas diferenciadas de aplicação no quadro 8 (p. 75). Foram utilizados os seguintes textos para os testes *cloze*: “A Cumbuca de Ouro e os Maribondos” (Figura 3, p.85), uma lenda, de tipologia narrativa; “A Barata” (Figura 4, p.87), um conto adaptado, também de tipologia narrativa; “A Onça Pintada” (Figura 5, p.89), do gênero de vulgarização científica de tipologia expositiva; “A Formiga e a Pomba” (Figura 6, p.91), uma fábula de Esopo, de tipologia narrativa. Os formatos dos testes *cloze* foram o de múltipla escolha, o de pós leitura oral e o tradicional, que não requer leitura prévia do texto base.

No caso dos testes de múltipla escolha utilizados, eles também estão apresentados nos Apêndices (Apêndice F, p.144 e Apêndice H, p.147), desta dissertação e foram elaborados a partir dos seguintes textos: “O Avestruz” (Figura 7, p.95) do gênero lenda, de tipologia narrativa. Já o texto “Por que Alguns Animais Comem Pedra?” (Figura 8, p. 97) do gênero de vulgarização científica, apresenta uma tipologia expositiva.

De acordo com os registros do diário de bordo, convém informar as condições de aplicações dos testes supracitados no ambiente de sala de aula das turmas de 5º ano na sequência em que ocorreram.

O tempo previsto para a entrega dos testes respondidos pelos alunos foi de 40 minutos; alguns entregaram em 30 minutos, outros em exatamente 40; e ainda houve aqueles que não conseguiram concluir todo o teste, mesmo tendo a pesquisadora destinado maior tempo para esses alunos, em média 50 minutos.

O teste inicial apresentou o texto “A Cumbuca de Ouro e os Maribondos”, (Figura 3, p.85) através de um teste *cloze*. Convém informar que o texto completo foi entregue previamente ao aluno para uma leitura silenciosa, correspondendo a um tipo de *cloze* pós leitura oral. Pelo fato de os alunos do 5º ano nunca terem se defrontado com esse tipo de teste de compreensão, a inquietação e a insegurança predominaram nas três turmas. Foi preciso que a pesquisadora escrevesse uma pequena parlenda na lousa (a parlenda do Corre-Cotia) com as lacunas para que

eles entendessem que as lacunas presentes no teste *cloze* da “Cumbuca de Ouro...” exigiam que eles empregassem as palavras do mesmo texto que leram anteriormente ao teste, ou então, palavras com o mesmo sentido, ou seja, palavras sinônimas, de modo que não prejudicasse a compreensão daquele texto escrito. Por ter sido o primeiro teste *cloze* e, talvez, por apresentar 31 lacunas, os alunos tiveram dificuldades em respondê-lo, de maneira geral. No Apêndice B, página 140, consta a tabela de apuração deste teste²¹.

O segundo teste trabalhado foi o de compreensão de múltipla escolha (Apêndice 6, p.144) com o texto “O avestruz”; alguns alunos não queriam ler o texto todo, o que nos leva a cogitar que o ato de ler textos longos ainda não fazia parte das práticas de leitura desses alunos, como também ficou evidenciado que o tipo de teste em questão não é prática comum entre os mesmos. O tempo aplicado foi de 40 minutos. No Apêndice 7, p.146, consta a tabela de apuração desse teste.

Com as orientações da pesquisadora, os alunos concluíram o teste “O Avestruz” dentro de uma média de 40 minutos. Foi possível observar que havia alguns alunos com dificuldades de leitura nas três turmas, deixando-os desmotivados para responder os testes, o que é compreensível; afinal, como realizar essa tarefa quando não se teve a compreensão do texto? Esse problema pode ser devido ao fato de o processo de decodificação estar ainda dificultoso; noutras palavras, percebe-se que alguns alunos possivelmente não têm o processo de decodificação consolidado, ou seja, minimamente automatizado, como preconiza o modelo de processamento automático da leitura de Laberge e Samuels (SILVEIRA, 2005a).

O terceiro teste realizado foi o teste *cloze* “A Barata” (Figura 4, p.87). As três turmas, em geral, se mostraram mais identificadas com esse teste; mesmo assim, faziam perguntas das mais extravagantes, no esforço de querer responder ao teste, exemplo: “Posso escrever o que eu li em outro texto?” Essa pergunta foi feita por uma aluna, demonstrando que ainda não havia entendido a proposta do teste.

²¹ A bem da verdade, o teste *cloze* “A Cumbuca de Ouro e os Maribondos” apresentou um número de lacunas um pouco maior que o recomendado (quatro lacunas a mais), o que acreditamos ter sido compensado pelo fato de os alunos terem tido a oportunidade de ler o texto anteriormente.

Para a aluna em questão, voltei a explicar que ela poderia escrever a palavra que ela leu no texto anterior ao teste, pois se tratava do mesmo texto, ou então poderia escrever outra palavra que naquela frase fizesse sentido. Foi preciso voltar a esclarecer o significado de lacuna. Apesar desse episódio isolado, a maioria dos alunos nas três turmas mostrou-se mais desenvolta com relação ao teste *cloze* da Barata, de tipologia narrativa, que foi respondido no tempo médio de 45 minutos. A tabela de apuração encontra-se no Apêndice C, página 141.

O quarto teste foi o de múltipla escolha “Por que Alguns Animais Comem Pedra?” (Apêndice H, p.147). Esse texto de tipologia expositiva, fez sucesso nas três turmas, com a conversa inicial fazendo a inquirição dos conhecimentos prévios dos alunos, através de suas predições e inferências sobre o título do texto, muitos duvidaram existir “animais que comem pedra”. A curiosidade foi marcante nas três turmas, nas quais os alunos puderam levantar várias hipóteses, uma delas vale citar “O bicho come pedra quando está com dor de barriga, que eu já vi meu cachorro comendo”, disse um dos alunos. Outro aluno acrescentou “Não é pedra, é barro que o cachorro come quando tá com dor de barriga”. A tabela de apuração consta do Apêndice I, página 149.

O fator motivação para ler tem grande importância, pois está atrelada ao interesse em ouvir, ler, querer compreender. O resultado desse teste de compreensão foi muito bom. O tempo previsto e aplicado foi de 50 minutos.

O quinto teste de compreensão se tratou de um teste *cloze*, com um texto expositivo intitulado “A Onça-Pintada” (Figura 5, p.89), que tratava das características da onça. Nesse teste, as três turmas mostraram-se mais independentes, solicitando menos a intervenção da pesquisadora. Mostraram-se admirados com algumas características da onça, fazendo perguntas extras. Em uma das turmas, os alunos concluíram em trinta e cinco minutos; nas outras duas, os alunos realizaram o teste em 40 minutos em média. No apêndice D, página 142, consta a tabela de apuração.

O último teste aplicado se tratou de um *cloze* tradicional, ou seja, sem a leitura prévia do texto-base. Foi utilizada uma fábula de Esopo, intitulada “A Formiga e a Pomba”. Durante a aplicação do teste, pude observar que nas três turmas de 5º ano, a dificuldade para respondê-lo foi generalizada, mesmo entre aqueles alunos que já

desenvolviam uma leitura mais independente. O tempo previsto foi de 40 minutos e no geral, foi concluído em 45 minutos. A tabela de apuração consta do Apêndice E, página 143.

Quanto à entrevista com os alunos (Apêndice J, p.150), esta foi estruturada em 11 questões envolvendo práticas de leitura, atividades de leitura desenvolvidas na sala de aula, livros conhecidos, contos de fadas, sugestões sobre atividades de leitura pelos alunos, ambiente familiar leitor e tempo de estudo. Foram entrevistados 20 alunos e o critério estabelecido para essa seleção foi o seguinte: um grupo de 7 alunos medianos, 7 alunos mais desenvolvidos e um grupo de 6 alunos, com dificuldades de leitura.

O questionário para professores (Apêndice K, p.151) apresentou perguntas estruturadas relacionadas à formação, ao conhecimento sobre as estratégias de leitura, às práticas de leitura, ao processamento de leitura, à compreensão de texto escrito, à utilização de teste de múltipla escolha, aos conhecimentos sobre o teste *c/oze*, sobre os gêneros textuais e a formação continuada. Esse questionário foi estruturado para aplicação junto às professoras do 5º ano com um total de 10 questões.

3.3 O Contexto da Pesquisa

A coleta de dados aconteceu em três turmas de 5º ano de turno vespertino. Essas turmas serão identificadas por turma 1, turma 2 e turma 3. Na turma 1, havia um total de 36, com uma média de 25 alunos alfabetizados, dos quais um grupo de 11 alunos estava ainda, segundo a professora regente, vale ressaltar, na condição de semi-analfabetos, até o momento da coleta de dados, ocorrida no mês de junho de 2010. Quando tivemos que voltar em novembro para complementar a pesquisa, a professora nos informou que esses alunos (mais fracos) já haviam melhorado. Entretanto, não tivemos condição de constatar esse fato de maneira precisa.

Na turma 2, havia 35 alunos e 10 ainda não estavam aptos para a leitura. Na turma 3, havia 36 alunos, contando com 6 que ainda não sabiam ler, segundo a professora.

À época da coleta de dados, segundo as professoras das turmas, havia, em cada uma delas, um percentual de alunos que não sabiam ler, ou seja, não dominavam sequer o processo de decodificação. O número total de alunos nessa condição era de 25% do total de 107 estudantes das três turmas. Esse fato gerou certa inquietação entre esses alunos na sala de aula, nos momentos de aplicação dos testes de compreensão, requerendo da pesquisadora a repetição constante das instruções ao responderem aos testes.

3.3.1 A Escola

A escola enquanto espaço *in loco* da pesquisa integra a rede municipal de ensino. Trata-se da Escola de Ensino Fundamental Marechal Floriano Peixoto, situada no distrito de Floriano Peixoto, antigo Ipioca, na região administrativa Norte de Maceió. A referida escola foi fundada há algumas décadas, precisamente em 1950.

A instituição de ensino em tela contemplava, à época da pesquisa, uma comunidade de 715 alunos, atendendo aos turnos matutino, vespertino e noturno. A escola mantinha turmas que iam da educação infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental, com um total de 27 turmas (dados referentes ao ano da coleta de dados, 2010).

A referida escola é uma referência para aquela comunidade local, cuja população infantojuvenil excede a oferta de vagas oferecidas pela rede estadual e municipal, ou seja, há apenas uma escola municipal e uma estadual há mais de 20 anos, para uma população que, no início do ano de 2000, apontava mais de 6.000 pessoas, segundo dados do IBGE (2000), sendo que a população de jovens atinge a maior parte da totalidade dos habitantes.

Como há pouca oferta de espaço escolar para atender a demanda de jovens no Ensino Fundamental e Médio no próprio bairro, muitos têm de procurar escola em bairros bem mais distantes, o que, ao longo do tempo, gera dificuldades financeiras, desinteresse e desestímulo.

É importante destacarmos que, nas aplicações da Prova Brasil entre o período de 2005 a 2009, o IDEB da escola onde se desenvolveu a pesquisa apresentou uma pequena evolução entre duas aplicações, conforme os seguintes resultados:

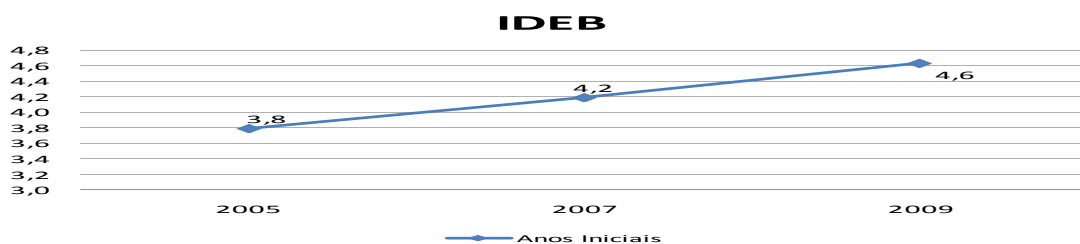
QUADRO 09 – Evolução do IDEB da escola participante

Escola	Ideb Observado			Metas Projetadas					
	2005	2007	2009	2007	2009	2011	2013	2015	2017
	3.1	3.1	3.8	3.2	3.5	3.9	4.2	4.5	4.8

Fonte: <http://sistemasideb.inep.gov.br>,

Vê-se que houve uma evolução do índice da escola no decorrer do ano de 2007 a 2009, porém é necessário que haja uma ação mais incisiva na abordagem de língua portuguesa. Enquanto isso, os resultados apresentados na mesma época pelo IDEB nacional dos anos iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental foi o seguinte:

Gráfico 1 – Evolução do IDEB nacional



Fonte: <http://sistemasideb.inep.gov.br>.

Vale dizer que a escola participante agregava também uma escola de extensão, tendo um espaço físico que contemplava, além das vinte e sete turmas dos três turnos, uma sala de atendimento psicopedagógico e um laboratório de informática. A biblioteca foi desativada por necessidade de implantação de sala de aula naquela área. Os empréstimos de livros ocorriam de forma ainda precária, dada

as condições de acesso e a falta de funcionário para a responsabilidade do acervo da biblioteca, vale ressaltar que esses dados referem-se ao ano de 2010.

A escola dispunha de um pátio, uma quadra coberta, onde os alunos faziam a recreação e a educação física, uma cantina, uma secretaria e uma diretoria, mais a sala de professores. Para os alunos havia dez banheiros: cinco para as alunas e cinco para os alunos; os professores e funcionários dispunham de dois banheiros. Quanto aos recursos humanos, os professores da escola que trabalhavam com os anos iniciais do Ensino Fundamental, em sua maioria, tinham graduação em licenciatura e os demais estavam em cursos de licenciatura.

A unidade de ensino também dispunha de um conselho escolar para discutir as questões de interesse dos alunos e da escola. Esse conselho ainda é composto por segmentos de pais de alunos, de aluno maior de dezesseis anos, de professor e de funcionário. Vale dizer também que o conselho pode atuar sobre as decisões relacionadas à merenda escolar e compras de material didático-pedagógico, material de consumo ou permanente. A escola, inclusive, tinha seu projeto político-pedagógico que destacava as ações da escola mediante os desafios que eram apresentados como evasão, repetência, distorção idade-ano, entre outros, traçando metas a serem atingidas.

3.3.2 Os Alunos Informantes

O total de alunos informantes das três turmas foi de 99 alunos. Eram todos do turno vespertino. A faixa etária variava de 10 a 14 anos, sendo alguns alunos repetentes, outros com problemas de aprendizagem, com dificuldades de leitura e alguns deles indisciplinados. Quanto ao aspecto socioeconômico, os alunos informantes são provenientes de famílias simples da comunidade, que complementam a renda familiar com a ajuda de programas sociais como o bolsa-família.

Os alunos residem, na sua maioria, no mesmo bairro da escola, sendo que uma parcela desses alunos estudou os anos anteriores na escola vizinha, da rede estadual. Com o acordo firmado entre as Secretarias de Educação do Estado e a do

Município, todos os alunos dos anos iniciais (1º ao 5º ano) passaram à responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação-SEMED. Os demais, do 6º ao 9º ano, passaram à responsabilidade da Secretaria de Educação do Estado. Devido a essa mudança, a escola recebeu muitos alunos que não faziam parte de seu quadro, e muitos desses alunos não tiveram oportunidade de frequentar a educação infantil, o que repercutiu negativamente no seu processo de aprendizagem nos anos subsequentes.

3.3.3 As professoras Informantes

A professora da turma 1 tinha 37 anos, 18 anos de magistério, e era graduanda em Biologia. A professora da turma 2 tinha 39 anos de idade e 18 anos de atuação no magistério; com formação superior em Geografia. Já a professora da turma 3 tinha 32 de idade, 10 anos de magistério, com formação em Sociologia e especialização em Sociologia Ambiental.

Neste capítulo, informamos sobre a metodologia utilizada na pesquisa, seu contexto e seus componentes. No capítulo seguinte, apresentamos os dados obtidos através dos instrumentos utilizados e acompanhados da devida análise, interpretação e apreciação.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

Neste último capítulo, apresentamos os resultados da coleta de dados acompanhados da devida análise. Abordamos dentro dos enfoques quantitativos e qualitativos os resultados dos 4 testes de compreensão do tipo *cloze* e dos 2 testes de múltipla escolha. Quanto à análise das respostas das entrevistas feitas com 20 alunos e a análise dos questionários entregues às 3 professoras regentes do 5º ano, utilizamos uma abordagem mais qualitativa.

4.1. Resultados dos Testes de Compreensão *Cloze*

Na apuração dos testes *cloze*, demos um enfoque quantiquantitativo à análise dos gráficos, também aplicamos a classificação de Bormuth (SANTOS; BORUCHOVITCH; OLIVEIRA, 2009). Como já foi informado no segundo capítulo, Bormuth (op. cit.) aponta que “as respostas corretas entre 44 e 57% indicam um nível instrucional; abaixo de 44% indicam nível de frustração e acima de 57% revelam nível independente. A correção do teste *cloze* nos permitiu a aplicação de palavras aceitáveis nas lacunas, pois “(...) a correção sinônima aceita como acerto o preenchimento de um sinônimo correlato ao da palavra omitida” (op. cit., p. 56).

O teste *cloze* “A Cumbuca de Ouro e os Maribondos” apresentado na Figura 3 (p.85) foi o primeiro aplicado nas turmas de 5º ano; trata-se do gênero textual lenda, sendo então de tipologia narrativa, com trinta e uma lacunas. A numeração das lacunas, que não apareceu no texto dado aos alunos, foi feita apenas para facilitar a sua identificação nos gráficos.

O formato de teste adotado para o *cloze* exposto na Figura 3 (p.85) seguiu o padrão de pós-leitura oral²², ou seja, aplicamos o teste após a leitura do texto pelos alunos, seguindo também o critério de lacunamento a cada sete vocábulos, não seguindo, portanto, o padrão tradicional de lacunamento a cada cinco vocábulos.

²² Esse procedimento é previsto nos teóricos que serviram de suporte a esta pesquisa (SANTOS; BORUCHOVITCH; OLIVEIRA, 2009).

FIGURA 3 – Teste cloze A Cumbuca de Ouro e os Maribondos

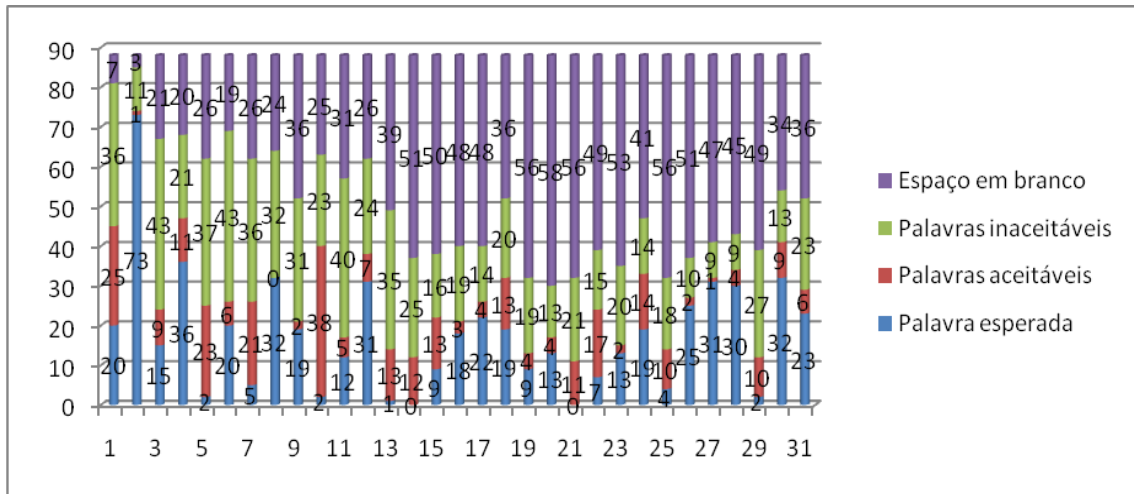
A Cumbuca de Ouro e os Maribondos	
<p>Havia dois homens, um rico e o outro pobre, que gostava de fazer peças um ao outro. Foi o compadre pobre à casa do rico pedir um pedaço de terra para fazer uma roça.</p>	
<p>O rico, para fazer uma peça _____1 outro, lhe deu a pior terra _____2 tinha. Logo que o pobre teve</p>	
<p>_____3 sim, foi para casa dizer à _____4, e foram ambos ver o terreno. _____5 lá nas matas, o marido viu _____6 cumbuca de ouro e, como era _____7 terras do compadre rico, o pobre _____8 a quis levar para casa, e _____9 dizer ao outro que em suas _____10 havia aquela riqueza.</p>	
<p>O rico ficou _____11 todo agitado, e não quis que _____12 compadre trabalhasse mais nas suas terras. _____13 o pobre se retirou, o outro _____14 com a sua mulher para as _____15 a ver a grande riqueza. Chegando _____16 o que achou foi uma grande _____17 de maribondos; meteu-a numa mochila e _____18 o caminho do mocambo do pobre, _____19 logo que o avistou foi gritando:</p>	
<p>_ _____20 compadre, fecha as portas, e deixa _____21 uma banda da janela aberta!</p>	
<p>O _____22 assim fez, e o rico, chegando _____23 da janela, atirou a casa de _____24 dentro da casa do amigo, e _____25:</p>	
<p>_ Fecha a janela, compadre!</p>	
<p>Mas os _____26 bateram no chão, transformaram-se em moedas _____27 ouro, e o pobre chamou a _____28 e os filhos para ajuntar. O _____29 gritava então:</p>	
<p>_Ó compadre, abra a _____30!</p>	
<p>Ao que o outro respondia:</p>	
<p>_Deixe-me, _____31 os maribondos estão me matando! E assim ficou o pobre rico, e o rico ridículo.</p>	
<p>(Conto do livro "Literatura Oral para a Infância e a Juventude: lendas, contos e fábulas Populares no Brasil", de Henriqueta Lisboa, São Paulo: Peirópolis, 2002,p.125-6)</p>	

Fonte: Elaboração da orientadora e da mestrandia.

O teste contou com 88 informantes e 31 lacunas (Figura 3, p.85). Como já foi dito, o texto é um exemplar do gênero textual lenda, de estrutura narrativa, com que os alunos já devem estar, ou deveriam estar, familiarizados, por se tratar de uma turma de 5º ano.

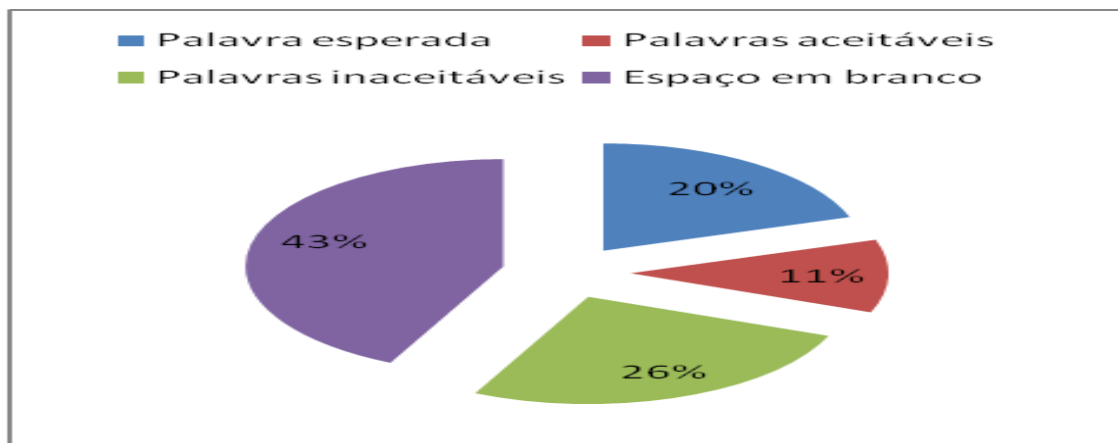
A análise da apuração deste teste nos permitiu concluir que, de acordo com seus resultados, o número de trinta e uma lacunas, e sendo o primeiro teste, exigiu dos alunos um esforço cognitivo além de suas capacidades, o que, provavelmente, deve ter influenciado nos resultados, que podem ser apreciados no gráfico abaixo.

GRÁFICO 2 – Resultado geral por lacunamento do primeiro teste cloze – A Cumbuca de Ouro e os Maribondos–



No gráfico, constatamos que as lacunas correspondentes aos espaços em branco foram predominantes; esse fato deveu-se, possivelmente, à baixa familiaridade dos alunos com o tipo de teste e, provavelmente, devido ao número alto de lacunas. Esses dois fatores devem ter sido decisivos para tal resultado. De qualquer forma, por se tratar do primeiro teste, ele serviu de parâmetro para os demais.

GRÁFICO 3 – Resultado geral do teste cloze – A Cumbuca de Ouro e os Maribondos



Além da falta de familiarização com o tipo de teste (gráfico 3, p.86), o percentual de espaços em branco (43%) representa, possivelmente, a insegurança e a inquietação que os alunos tiveram no momento do teste. Juntos, espaço em branco e palavras inaceitáveis totalizam 69%. O percentual entre palavra esperada e palavras aceitáveis (31%) ficou no nível de frustração, conforme a classificação de Bormuth (apud SANTOS; BORUCHOVITCH; OLIVEIRA, 2009), apresentada no segundo capítulo desta dissertação. O segundo teste *cloze* aplicado trata-se de trecho de um conto.

FIGURA 4 – Teste *cloze* A Barata

A Barata

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

A aula de religião não contava ponto nem influía ____1 nossa média, mas a diretora nos ____2 a freqüentar.

Um dia apareceu uma ____3 na sala de aula. Descobrimos então ____4 dona Risoleta tinha verdadeiro horror ____5 baratas: soltou um grito, apontou a ____6 com o dedo trêmulo e subiu ____7 cadeira, pedindo que matássemos. Era uma ____8 grande, daquelas cascudas.

A classe inteira ____9 mobilizou para matá-la. Foi aquele alvoroço: ____10, cotoveladas, pontapés, risos e gritaria, todos ____11 atingi-la primeiro. E a coitada ____12 barata tonta, escapando por entre nossas ____13 patadas no chão. Até que, de ____14, tive a sorte de dar com ____15 passando a correr entre meus pés. Aí, ____ - a 16 numa pisada só.

Fui aclamado como ____17, vejam só: herói por ter matado ____18 barata. Até dona Risoleta me agradeceu, ____19, descendo da cadeira e me dando ____20 beijo na testa. Esse beijo a ____21 não me perdoou, durante muito tempo ____22 vítima da maior gozação: diziam que ____23 Risoleta estava querendo me namorar.

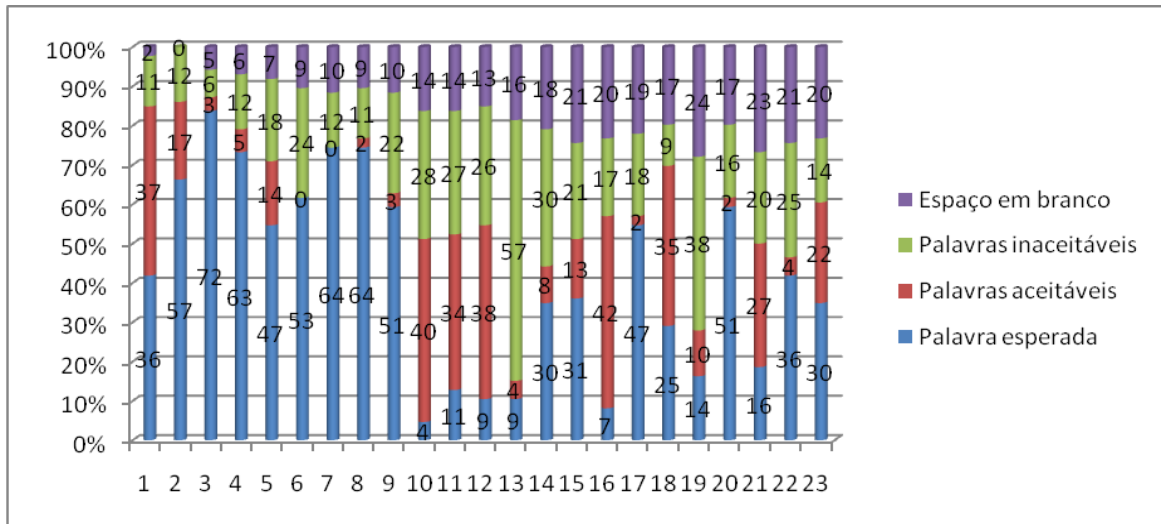
(Trecho retirado do livro O Menino no Espelho, de Fernando Sabino. Rio de Janeiro, Record, 1990).

Fonte: Elaboração da orientadora e da mestranda.

Este segundo *cloze* (Figura 4) também seguiu o formato de pós-leitura oral, com lacunamento a cada 6 vocábulos, com o número de 23 lacunas, sendo, portanto, um texto menor que o do teste anterior. Os gráficos 4 e 5 apresentam os resultados desse teste, que exigia o uso de estratégias básicas de leitura, através dos esquemas supostamente já construídos pelos alunos informantes. Esse teste contou com 23 lacunas e um total de 86 informantes. Tanto a tipologia textual como

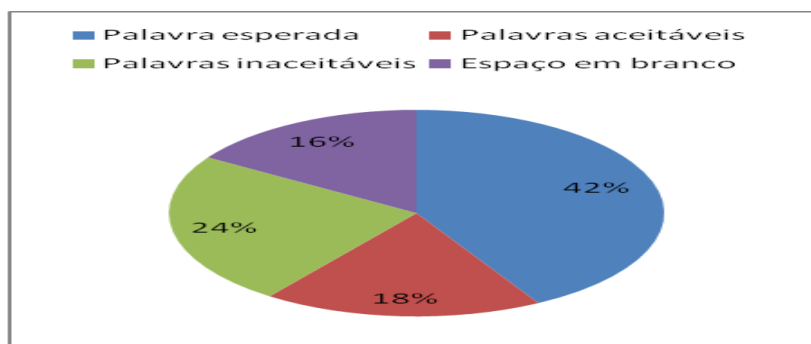
o gênero representado eram supostamente familiares aos alunos do 5º ano, já que costumam aparecer nos livros didáticos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

GRÁFICO 4 – Resultado geral do teste cloze A Barata



Verificamos nesse teste uma evolução em relação ao anterior. A lacuna que mais apresentou dificuldades foi a de número 19, que requeria o uso de um adjetivo ou uma forma verbal no gerúndio que fizesse sentido naquela passagem do texto. Veja-se, a seguir, o Gráfico 5 que apresenta os resultados gerais do teste em questão.

GRÁFICO 5 – Resultado geral do teste cloze – A Barata



Como foi dito anteriormente, o critério de correção aceitou não apenas as palavras esperadas, como também as aceitáveis; logo, o percentual de acertos ficou em torno de 60%. Esse resultado evidenciou, segundo a classificação de Borrmuth já referenciada, que houve uma razoável compreensão no texto, uma vez que o nível independente de compreensão se dá a partir de 57% de acertos. Consideramos, inclusive, uma possível familiarização do aluno com o texto lacunado.

O terceiro teste *cloze* aplicado “A Onça-pintada” (Figura 5, p.89), tratou do gênero texto de vulgarização científica, com tipologia expositiva, que não é comum nos livros didáticos de Língua Portuguesa dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas aparece comumente nos livros didáticos de Ciências e de Geografia desde o 2º ano do Ensino Fundamental. Por isso, consideramos que os alunos informantes já tivessem alguma familiarização com a tipologia expositiva.

Diante disso, foi aplicado um teste *cloze* em formato de múltipla escolha, em que oferecemos ao aluno algumas opções de respostas para o preenchimento das lacunas. Dessa vez, o lacunamento foi feito a cada cinco vocábulos, totalizando 21 lacunas, como se verifica na Figura 5.

Figura 5 – Teste *cloze* A Onça-pintada

A Onça-pintada

A onça-pintada, também chamada de pintada, ou simplesmente de onça, é um forte, ágil e belo felídeo, o maior da América do Sul. Em outras regiões do mundo, há também grandes felídeos, como, por exemplo, o leão e o guepardo (África), o tigre (Ásia), o puma ou a suçuarana (América). O lince, a jaguatirica, os gatos selvagens e os gatos domésticos são espécies de menor tamanho.

A nossa onça-pintada, animal _____1 (pouco-seriamente-não) ameaçado de extinção, tem _____2 (pele-orelha-cor) amarelada e grupos de _____3 (manchas-patas-orelhas) pretas por todo o _____4 (coração-corpo-cabeça). Chega a ter dois _____5 (palmos-centímetros-metros) de comprimento, da cabeça _____6 (à-ao-ou) extremidade da cauda, e _____7 (ou-de-para) 80 a 90 centímetros de altura.

_____8 (o-ela-A) onça é um animal _____9 (de-sem-para) hábitos noturnos, ou seja, _____10 (a-ela-o) sai para caçar à _____11 (noite-manhã-dia). Caça desde pacas e _____12 (cadelas-cobras-capivaras) até antas e, quem _____13 (disse-dirá-diria), o boi, nas regiões _____14 (com-do-para) Pantanal e da Amazônia, _____15 (onde-houve-acolá) há extensas áreas de _____16 (zoológico-parque-pecuária).

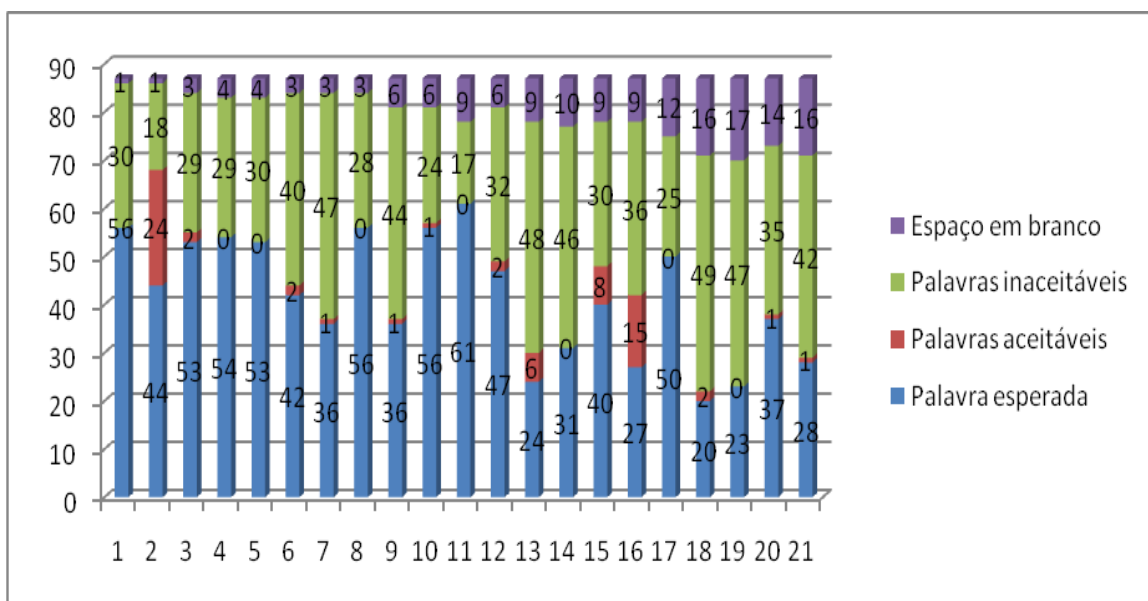
De grande importância ecológica, _____17 (ela-o-ou) atua como consumidora. Comendo _____18 (roedores-consumidores-compradores) primários, que por sua _____19 (vez-volta-alimentação) se alimentam de plantas, _____20 (eles-ela-ao) participa da regulação natural _____21 (dos- do- dessas) populações.

A onça tem o corpo coberto de pelos e seus filhotes mamam. Pelos e glândulas mamárias são duas características exclusivas dos mamíferos.

Fonte: Elaboração da orientadora e da mestrandia.

Como é possível verificar no Gráfico 6, que apresenta os resultados do preenchimento das lacunas, o terceiro teste cloze aplicado, mesmo com múltipla escolha, aparentemente mais fácil, apresentou grandes desafios para os alunos. Efetivamente, o teste dependia de alguns conhecimentos prévios específicos da área de Ciências, mas que, supostamente, deveriam estar incorporados aos conhecimentos prévios de alunos do 5º ano.

GRÁFICO 6 – Resultado geral do teste *cloze* A Onça-pintada

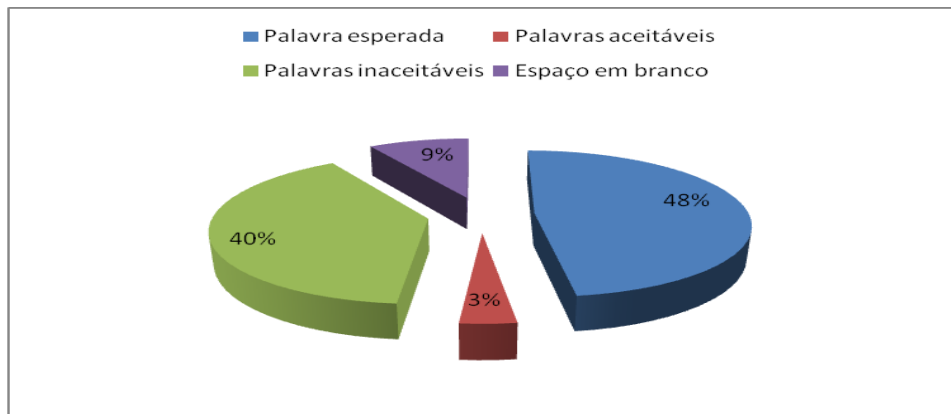


Para esse teste *cloze* (Gráfico 6), o número de informantes foi de 87, o número de lacunas foi de 21. Os alunos apresentaram dificuldades no preenchimento de várias lacunas, como a 6, 7, 9, 13, 14, 18, 19 e 20. Essas lacunas correspondem ao uso de artigo, preposição, verbo, e pronome, ou seja, requeriam conhecimentos linguísticos; em outras palavras, um nível de conhecimento linguístico prévio mais elaborado, necessitando maior interação com a linguagem escrita.

Conforme o proposto anteriormente, a junção dos percentuais entre palavra aceitável e palavras esperadas atinge os 51% (Gráfico 7, p.91). Isto quer dizer que o nível de compreensão oscilou entre o nível instrucional, que é de 44,1% a 57%, no qual “o leitor demonstra uma abstração apenas suficiente para a compreensão” (SANTOS; BORUCHOVITCH; OLIVEIRA, 2009, p.58) e o independente, que é a

partir dos 57% de acertos. Nesse nível o leitor tem uma postura mais crítica e independente na leitura. Essa oscilação se constatou também na análise do teste anterior – *A Barata*.

GRÁFICO 7 – Resultado geral do teste *cloze* A Onça-pintada



O quarto e último teste *cloze* “A Formiga e a Pomba” (Figura 6), foi aplicado no formato tradicional, sem leitura prévia do texto e com lacunamento a cada seis vocábulos. Esse teste apresentou 16 lacunas, cujo maior desafio para os alunos foi justamente o uso de suas estratégias e esquemas, na tentativa de compreender o texto e, assim, dar as respostas esperadas ou aceitáveis.

FIGURA 6 – Teste *cloze* A Formiga e a Pomba

A Formiga e a Pomba

Uma formiga estava na margem de um rio bebendo água, e sendo arrastada pela forte correnteza, estava prestes a se afogar.

Uma pomba, que estava em _____ 1 árvore, sobre a água observando _____ 2, arranca uma folha e a _____ 3 cair na correnteza perto da _____ 4. Subindo na folha a formiga _____ 5 em segurança até a margem.

_____ 6 tempo depois, um caçador de _____ 7, escondido pelas folhas da árvore, _____ 8 prepara para apanhar a pomba _____ 9 visgo no galho onde ela _____ 10, sem que ela perceba o _____ 11.

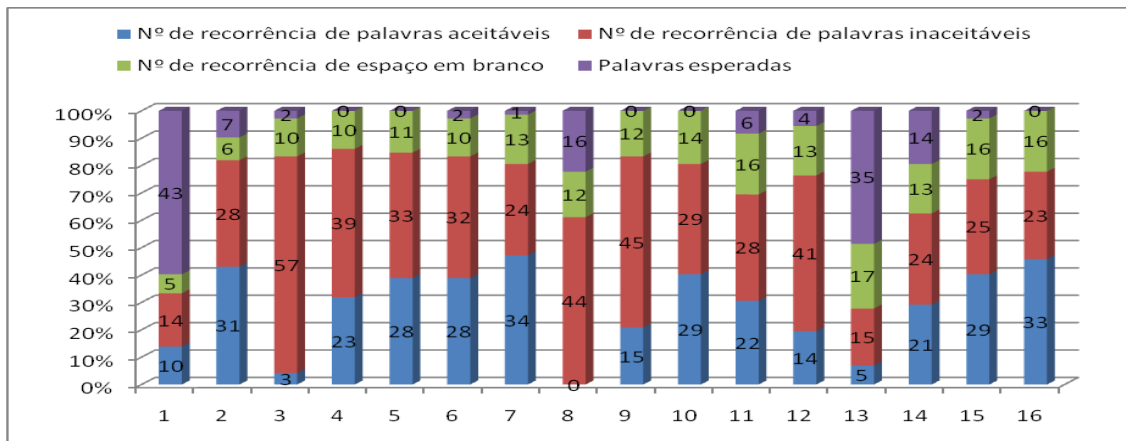
A formiga, percebendo sua intenção, _____ 12 uma ferroada no pé do _____ 13. Do susto, ele deixa cair _____ 14 armadilha de visgo, e isso _____ 15 chance para que a pomba _____ 16 e voe para longe, a salvo.

Fonte: Fábula de Esopo; cloze elaborado pela orientadora e pela mestrandia.

Esse teste “A Formiga e a Pomba” (Figura 6, p.91), contou com setenta e dois informantes das três turmas de 5º ano e apresentou dezesseis lacunas. De acordo com o Gráfico 8 (p.92), é possível verificar que o número de recorrência de palavras inaceitáveis e de espaços em branco foram muito altos.

Os alunos consideraram o formato de teste sem a leitura prévia muito difícil, o que pôde ser constatado através de comentários informais feitos pelos próprios alunos. O gráfico abaixo apresenta os resultados apurados no teste.

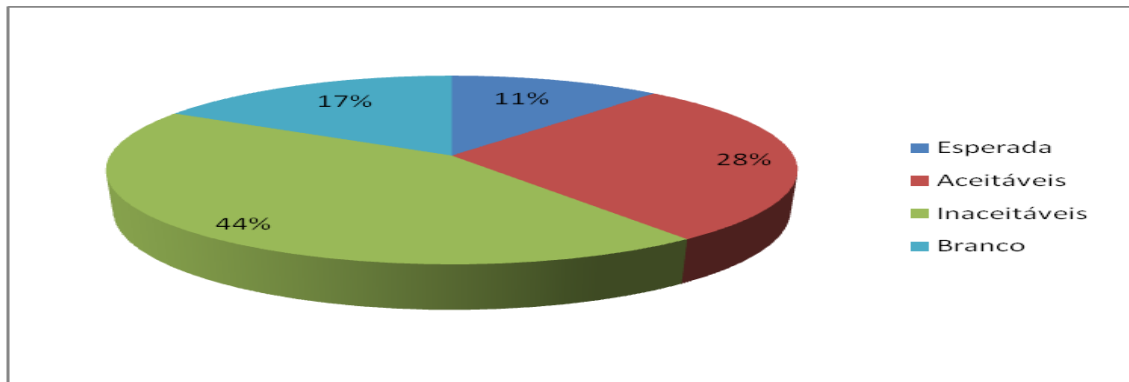
GRÁFICO 8 – Resultado geral do teste cloze – A Formiga e a Pomba



Para esse teste, foi utilizado um texto do gênero fábula, sendo, então, de tipologia narrativa. Vale lembrar a predominância dessa tipologia nas atividades de leitura escolar, bem como o próprio gênero fábula que aparece nos diversos suportes de leitura proporcionados aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim sendo, esperávamos um maior índice de acertos no teste cloze aplicado, mesmo sem a leitura prévia do texto.

Ao verificarmos as palavras inaceitáveis, constatamos que o maior índice dessas palavras se relaciona à lacuna 3, denotando, possivelmente, uma certa dificuldade no uso de locuções verbais que, no caso, tratava-se da locução “deixa cair”. O segundo maior índice de palavras inaceitáveis se deu na lacuna 9, em que se esperava o uso de um verbo no gerúndio (colocando, pondo, botando, espalhando, etc.).

GRÁFICO 9 – Resultado Geral do Teste Cloze “A Formiga e a Pomba”



A predominância de palavras inaceitáveis e de espaços em branco evidenciaram que, nesse formato de teste *cloze* (sem leitura prévia), o nível de compreensão dos informantes (39%) está abaixo do nível de frustração, que é de 44% de acertos, ou seja, o mais elementar nível de compreensão de leitura segundo Bormuth (SANTOS; BORUCHOVITCH; OLIVEIRA, 2009).

A dificuldade dos alunos para responder ao teste foi marcante nas três turmas, pois boa parte deles diziam não saber o que escrever nas lacunas. Como eles iam lendo e respondendo aleatoriamente, como foi possível observar, foi pedido que voltassem a ler cada parágrafo, sempre que necessário, para entender o texto. Mesmo com a orientação, eles tiveram sérias dificuldades com esse formato de *cloze*.

Vale considerar também que algumas variáveis intervenientes devem ter influenciado nos resultados desses testes, além da existência de uns poucos alunos praticamente analfabetos nas três turmas. É possível que a causa do fraco desempenho dos alunos seja devido à pouca prática de leitura e a incipiente familiarização dos alunos com atividades envolvendo o lacunamento de textos.

Antes de finalizar esta seção da nossa dissertação, convém mencionar um fato relevante: a fim de verificarmos a viabilidade do quarto teste *cloze* (formato sem leitura oral prévia), aplicamos o referido teste numa turma de 5º ano de uma outra escola pública que, no caso, tratou-se de uma escola da rede estadual. Os resultados desse teste foram, de certa forma, surpreendentes, pois apresentaram índices de acertos maiores que 50% em onze lacunas do total de dezesseis.

Concluídas as análises dos resultados dos testes *cloze*, passaremos, em seguida, à apresentação e análise dos testes de compreensão de múltipla escolha, os quais foram aplicados de forma alternada aos testes *cloze*.

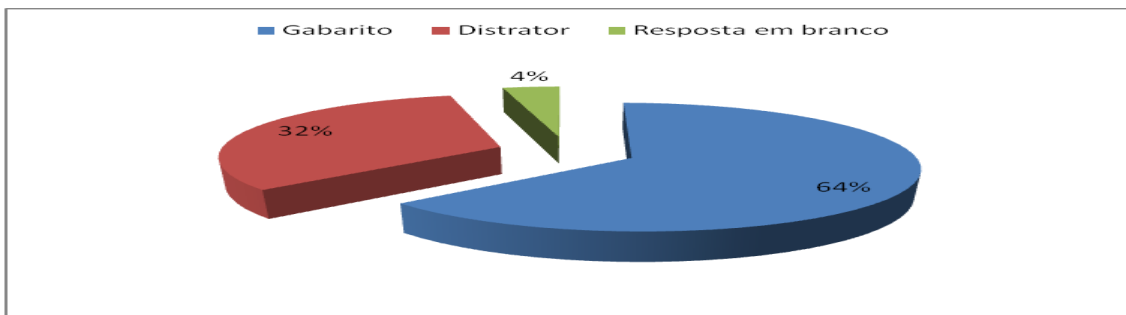
4.2. Resultados dos Testes de Compreensão de Múltipla Escolha

Para os testes de compreensão de múltipla escolha organizados para esta pesquisa, as perguntas elaboradas se enquadraram como perguntas de reconhecimento e perguntas de compreensão (LENCASTRE, 2003). As perguntas de compreensão também podem ser denominadas perguntas inferenciais, de acordo com Marcuschi (2002).

Na correção dos testes, utilizamos a nomenclatura conforme os critérios da Prova Brasil, em que as respostas certas constituem o gabarito e as demais alternativas são identificadas como distratores. Na análise dos gráficos, utilizamos os níveis de compreensão de Orlandi (2005), comentados anteriormente, cujos resultados mereceram também uma análise quantiqualitativa, como se vê no Gráfico 10, página 95.

Para o teste “Avestruz” (Apêndice F, p.144) utilizamos o gênero lenda; logo, de estrutura narrativa, considerando uma suposta familiaridade dos alunos com essa tipologia. O número de respondentes foi 90 alunos.

GRÁFICO 10 – Resultado geral do teste de múltipla escolha O Avestruz



O resultado do gabarito deste teste “O Avestruz” foi bem satisfatório, pois atingiu o percentual de 64%, ou seja, o nível de compreensão de leitura que se enquadra no nível da compreensibilidade de acordo com os níveis de compreensão de Orlandi (2005). Nesse nível, a compreensão da leitura “supõe uma relação com a cultura, com a história, com o social e com a linguagem, que é atravessada pela reflexão e pela crítica” (ORLANDI, 2005, p. 74). Esse conjunto de conhecimentos integra o conhecimento prévio, imprescindível ao processamento da leitura para que ocorra a tão desejada compreensão.

Figura 7 – Texto do teste de múltipla *O Avestruz*

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 avestruzinhas 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.

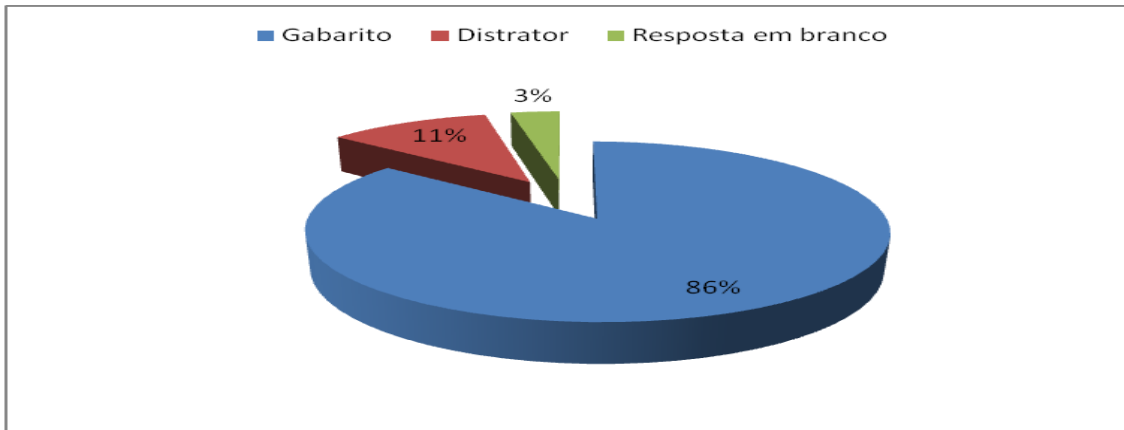
Só então se lembrou da mulher. Comprou o remédio e voltou depressa, o quanto a perna dava. Mas, quando chegou à casa, a mulher tinha morrido. Louco de remorso, o avestruz pôs-se sobre os ovos para terminar de chocá-los. Um tempo depois, nasceram os filhotes, mas piando muito tristes porque não tinham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

É possível verificarmos que o comportamento leitor das três turmas de quinto ano apresentou um melhor nível de compreensão nos testes de múltipla escolha do que mesmo nos testes *cloze*. Esse fato será abordado mais detalhadamente nas conclusões da presente dissertação.

GRÁFICO 11 - Resultado geral do teste de múltipla escolha *Por que Alguns Animais Comem Pedra?*



Este teste “Por que Alguns Animais Comem Pedra?” (Apêndice H, p.147), apresenta uma tipologia textual expositiva; é um gênero de texto de vulgarização científica e despertou uma grande motivação nas três turmas envolvidas, pois acentuou a curiosidade dos alunos, tendo, certamente, influenciado no seu desempenho, como se vê no bom resultado representado no gráfico. O teste foi aplicado a 80 alunos.

O gabarito foi de 86%, o que corresponde aproximadamente ao nível da compreensibilidade. Vale dizer, entretanto, que o texto (Figura 7, p.95), por apresentar uma tipologia expositiva, cuja ênfase recai sobre a informação, não há muita condição de polissemia. Nas análises desses dois gráficos sobre os testes de compreensão de múltipla escolha, constatamos uma certa melhoria na compreensão de leitura dos alunos, enquanto que nos testes *cloze* os resultados foram mais limitados.

FIGURA 8 – Texto do teste de múltipla escolha *Por que Alguns Animais Comem Pedra?*

Por que Alguns Animais Comem Pedra?

Alguns animais têm hábitos que podemos considerar curiosos. Os gatos, por exemplo, se lambem para limpar o pêlo. 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, pingüins, 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 vêem 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.

4.3 Análise dos Itens dos Testes de Múltipla Escolha

Esta seção relata a análise feita dos itens dos testes de múltipla escolha com um enfoque qualitativo, em que os conceitos de inferências citados por Marcuschi (1985) foram abordados, incluindo a aplicação de alguns descritores contemplados pela Prova Brasil e já apresentados no segundo capítulo. Vale destacar que as questões foram formuladas em parceria com a orientadora da pesquisa²³.

²³ Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira, líder do Grupo de Estudos do Texto e da Leitura – Perspectivas Interdisciplinares – GETEL, que envolve pesquisadores das áreas de Educação e Linguagem da UFAL, IFAL E UNEAL.

Nesta análise abordamos a apuração dos percentuais de acertos nos itens do primeiro e segundo teste de múltipla escolha. A análise também examinou algumas inferências exigidas nas respostas aos itens, tendo como referencial a classificação de Marcuschi (1985), bem como relacionamos essas questões aos descritores 1, 3, 4, 6 e 11 de que tratam dos Procedimentos de Leitura (Prova Brasil, 2009) referentes ao 5º ano. Esses descritores²⁴ já foram apresentados no Quadro 7, p.64, desta dissertação; inclusive apresentamos habilidades ou inferências exigidas por esses descritores.

4.3.1 Análise dos Itens do Teste de Múltipla Escolha *O Avestruz*

Para proceder à análise de cada item (ou questão), decidimos destacá-los colocando-os em retângulos, que serão seguidos de comentários. Este teste continha sete questões.

Questão I

I- O tangará e o anu eram

A() Cobras

B(x) Pássaros

C() Lagartos

D() Insetos

Este item é aparentemente simples, mas exige a habilidade de inferir o sentido de uma palavra ou expressão através de dados explícitos no texto (tangará, anu, cantador). Mesmo envolvendo um processo dedutivo e se relacionando aos descritores 1 e 3, o percentual de acertos no item I foi de 96,6%.

²⁴ D1- Localizar informações explícitas em um texto; D3- Inferir o sentido de uma palavra ou expressão; D4- Inferir uma informação implícita em um texto; D6- Identificar o tema de um texto; D11- Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato. (Fonte: matriz de referência de língua portuguesa do SAEB: temas e seus descritores – 4ª série do ensino fundamental – PROVA BRASIL, 2009).

Questão II

II- Segundo o texto houve um tempo em que

- A() Os homens faziam os serviços dos animais
- B() Os homens e os animais não faziam nada
- C(x) Os animais faziam os serviços dos homens
- D() Os animais só viviam na floresta

Este item se relaciona ao descritor 1 porque é voltado para localização de informações explícitas ou expressas por paráfrases no texto. O gabarito foi de 64,4%. Por não exigir muito esforço de processamento textual, esperávamos um número maior de acertos.

Questão III

III- A mulher do avestruz morreu

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

O item III apresentou o gabarito de 56,6 %, requerendo o uso de habilidades de inferências lógicas e analógico-semânticas, buscando informações implícitas em um texto. Nesse caso, podemos relacioná-lo ao descritor 4, em que o aluno identifica uma idéia implícita no texto.

Questão IV

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

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

Esse item IV requer o uso de algumas inferências, conforme o descritor 3. A questão requer que o aluno infira o sentido de palavra ou expressão; no caso,

deveria associar *arrependido* a remorso. O descritor 4 também pode ser aplicado a esse caso; esse descritor requer a localização de informações implícitas em um texto. Dessa maneira, ao retomar o texto, o aluno poderá localizar tanto a informação solicitada como outras não previstas. O gabarito foi de 62,2 %.

Questão V

V- A intenção da lenda é

- A() Explicar o costume dos bichos que aparecem no texto
- B(x) 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

Nessa questão V, a habilidade requerida é a de identificar o tema de um texto, fazendo uso da inferência analógico-semântica, e obteve o gabarito de 64,4 %. Os descritores aplicados foram o 4 e o 6; esse último é relacionado à habilidade de identificar o tema de um texto, através do qual o leitor pode inferir a intenção. No descritor 6, o aluno faz uso de suas inferências analógico-semânticas e pragmáticas para relacionar diferentes informações a partir de seus conhecimentos prévios, e, assim, poderá apropriar-se do sentido do texto.

Questão VI

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

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

Nessa questão ou item VI, o descritor 3 pede o uso da habilidade de inferir o sentido de uma palavra ou expressão, o descritor 4, relacionado ao uso de informações implícitas no texto também pode ser considerado. As inferências analógico-semântica e pragmático-cultural podem ser aplicáveis a esse item, considerando que esse item é fundamentado nos conhecimentos e experiências

individuais. Portanto, se o aluno tem um bom vocabulário, essa propriedade lhe confere um uso mais abrangente de suas inferências. O gabarito foi de 48,8 %.

Questão VII

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

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

Gabarito: I-B; II-C; III-D; IV-A; V-B; VI-C; VII-D

A questão VII requer o uso da inferência analógico-semântica e da pragmático-cultural; essa, como já foi mencionada, é baseada no conhecimento prévio e na experiência de cada pessoa. O gabarito dessa questão foi de 52,2 %. Os descritores que se aplicam a essa questão são o 3 e o 4.

4.3.2 Análise dos Itens do Teste de Múltipla Escolha *Por Que Alguns Animais Comem Pedra?*

Nesta seção analisamos o segundo teste de múltipla escolha aplicado. O teste continha oito questões e sua análise seguiu o mesmo padrão do teste anterior.

Questão I

I. Alguns animais têm um hábito intrigante mas saudável que é

- A() Comer restos de animais e pedras.
- B() Comer qualquer pedra.
- C(x) Comer pedras lisinhas e arredondadas.
- D() Comer demais.

Nessa questão, o percentual de acertos foi de 88,7%; bastaria que o aluno localizasse informações explícitas no texto, conforme o descritor 1. De acordo com

esse descritor, o aluno poderá chegar à informação solicitada, seguindo as pistas que o texto oferece. Esse item não exigia o uso de inferências sofisticadas.

Questão II

II. As pedras são engolidas por certos

- A(x) Animais aquáticos
- B() Animais roedores e aquáticos
- C() Insetos e animais aquáticos
- D() aracnídeos e animais aquáticos

No item II o percentual do gabarito foi de 85%, esse item pede que o aluno use de inferências analógico-semânticas (Marcuschi, 1985). Os descritores aplicados são o 3, relacionado à inferência do sentido de palavra ou expressão, o 4, que solicita inferir uma informação implícita em um texto.

Questão III

III. Para alguns animais, as pedras dão alívio para a sensação de

- A() Frio e fome
- B(x) Fome
- C() Dor de barriga
- D() Dor de barriga e fome

Essa questão III obteve o gabarito de 86,2 %. Exigiu a localização de informação explícita no texto, conforme o descritor 1. Essa habilidade pode estar baseada nas relações lógicas que permitem ao aluno, de forma mínima, conduzir a sua compreensão ao ler um texto. Sem essa habilidade mínima, as demais inferências podem ficar comprometidas.

Questão IV

IV. 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(x) A triturar os alimentos e a limpar as paredes do estômago

Nessa questão IV o gabarito atingiu 88,7%. Requeria o uso de localização de informações explícitas no texto. Essa habilidade corresponde ao descritor 1, e é uma das mais fáceis com relação à compreensão de texto escrito. Acreditamos que o índice de acertos não foi maior por haver, nessa turma, alunos que ainda não sabiam ler.

Questão V

V. São exemplos de animais aquáticos que comem pedra:

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

Nesse item V o gabarito foi de 88,7%, o mesmo do item anterior. A questão requer o uso de habilidades simples, como localizar informações explícitas no texto, como pede o descritor 1. Semelhantemente ao que ocorreu na questão anterior, o gabarito evidencia que aquelas questões que não exigem habilidades inferenciais são aquelas em que os alunos pesquisados apresentam melhor desempenho.

Questão VI

VI. As pedras engolidas pelos animais citados no texto, são comparadas aos cintos dos mergulhadores porque

- A() Passam a fome e afundam
- B(x) Ajudam a afundar
- C() São leves
- D() São leves e passam a fome

O item VI atingiu o gabarito de 92,5%, o máximo adquirido nesse teste. Nessa questão, a habilidade exigida é de simples localização, não exigindo, portanto, nenhum esforço inferencial. Esse resultado está coerente com as demais questões de localização da informação, sendo, assim, relacionadas ao descritor 1.

Questão VII

VII. As pedras não permanecem no corpo dos animais aquáticos para sempre porque o corpo deles dá sinal causando

- A() Diarréia, até se sentirem bem
- B() Vômito e dores
- C(x) Vômito, até se sentirem bem
- D() Vômito, diarréia e dores até se sentirem bem.

No item VII, o gabarito atingido foi de 91,2%. Essa questão requer apenas a localização de informações explícitas em um texto, conforme o descritor 1. Mais uma vez, temos aí um item que não requer o uso de inferências, por se tratar de uma questão mais voltada para o trabalho de assimilação de informações pontuais.

Questão VIII

VIII. Ao serem engolidas, as pedras não machucam o corpo do animal, pois eles

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

Gabarito: I-C, II-A, 3-B, 4-D, 5-A, 6-B, 7-C, 8-D

O gabarito do item VIII foi de 65%, é um item que requer o uso de inferência como a analógico-semântica, solicitando, portanto, que o aluno infira a informação não totalmente explícita no texto, segundo o descritor 4. As inferências analógico-semânticas estão ligadas ao conhecimento de itens lexicais, de sinonímias, etc. Como a questão exigia um maior esforço inferencial, verificamos que o percentual baixou um pouco.

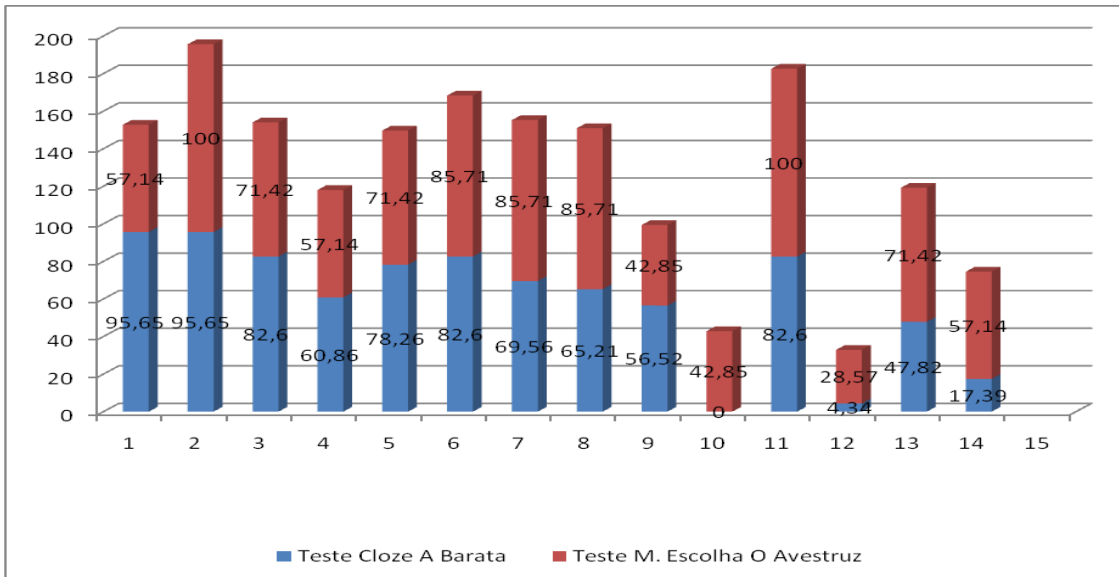
É importante frisar que o teste ora analisado foi elaborado a partir de um texto em que predomina a tipologia expositiva, sendo um material de vulgarização científica, em que não aparece linguagem figurada. Sem dúvida, isso facilitou a compreensão do texto pelos alunos. Já no outro teste de múltipla escolha, (O Avestruz), por se tratar de uma lenda, em que predomina mais a tipologia narrativa, embora haja também descrições, há um certo grau de linguagem figurada, permitindo algumas inferências. Como se verificou, nesse teste, os alunos tiveram números menores de acertos.

4.4 Cruzamento de Dados de um Teste Cloze e de um Teste de Múltipla Escolha

Até aqui apresentamos os resultados individualizados dos dois tipos de teste aplicados. Cabe-nos agora apresentar o resultado de um cruzamento de dados a partir da análise dos testes de 14 alunos informantes da pesquisa. A explicação para esse relativamente pequeno número de alunos deve-se à dificuldade de identificação dos testes. De fato, foi dito aos alunos que não eram obrigados a se identificarem. Entretanto, alguns alunos espontaneamente colocaram seus nomes nos testes. Isso permitiu emparelhar alguns desses testes, dando-nos condições de fazer o cruzamento de seus resultados, cuja demonstração se faz no próximo gráfico.

Este cruzamento foi elaborado a partir da apuração dos dados do teste *cloze* com o texto “A Barata” (um exemplar do gênero textual conto urbano, de tipologia narrativa) com o teste de múltipla escolha com o texto “O Avestruz” (do gênero lenda, sendo portanto de tipologia narrativa).

GRÁFICO 12 – Resultado do cruzamento de dados entre o teste *cloze* e o de múltipla escolha: os percentuais de acertos no universo de 14 alunos



Esse cruzamento foi feito com um grupo de 14 informantes de uma mesma turma (Apêndice A, página 139). Notamos que os resultados do teste de múltipla escolha apresentou um melhor resultado, pois 8 alunos acertaram mais de 70% das questões, enquanto que no teste *cloze* apenas 6 acertaram mais de 70% das lacunas.

No cruzamento desses dados (Apêndice A, página 139), verificamos a hipótese de que o construto compreensão medido por esses instrumentos de compreensão em leitura poderá estabelecer uma correlação significativa, porém, como o número de informantes foi pequeno para o cruzamento dos dados, não podemos ser categóricos nesse ponto.

4.5. Apanhado Geral das Respostas das Entrevistas dos Alunos do 5º Ano

Participaram da entrevista 20 alunos informantes, cuja faixa etária predominante era de dez anos, embora houvesse alunos com quatorze anos. A seleção desses alunos obedeceu ao seguinte critério: um grupo de sete alunos medianos, sete alunos mais desenvolvidos e um grupo de sete com dificuldades de leitura. A entrevista foi registrada em áudio (MP3) no momento da aplicação.

É necessário esclarecer que, quanto ao critério adotado por nós orientanda e orientadora, a indicação desses alunos ficou a cargo das professoras regentes. Para a entrevista elaboramos o total de onze perguntas. O roteiro das entrevistas consta do Apêndice J (p.150). A seguir, apresentamos os dados colhidos e as devidas análises.

TABELA 1 – Você gosta de ler?

Respostas	Quantidades
Sim	16
Não sei ler	2
Sei ler mais ou menos	2
<hr/>	
Total de informantes: 20	
<hr/>	
Fonte: Dados da pesquisa	

A maioria afirmou gostar de ler, o que é muito positivo; isso pode demonstrar que o ato de ler é também uma forma de prazer. Entretanto, dois alunos responderam a questão dizendo categoricamente “não sei ler” e dois afirmaram “sei ler mais ou menos”. Diante disso, pudemos constatar, mais uma vez, que não tinham ainda desenvolvido essa habilidade; portanto, para eles, a pergunta era inviável; afinal, considerando o fato, o mais provável é que eles apenas ouvissem as leituras de textos por parte das professoras.

Cabe às escolas proporcionar aos alunos situações, espaços de leitura, para que o contato com o mundo dos livros seja cada vez mais incentivado e valorizado entre os alunos. Nesse caso, mesmo a escola não dispondo de biblioteca, os alunos reconhecem o ato de ler como um ato gratificante. Quanto aos alunos que dizem

“não saber ler” e que gostam “mais ou menos”, constitui-se, lamentavelmente, num problema que é considerado um fato comum, que nem sempre professores, nem a escola sabem como remediar.

TABELA 2 – O que você gosta mais de ler?

Respostas	Quantidades
Enciclopédia	1
Ainda não sabe ler, mas gosta que leiam para ele (a)	2
Poesia	1
Contos de fadas	10
Gibis	6
<hr/> <hr/>	
Total de informantes: 20	
Fonte: Dados da pesquisa	

Os gêneros de textos gibis e os contos de fadas superaram os demais gêneros; isso é compreensível, pois, no caso dos contos, esse gênero é o mais comum no dia-a-dia dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Mas é preciso que esses alunos conheçam outros gêneros como as crônicas, os contos populares, as entrevistas, entre outros. Para que o aluno compreenda a função de certo gênero, é preciso que ele esteja familiarizado com aquela estrutura textual; do contrário, ele irá demandar mais tempo para o processamento daquele texto a fim de compreendê-lo (KLEIMAN, 2002).

TABELA 3 – Você participa das atividades de leitura que acontecem em sua sala de aula? Do que você gosta nessas atividades?

Respostas	Quantidades
Leitura de contos	12
Empréstimo de livros	2
Leitura de textos longos	3
Leitura em voz alta	2
Leitura de textos expositivos (textos de livros didáticos de outras disciplinas)	1
<hr/> <hr/>	
Total de informantes: 20	
Fonte: Dados da pesquisa	

A preferência por textos expositivos ficou em baixa; isso pode ser explicado pelo fato de eles não terem ainda se familiarizado com os gêneros de vulgarização científica, lidando apenas com os textos expositivos expressos nos livros didáticos, além disso, não se sabe em que medida os professores trabalham esses gêneros com os alunos.

A leitura de contos na sala agrada à maioria dos alunos; é uma leitura mais simples, divertida. Os alunos mencionaram que as professoras costumam levar livros para eles lerem na sala de aula, mas são momentos escassos no dia-a-dia, segundo eles. As atividades de leitura propostas na escola devem considerar o seguinte:

[...] para que o aluno chegue a ser um leitor experiente, maneje o 'piloto automático' ou mesmo entre em um 'estado estratégico', todo um caminho de aprendizagem da leitura precisa ser percorrido. E o professor precisa ter sido o mediador desse processo [...]. Ao selecionar o texto e estabelecer a intenção, apenas iniciou-se o trabalho de leitura. Há muito o que percorrer para que possa construir o leitor competente (BRAGA & SILVESTRE, 2009, p.25).

Para a construção desse leitor competente, são apresentadas três etapas para a execução das atividades de leitura, que são a pré-leitura, a leitura-descoberta e a pós-leitura (BRAGA & SILVESTRE, 2009). É exatamente na etapa da pós-leitura que o sentido do texto pode ser efetivado.

TABELA 4 – Lembra de alguns livros que já leu? Em caso afirmativo, qual (is)?

Respostas	Quantidades
Não lembra	2
Não lê	2
História de Adão e Eva	1
Historinha do E.T	1
Gibis da Turma da Mônica	2
Contos de Fadas	12
Total de informantes: 20	

Fonte: Dados da pesquisa

Novamente, o gênero de contos de fadas prevalece na preferência desses alunos, o que sugere haver uma certa centralidade desse gênero na sala de aula. No entanto, a diversidade textual é um tema que vem sendo divulgado em cursos de

formação continuada dos professores da Educação Infantil até os dois anos finais do Ensino Fundamental. Assim sendo,

O 'ambiente alfabetizador', conforme proposto por Emília Ferreiro, o 'espaço de leiturização', conforme sugerido por Jean Foucambert, ou o 'circuito de leitura', conforme delineado por Edmir Perrotti, envolve sempre uma grande diversidade de tipos de textos para leitura, fazendo com que os leitores criem intimidade com eles bem como as competências exigidas para cada um deles (SILVA, 2003, p. 27).

É justamente essa interação dos alunos com tipologias e diferentes gêneros textuais que lhes possibilita o desenvolvimento de estratégias de leitura e o acesso à compreensão das diferentes estruturas de texto que circulam nos diversos domínios discursivos mais próximos ao seu nível de compreensão, como os do domínio jornalístico, por exemplo.

TABELA 5 – Você já leu contos de fadas? Em caso afirmativo, de qual gostou mais?

Respostas	Quantidades
Branca de Neve	5
A Bela e a Fera	5
Chapeuzinho Vermelho	4
Alunos que não sabem ler, mas expressaram opinião (diziam gostar de ouvir)	2
A Pequena Sereia	2
Não opinaram	2
Total de informantes: 20	

Fonte: Dados da pesquisa

Como os contos de fadas sempre sugerem conflito, os alunos parecem dar preferência àqueles cujo enredo oferece maior drama como Branca de Neve, A Bela e a Fera e Chapeuzinho Vermelho. Entretanto, há de se considerar que os gêneros de texto citados ainda são considerados contos infantis; talvez, a faixa etária dos alunos já admitisse a leitura de contos juvenis, contos de aventura ou de contos populares.

TABELA 6 - Como acontecem as atividades de leitura na sala de aula?

Respostas	Quantidades
Distribuição de paradidáticos na sala de aula	13
Leitura compartilhada	2
Leitura do aluno acompanhada pela professora	2
Não opinaram	3
<hr/>	
Total de informantes: 20	
Fonte: Dados da pesquisa	

A distribuição de livros, revistas e gibis na sala de aula pela professora foi mencionada pela maioria; mas, em nenhum momento, os alunos mencionaram projetos interdisciplinares de leitura. Quando foram abordados a respeito, demonstraram desconhecimento sobre essas atividades. Os alunos que não opinaram correspondem àqueles que não sabiam mencionar as atividades de leitura propostas pela professora. Silva (2003) sugere a abordagem de ensino com os projetos ou unidades de leitura, comentando sua utilidade e interdisciplinaridade na sistematização do conhecimento, destacando que

[...] um dos critérios para avaliar a riqueza de uma unidade de leitura é a variedade de gêneros que focam um determinado tema e que são oferecidos aos alunos no desenrolar do curso. Assim como não existe leitor de um texto só, também não existe leitor de um gênero só - isto porque as informações escritas correm através de diferentes formas em sociedade, demandando diferentes competências para sua usufruição (SILVA, 2003, p. 27).

Ainda em relação aos dados da Tabela 6, vale a pena destacar que a chamada “leitura compartilhada”, que é a leitura feita pela professora e a “leitura do aluno acompanhada pela professora” que podem estar se configurando como pseudoleitura e não a leitura independente do aluno. A leitura individualizada, principalmente, a leitura silenciosa, é de extrema importância para a compreensão e o desenvolvimento das estratégias básicas de leitura. Convém destacar que a leitura silenciosa não foi mencionada pelos alunos dentre as atividades de leitura durante as aulas.

TABELA 7 – Como você gostaria que fossem as atividades de leitura na sala de aula?

Respostas	Quantidades
Aulas mais silenciosas (menos barulho na sala)	1
Que fizesse texto lacunado pra ler (apontado pelo aluno que não sabe ler)	1
Deveria haver empréstimo de livros	2
Com mais textos para ler	12
Que tivesse mais tempo para as atividades de leitura	2
Não opinaram	2
<hr/>	
Total de informantes: 20	
<hr/>	
Fonte: Dados da pesquisa	

A menção ao texto lacunado se deu porque, segundo o próprio aluno, quando cursava a antiga 1ª série, atualmente 2º ano, sua professora trabalhava com esse tipo de atividade de leitura. A maior parte dos alunos acredita que é preciso haver maior distribuição de textos por parte das professoras, para que, assim, eles possam exercitar mais a leitura, o que de fato é necessário; basta lembrar que a automatização do processo de decodificação necessita de muita prática de leitura, pois, em pesquisas citadas por McGUINNESS (2006, p.161),

[...] a habilidade de compreensão da leitura deve-se a uma combinação de compreensão oral e decodificação. Essa é uma evidência segura de que boas habilidades de compreensão oral e de decodificação são não apenas fundamentais para se ser capaz de entender o que se lê, mas também são as únicas duas habilidades que importam, respondendo por praticamente toda a variância nos testes de compreensão leitora.

Vale considerar também as condições físicas e o ambiente de sala de aula adequado para o momento da leitura, a fim de proporcionar a necessária concentração. Isso foi devidamente lembrado por um aluno quando falou da necessidade do silêncio na sala de aula.

TABELA 8 – Na sua casa, quem lê com você? Em caso afirmativo, o que costumam ler?

Respostas	Quantidades			
<u>Familiares</u>	<u>Gêneros ou tipologias</u>			
	Gibis	Contos de fadas	Bíblia	Texto didático
Mãe	6	3	-	-
Pai	1	-	1	-
Lê Sozinho	1	1	-	1
Irmão	2	1	-	-
Avô/avó	1	-	-	1
Tia	-	-	-	1
Total de informantes: 20				
Fonte: Dados da pesquisa				

Como é possível constatar, a figura da mãe ainda foi bem citada como incentivadora de leitura, percebendo-se ainda a preferência por gêneros gibis e contos de fadas. A figura do irmão maior também demonstra que, em vários casos, o aluno só pode contar com a ajuda desse familiar nos estudos, considerando a necessidade de trabalho dos pais e mães de família. Sem dúvida, a presença de um membro da família que incentive a leitura ou dê o exemplo de prática leitora servirá de referencial para o aluno.

TABELA 9 – Quando está em casa, tem momento para estudo ou só estuda quando tem prova?

Respostas	Quantidades
Tem Momento de estudo	15
Só estuda quando tem prova	3
Não estuda	2
Total de informantes: 20	
Fonte: Dados da pesquisa	

Dos 20 alunos entrevistados, 15 dizem reconhecer a necessidade do momento de estudo para que ocorra a aprendizagem. Os 25% restantes não entendem ainda a necessidade desse momento para a sistematização do conhecimento ou não foram habituados a essa prática pela família.

TABELA 10 – O que você acha que a professora poderia fazer para melhorar as atividades de leitura?

Respostas	Quantidades
Passar mais leituras	13
Fazer empréstimo de livros	2
Passar mais atividades de leitura	1
Passar mais tarefas de casa	2
Não opinaram	2
<hr/>	
Total de informantes: 20	
<hr/>	
Fonte: Dados da pesquisa	

É interessante notar que os alunos percebem as necessidades próprias e as de seus companheiros, citando como necessidade maior exatamente o que é de fato o mais urgente: mais atividades de leitura, de forma sistematizada e organizada, logicamente.

É nesse ponto que se destaca mais uma vez o papel do professor como mediador, incentivador da leitura e também questionador, pois os desafios que envolvem o ato de ler “são intrigantes e excitantes e neles podem concretizar-se as mais belas funções do professor, entre outras, as de incomodar, desaprumar, questionar, desarrumar, romper, desalinhar, instigar para o pensar, exercitar fortemente a curiosidade” (BRAGA & SILVESTRE, 2009, p.9). A leitura tem esse poder transformador, aliando conhecimento de mundo e conhecimento formal. Além disso, como diz Foucambert, “tanto para um leitor iniciante como para um leitor efetivo, ler é mobilizar tudo quanto se conhece” (apud BRAGA & SILVESTRE, 2009, p.18).

TABELA 11 – Você sempre faz as tarefas que a professora pede?

Respostas	Quantidades
Sempre	17
Às vezes	-
Nunca	3
<hr/>	
Total de informantes: 20	
<hr/>	
Fonte: Dados da pesquisa	

Dos 20 alunos entrevistados, 17 afirmam cumprir com as atividades solicitadas pela professora. Mesmo com a possibilidade de as respostas afirmativas terem sido dadas por conveniência, podem também demonstrar o reconhecimento da necessidade do acompanhamento das atividades propostas como meio de aprendizagem, promovendo a interação dos esquemas construídos com os novos conhecimentos, gerando assim novos esquemas mentais.

4.6. Apanhado Geral das Respostas dos Questionários das Professoras

Nesta seção, analisamos as respostas dadas pelas três professoras regentes das turmas de 5º ano pesquisadas. Tais professoras foram nossas informantes e seus dados foram colhidos através de questionário com 10 questões por mim elaboradas com a supervisão da minha orientadora. O questionário consta do Apêndice K (p. 151).

Devemos esclarecer que, no caso das questões, dada a similaridade entre elas, fizemos a análise por blocos, a exemplo: questões I e II, questões III e IV, questões V e VI, questões VII e VIII e as questões IX e X.

Quadro 10 – Prática escolar e acadêmica de leitura das professoras

I – Como foi sua prática escolar de leitura?	
Informantes	Respostas
A	Eu sempre gostei de ler, na escola onde eu estudava não tinha biblioteca, mas procurava livros em casa ou com os colegas para ler.
B	Ouvindo e lendo livros de literatura infantil, didáticos, paradidáticos, etc.
C	Minha prática escolar de leitura foi razoável, mas como gostava de ler, a leitura foi sendo, na verdade, uma atividade rotineira, até os dias atuais.
II – E na sua prática acadêmica, como utilizou ou ainda utiliza a leitura?	

Informantes	Respostas
A	É mais informativa; devido ao tempo que é pouco, leio para adquirir conhecimento e também para poder ser aprovada.
B	Li alguns livros e fiz seminários com eles. A maior parte de minhas leituras eram com apostilas didáticas.
C	Na prática acadêmica tive que ler muito, às vezes mais do que eu poderia, pois sempre trabalhei quando estava na academia e ainda tinha que ler muitos clássicos, principalmente.

É esperado que o professor amante da leitura consiga transmitir aos seus alunos esse encantamento, produzindo boas atividades e projetos de leitura, de forma a incentivar o gosto por essa atividade entre seus alunos. Entretanto, o tempo escasso para usufruir de bons momentos de leitura muitas vezes contribui para que o professor não realize as leituras necessárias que, possivelmente, contribuiriam para a sua prática pedagógica e, assim, poder intervir de modo eficaz em situações extremas comuns à escola pública, como alunos do 5º ano que ainda têm dificuldades de leitura. Entretanto, sabemos que as ações de remediação e reensino demandam do professor não só conhecimentos mais específicos sobre teoria de leitura e alfabetização, mas também demandam apoio e decisão das instâncias administrativas.

Isso também está relacionado à formação do professor alfabetizador, uma vez que esses colegas trabalham com os anos iniciais do Ensino Fundamental. Sabe-se que, no Estado de Alagoas, a formação inicial desse profissional no curso Normal e de graduação de Pedagogia vem deixando muitas lacunas no que se refere à formação desse aluno/professor leitor. Como é possível observar

na atual matriz curricular do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas, a disciplina Leitura e Produção Textual é oferecida em apenas quarenta horas. Essa carga horária é insignificante diante das dificuldades em lectoescritura apresentadas pelos alunos ao ingressarem nesse curso superior (FERREIRA, 2009, p. 133).

Ainda há um dado que pode complicar a atuação das professoras: um bom número de professores que trabalham com os anos iniciais vêm de diferentes formações acadêmicas. Na seção de dados pessoais do questionário, elas informaram que suas formações iniciais não foram na área de Pedagogia, e sim, Geografia, Biologia (em curso) e Sociologia.

Quadro 11 – Concepções das professoras sobre processamento e compreensão de textos escritos

III - Para você, como se dá o processo que envolve o ato de ler?	
Informantes	Respostas
A	É necessário um ambiente favorável, silencioso; ler é compreender o que se está lendo, por isso é que ter um bom vocabulário ajuda bastante.
B	Através do incentivo e da curiosidade.
C	O processo que envolve o ato de ler deve se dá (<i>sic</i>) desde a gestação, pois o bebê escuta as histórias e fica predisposta a escutar e conseqüentemente ler, as historinhas que as crianças lêem também é muito importante.
IV - Para você, o que faz as pessoas compreenderem um texto escrito?	
Informantes	Respostas
A	Saber o significado das palavras, ter conhecimento sobre várias áreas ajuda muito.
B	As pessoas compreendem melhor um texto quando este tem um contexto próximo de sua cultura e realidade.
C	O que faz as pessoas compreenderem um texto escrito é ler, ler mais de uma vez e refletir sobre o que está sendo lido, só assim compreende.

As respostas das professoras sobre como se dá o processamento da leitura e a compreensão do texto revelam um esperado desconhecimento teórico sobre os aspectos cognitivos envolvidos no ato de ler. Com efeito, o processo cognitivo da leitura requer o uso interativo da linguagem escrita e do pensamento; e a compreensão envolve o trabalho das memórias de curto e de longo prazo, o comportamento estratégico, principalmente no processamento inferencial, incorporando também os aspectos socioculturais da leitura, conforme diz KLEIMAN (2002). A compreensão de um texto está atrelada também, a vários outros fatores, dentre eles o objetivo do leitor, a familiaridade com o gênero textual, a adequação do texto aos esquemas do leitor, que é determinante para que ocorra essa compreensão (TREVISAN, 1992; LEFFA, 1996).

Quadro 12 – Conhecimento das professoras sobre instrumentos de avaliação de compreensão de leitura

V - O que você acha da utilização de testes de múltipla escolha nas atividades de compreensão de textos?	
Informantes	Respostas
A	É um teste que ajuda na compreensão se a pessoa tiver um conhecimento prévio sobre o assunto.
B	Acho bom, pois ajuda a ter uma visão mais ampla, além de sua realidade.
C	Acho bom, mas acho que as perguntas e respostas descritivas levam o aluno a ler novamente para responder e copiar, que é também um exercício.
VI - O que sabe sobre o teste <i>cloze</i>?	
Informantes	Respostas
A	Não respondeu
B	Não respondeu
C	Sinceramente se já ouvi falar não lembro nada.

É relevante esclarecer que os testes de múltipla escolha constituem um tipo de instrumento de compreensão de leitura extremamente eficaz, se eles apresentarem perguntas que exijam a compreensão inferencial. São essas perguntas que direcionam o leitor para que ele utilize seus conhecimentos, seus esquemas, fazendo uso de estratégias básicas de leitura, como a inferência (MARCUSCHI, 1985; 2002).

Antes da aplicação dos testes, houve uma apresentação deste trabalho de pesquisa a ser desenvolvido nas três turmas de 5º ano em que seriam aplicados os testes. Foi esclarecido a essas professoras, em linhas gerais, os tipos de instrumentos que seriam aplicados para a coleta de dados, dentre eles o teste *cloze*, suas características, seus formatos e seus propósitos.

Como já foi abordado no segundo capítulo, a técnica do teste *cloze* constitui-se de um texto lacunado, obedecendo a alguns critérios no seu formato e objetivos. Esse instrumento vem sendo largamente utilizado em pesquisas sobre compreensão de textos escritos em língua materna e estrangeira, se destacando tanto como meio de diagnóstico como de intervenção de leitura (SANTOS et. al., 2009). O conhecimento sobre os diversos instrumentos de avaliação de compreensão de

leitura facultada ao professor uma melhor adequação desses instrumentos às necessidades de sua turma.

Quadro 13 – Práticas de leitura das professoras

VII - De que maneira você usufrui da leitura no seu dia-a-dia?	
Informantes	Respostas
A	Para ensinar meus alunos, como passatempo, para cuidar da saúde da minha família e etc.
B	Gosto de ler nas horas de folgas e para me manter mais informada. Na sala de aulas utilizo textos do livro didático, textos complementares e histórias de literatura infantil.
C	Usufruo lendo o que vejo na minha frente, principalmente se o assunto chamar minha atenção e claro, quando sobra um tempinho.
VIII - Quais gêneros textuais você mais aprecia?	
Informantes	Respostas
A	Informativo, poesia, humorístico, científico.
B	Religiosos, auto-ajuda, poesia, saúde, informativos, romances.
C	Textos informativos, que me deixam informada sobre os acontecimentos ao meu redor e despertam o raciocínio crítico.

Diante das respostas dadas, vê-se que as professoras consideraram apenas a prática de leitura mais voltada usufruto pessoal. Enquanto que a leitura voltada para a formação profissional em serviço praticamente não foi mencionada. Vale considerar que duas delas têm jornada dupla em sala de aula; dentre essas duas, uma está na graduação, a terceira professora ocupa cargo técnico em outro setor. Essas atividades exercidas pelas professoras além da carga horária efetiva de aulas devem impedi-las, de alguma forma, que tenham tempo para ler mais, inclusive de lerem textos da sua área profissional.

Os gêneros textuais citados evidenciam um gosto eclético por parte das professoras; curiosamente, os gêneros que utilizam as tipologias argumentativas foram pouco citados, ficando a preferência mais voltada aos gêneros de representam a leitura utilitária.

Quadro 14 – Cursos de formação continuada e a didática da leitura com ênfase no uso de estratégias básicas

IX - Nos cursos de sua formação continuada, realizados pela instituição em que trabalha, que espaço é reservado aos conhecimentos e discussões acerca do processo de leitura?	
Informantes	Respostas
A	A professora não se pronunciou.
B	A professora não se pronunciou.
C	Em meu curso de formação continuada sempre passam textos para ler, claro, transmitindo conhecimento e discutimos bastante sobre os temas.
X - Didaticamente, como você trabalha a aplicação da noção de estratégias de leitura?	
Informantes	Respostas
A	Procuro ler para os meus alunos textos variados, levo revistas para eles lerem, trabalho com a reescrita.
B	A professora não se pronunciou.
C	Sempre utilizo os livros didáticos para trabalhar os textos, tanto oralmente como texto em voz alta (grupão), passo livro de historinhas, tanto emprestado como brinde de incentivo para os alunos, para os que respondem as tarefas que vão para casa.

O não pronunciamento de duas professoras na questão IX pode demonstrar, possivelmente, a escassez de discussões sobre o processo de leitura nos espaços de formação continuada. De fato, seria relevante se essas instâncias administrativas ofertassem cursos, palestras ou discussões em torno dos complexos processos envolvidos no ato de ler. Sabemos que, na formação de professores, não basta a graduação; a formação continuada em serviço é necessária à superação dos obstáculos que irão surgindo ao longo do percurso.

O trabalho de reescrita mencionado por uma das professoras informantes constitui-se em uma atividade que requer o uso de estratégias básicas de leitura, na medida em que os alunos necessitam pensar sobre o que escreveram e o que precisa ser revisado e reformulado. Mas, devemos considerar que “as estratégias de leitura traduzem bem a natureza cognitiva e mentalista do ato de ler, pois seu conceito relaciona-se, em princípio, às operações mentais que o leitor realiza ao lidar com a informação, na busca da compreensão do texto” (SILVEIRA, 2005a, p. 63).

Os dados indicam que a noção de estratégias de leitura expressa pelas professoras parece confundir-se com a noção de procedimentos de ensino. Realmente, não há indicação de familiaridade das professoras com o conceito de estratégia de leitura.

Neste capítulo fizemos a apresentação e análise de resultados da pesquisa, cabendo-nos destacar que, segundo os dados, numa constatação geral, os alunos do 5º ano informantes desta pesquisa apresentam um preocupante deficit de compreensão de textos escritos adequados à sua faixa etária e ao seu nível de escolarização.

De um ponto de vista mais específico, com relação ao teste *cloze*, constatamos que os resultados desse tipo de teste podem se modificar devido a algumas variáveis intervenientes, tais como, a extensão do teste, os procedimentos usados na aplicação, o gênero do texto e a familiarização dos alunos com esse tipo de teste.

Nessa perspectiva, constatamos que os alunos tiveram mais dificuldades com o primeiro teste *cloze* aplicado. Mesmo tendo seguido o procedimento de leitura oral prévia do texto, o fato de ter 31 lacunas parece ter sido um fator desfavorável. Outra variável interveniente considerável foi verificada no último teste *cloze*: o procedimento de aplicação não envolveu o contato prévio do texto; assim sendo, os alunos tiveram que enfrentar o texto lacunado contando apenas com a sua capacidade de compreensão para o suprimento das lacunas. Isso foi um fator de dificuldade principalmente para aqueles alunos que ainda não consolidaram o processo de decodificação mais próximo da interpretabilidade.

Continuando a exposição das constatações do ponto de vista específico, com relação ao teste de múltipla escolha, verificamos que houve uma melhor aceitação desse tipo de teste por parte dos alunos, inclusive com melhores resultados. O primeiro teste aplicado utilizou um texto do gênero lenda, portanto narrativo, mas exigia do aluno uma leitura inferencial em determinado grau; por isso, o resultado ficou abaixo do esperado. Já o segundo teste teve resultados razoavelmente bons.

Quanto às entrevistas com os alunos informantes, os dados colhidos revelaram que esses alunos reconhecem a necessidade que eles têm de ler mais e de realizarem atividades de compreensão de textos. Os alunos também apontaram

algumas condições básicas de sala de aula necessárias para a prática da leitura: mais silêncio, mais material de leitura (livros, gibis, revistas).

Em relação aos questionários das professoras informantes, constatamos que elas têm formação superior diversificada, não tendo as três, formação em Pedagogia, nem tampouco tiveram cursos de formação continuada na perspectiva da alfabetização. Inclusive, faltam-lhes subsídios teóricos mínimos para o trabalho com o ensino inicial da leitura e a formação do leitor. Essa carência é perfeitamente compreensível devido à falta de suprimentos teóricos a respeito do processamento cognitivo da leitura. Como sabemos, no nosso Estado, essa área de estudos ainda está no início do seu desenvolvimento em nossos meios acadêmicos.

5 CONCLUSÕES

Neste momento, nos convém resgatar alguns elementos que compõem o presente trabalho. Aplicamos a abordagem metodológica de estudo de caso, de cunho quantitativo e qualitativo para investigarmos em que medida os alunos do 5º ano compreendem textos escritos adequados a sua faixa etária. A fundamentação teórica teve como base autores que discutem em suas pesquisas aspectos ligados à abordagem sociocognitiva e interacional da leitura, a exemplo de Kato (1995), Kleiman (2002; 2003; 2004), Leffa (1996), Lencastre (2003), Trevisan (1992), Marcuschi (2002), Silveira (2005a), dentre outros. Quanto à fundamentação dos instrumentos utilizados, para os testes *cloze* nos fundamentamos em Santos; Boruchovitch e Oliveira (2009) e para os testes de múltipla escolha, nos fundamentamos nos descritores da Prova Brasil (2009).

No primeiro capítulo, abordamos a leitura em seus aspectos e abordagens; no segundo, tratamos da compreensão de textos, dos variados instrumentos de avaliação da compreensão de leitura e de pesquisas na área; no terceiro, apresentamos a metodologia da pesquisa e, no quarto, apresentamos e analisamos os resultados da pesquisa, expondo algumas constatações. Neste quinto e último capítulo, cabe-nos, agora, apresentar as considerações que concluem, por ora, o nosso trabalho.

Um dado relevante para uma breve análise acerca da compreensão de textos escritos e que merece destaque é a questão das habilidades de leitura exigidas nos testes de avaliação nacional, como a Prova Brasil, e as propostas de atividades de interpretação ou compreensão de textos apresentadas nos livros didáticos de língua portuguesa do 5º ano. Em geral, o livro didático é o instrumento de trabalho mais utilizado pelo professor da Educação Básica de acordo com pesquisas de Souza (2005).

Em um breve exame do livro didático de Língua Portuguesa (MIRANDA & RODRIGUES, 2010) adotado nas turmas de 5º ano da escola pesquisada, observamos que ele não oferece, em suas atividades de interpretação de texto, condições próprias para que o aluno exercite as estratégias básicas como a inferência, pois uma boa parte das perguntas de compreensão não se enquadra em

perguntas inferenciais ou globais; estão relacionadas apenas às perguntas objetivas e subjetivas, ou meramente de cópias.

Pudemos observar, inclusive, que pesquisas relacionadas à avaliação de compreensão de leitura, a exemplo de Souza (2005), apontam uma discrepância entre as exigências de habilidades de leitura desenvolvidas através do livro didático de Língua Portuguesa e as requeridas nos exames do SAEB, no caso, a Prova Brasil. Em sua pesquisa, Souza (2005) revela que as atividades de leitura proporcionadas aos alunos, em geral, não vão além de localização de informações pontuais e perguntas subjetivas, cujas respostas são, como diz Marcuschi (2002), do tipo “vale-tudo”. Na verdade, no caso da nossa realidade pesquisada, é possível que não esteja ocorrendo uma prática constante de leitura voltada para o desenvolvimento de estratégias básicas visando ao processamento eficaz do texto, principalmente da habilidade inferencial.

Isto pôde ser comprovado numa breve análise do livro didático da turma do 5º ano da escola pesquisada, e foi confirmado, de alguma forma, nos momentos de incompreensão, inquietação e insegurança dos alunos quanto à solicitação dos enunciados dos testes de compreensão de múltipla escolha, o que só veio a ser mais bem compreendido a partir do segundo teste aplicado. Convém ressaltar também a inquietação, a insegurança e a incompreensão nos momentos de aplicação dos testes *cloze*, o que foi melhorando à medida que os alunos iam interagindo paulatinamente com a aplicação sequenciada dos instrumentos de avaliação da compreensão de textos escritos.

Pelo exposto, deduzimos que há necessidade de uma ação pedagógica de leitura sistematizada, diversificada, constante e interdisciplinar, desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, uma vez que a leitura é uma habilidade não só reflexiva e prazerosa, como também uma ferramenta de estudo em todas as disciplinas escolares. Sobretudo, deve-se proporcionar ao aluno uma prática de leitura que promova o desenvolvimento de estratégias básicas, dentre elas, obviamente, a inferência. Seguindo essa prática, possivelmente, os testes nacionais de avaliação de leitura estarão em consonância com o dia-a-dia de sala de aula de nossos alunos, principalmente aqueles do Ensino Fundamental.

É necessário explicitar, neste momento, que o objetivo da pesquisa – verificar em que medida os alunos do 5º ano compreendem textos escritos adequados à sua faixa etária – foi, no nosso entendimento, contemplado satisfatoriamente, considerando que os instrumentos de coleta de dados utilizados, como os testes *cloze*, os de múltipla escolha, as entrevistas e os questionários, forneceram os elementos fundamentais para que o objeto de pesquisa fosse analisado com necessária imparcialidade e coerência.

Como já informamos na introdução deste trabalho, os testes *cloze* foram aplicados com o objetivo de medir o processamento textual e sua relação com a compreensão da leitura. Os resultados dos testes *cloze* indicaram que houve uma oscilação nos níveis de compreensão dos alunos informantes do 5º ano, considerando que, no primeiro teste (A Cumbuca de Ouro e os Maribondos), eles apresentaram o percentual de 31% de acertos, ou seja, um nível de frustração, já que o nível esperado seria entre 44 a 57%, ou seja, o nível instrucional. No nível abaixo do instrucional, o aluno ainda não compreende bem o que lê, ainda não efetivou o seu processo de decodificação. No segundo teste (A Barata), o percentual evoluiu para 60%, um nível independente de leitura; no terceiro teste (A Onça-Pintada), o índice ficou em 51%, ou seja, no nível instrucional; no quarto teste (A Formiga e a Pomba), os alunos apresentaram novamente o nível de frustração, seguindo a classificação de Bormuth (apud SANTOS; BORUCHOVITCH; OLIVEIRA, 2009).

Percebemos, nesses testes *cloze*, que os alunos tiveram mais dificuldades com os textos de tipologia expositiva, como foi o caso do terceiro teste (A Onça-pintada), tipologia essa que não é comum no dia-a-dia nas aulas de Língua Portuguesa, embora seja muito utilizada nos livros de Ciências e Geografia²⁵.

Com referência aos resultados apresentados nos testes de múltipla escolha, esses apresentaram um melhor resultado com relação aos testes *cloze*. No primeiro teste (O Avestruz), ocorreu o percentual de 64% de acertos; já se percebe uma evolução, mas exibindo ainda o nível da interpretabilidade. O segundo teste de múltipla escolha (Por que Alguns Animais Comem Pedra?) obteve o percentual de

²⁵ Não foi investigado como acontecem as práticas de leitura nessas disciplinas; nem mesmo foram investigados os livros didáticos dessas áreas. Tal investigação fugiria ao âmbito desta pesquisa.

86% de acertos, se aproximando do nível da compreensibilidade. Este último teste de múltipla escolha foi elaborado a partir de um texto de tipologia expositiva e apresentou bom resultado, bem diferente do último teste *cloze* (A Formiga e a Pomba) com a tipologia narrativa.

É preciso esclarecer, inclusive, que os textos de tipologia expositiva utilizados não ofereceram grandes possibilidades de exploração com relação à aplicação de estratégias básicas de leitura, como as inferenciais, diferentemente da tipologia narrativa, que apresentava uma linguagem mais densa e mais figurada, exigindo assim, um maior desempenho dos conhecimentos prévios e estratégias, como fora mencionado no capítulo 4.

Podemos afirmar, mediante os argumentos supracitados, que o teste em que se utilizou o texto “Por que Alguns Animais Comem Pedra?” pode ser considerado relativamente mais fácil de compreender do que o teste de múltipla escolha do texto anterior “O Avestruz”, de tipologia narrativa, influenciando desse modo, nos resultados.

Os resultados dos testes *cloze* e dos testes de múltipla escolha evidenciaram que nem sempre há uma correlação de resultados entre eles, pois dependem da tipologia textual adotada, como também da familiarização que o aluno vai adquirindo com a modalidade de testes de leitura empregados. Outra constatação foi a falta de contato com os testes de compreensão, especialmente os de múltipla escolha. Isso certamente repercute nos resultados da Prova Brasil.

Podemos considerar, ainda, outras constatações determinantes para as conclusões desta pesquisa: uma delas foi a falta de familiarização dos alunos com os diferentes gêneros (fábula, lenda, conto popular, texto de vulgarização científica). Isso nos surpreendeu de alguma forma, pois esta diversificação já é recomendada pelos PCN e matrizes curriculares há mais de uma década.

Outro fator observado foi o absenteísmo dos alunos, ou seja, a baixa frequência às aulas. Como sabemos, isso se reflete de forma negativa no aproveitamento desses alunos. Percebemos também que os alunos com mais dificuldades de aprendizagem são exatamente os mais faltosos.

Apesar de não terem sido quantificados, por não ter havido nenhum instrumento (teste ou protocolo) para a verificação do problema, o fato é que as

professoras informantes admitiram que cerca de 25% dos alunos não sabiam ler. Mesmo sem ter havido cruzamento de dados, é possível que esses alunos ainda analfabetos ou com baixo grau de alfabetismo, sejam exatamente aqueles que obtiveram menores índices de acertos.

Ainda a respeito do analfabetismo entre os alunos, vale lembrar que, em cada turma, houve alunos que entregaram testes em branco, dizendo, entre outras coisas, “não entendi o texto”, “não sei ler bem ainda”, “só sei ler pouco”, “não entendo essa palavra”. Diante desse quadro, verifica-se a necessidade de a escola promover uma efetiva ação remediadora para debelar ou minimizar o problema.

Do ponto de vista das condições para um eficaz aprendizado formal, a escola apresenta deficiências na sua infraestrutura: os alunos não têm espaço próprio de leitura (biblioteca ou sala de leitura); não dispõe de sala para atividades de remediação de leitura, de reforço escolar ou mesmo para os projetos de sala de aceleração do aprendizado para os alunos acima da faixa etária.

Diante da gravidade do quadro exposto, acreditamos que é possível revertê-lo ou, pelo menos minimizá-lo, através de ações de intervenção nas atividades de leitura no dia-a-dia escolar, propiciando para os alunos projetos didáticos de compreensão e de remediação no processamento da leitura. Para tanto, é necessário subsidiar os professores com os conhecimentos e os instrumentos necessários para a avaliação e intervenção da compreensão leitora de seus alunos.

Além da formação desses profissionais, um método de alfabetização definido, unificado e eficaz na escola, também é um fator determinante, evitando que futuramente os alunos com defasagem no aprendizado, ainda por problemas de decodificação, façam parte dos índices de exclusão social, dada a sua condição de semi-analfabeto ou analfabeto funcional.

Ao concluir esta dissertação, reportamo-nos a um dado relevante mencionado pelos alunos no momento da entrevista, fazendo-nos acreditar que a educação escolar ainda pode ser uma grande ação mobilizadora e promotora de uma boa formação do ser humano através dessa habilidade primordial para o crescimento intelectual, cultural e social que é a leitura. Referimo-nos ao fato de que os alunos informantes desta pesquisa reconheceram a necessidade que tinham de ter mais acesso aos materiais de leitura e de boas condições ambientais na sala de aula para que pudessem vivenciar experiências significativas de leitura.

Portanto, podemos ter esperança de que essa situação calamitosa em que se encontra o ensino e a aprendizagem da leitura nas nossas escolas públicas pode ser contornada e assim, poderemos melhorar os índices apresentados por nossos pequenos leitores nos exames oficiais de avaliação da leitura em nosso país.

REFERÊNCIAS

ALLIENDE, Felipe; CONDEMARIN, Mabel. **Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. Porto Alegre: artes médicas. 1987.

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

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1994.

BARROSO, Marta Feijó. **Avaliação de aprendizagem em larga escala: o PISA**. Instituto de Física. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2008. Disponível em <http://omnis.if.ufrj.br>, Acesso em: 23 jul. 2010.

BITAR, Mariangela L. **Eficiência dos instrumentos de avaliação em leitura**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1989.

BORBA, Valquíria C. M.; GUARESI, Ronei. **Leitura: processos, estratégias e relações**. Maceió: EDUFAL, 2007.

BORBA, Valquíria Claudete Machado. **Preditibilidade de conjunções e compreensão leitora: um estudo com crianças de 4ª série do ensino fundamental**. 135 f. Dissertação de Mestrado em Letras. Linguística Aplicada. Pontifícia Universidade Católica – PUC/RS, Porto Alegre, 2005.

BRAGA, Regina Maria; SILVESTRE, Maria de Fatima. **Construindo o leitor competente: atividades de leitura interativa para a sala de aula**. 3ª Ed. São Paulo: Global, 2009.

BRAGGIO, Sílvia Lúcia Bigonjal. O modelo sociopsicolinguístico de leitura. In:_____. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. p.68-82.

BRASIL. Instituto Paulo Montenegro. **INAF**: índice de alfabetismo funcional. Disponível em: www.imp.org.br. Acesso em: 18 abr. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. PDE: **plano de desenvolvimento da educação. Prova Brasil – ensino fundamental**. Matriz de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC/SEB/ INEP: 2009. 200 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano nacional da educação**. Câmara dos Deputados. Brasília, 2002. 137 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **IDEB**: Índice de desenvolvimento da educação básica. MEC/SEB/ INEP. Disponível em: <http://sistemasideb.inep.gov.br>. Acesso em: 17 jul. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia para Elaboração de Itens de Língua Portuguesa**. 2003. Disponível em http://www.inep.gov.br/download/informativo/2003/guia_lingua_portuguesa.pdf. Acesso em: 15 jun. 2010.

CAGLIARI, Gladis Massini; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das letras**: a escrita na alfabetização. 2ª Ed. Campinas, SP: Mercado das Letras. 2005.

CAGLIARI, Luiz Carlos. A leitura. In:_____. **Alfabetização e linguística**. 10ª ed. São Paulo: Scipione, 2003. p.147-176.

CAVALCANTE, M. C. **Interação leitor-texto**: aspectos de interpretação pragmática. Campinas: Unicamp, 1989.

CENTOFANTI, E. M.; FERREIRA, S. M.; DEL TEDESCO, T. Compreensão da leitura por universitários de Psicologia. In: WITTER, G. P. (Org.). **Leitura e universidade**. Campinas: Alínea, 1997, p. 33-60.

CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa Qualitativa. In:_____. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CUNHA, Neide de Brito; SANTOS, Acácia A. A. dos. Habilidades linguísticas no ensino fundamental em escolas públicas e particulares. **Psic**, São Paulo, V. 9, n. 1, jun. 2008. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php>. Acesso em: 10 jul. 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Lei de diretrizes e bases da educação**: lei 93.94/96. Coleção legislação brasileira. 5ª ed. Rio de Janeiro: DP&A. 2002.

DIONÍSIO, Ângela Paiva, et al. **Gêneros textuais e ensino**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

ELIAS, Marisa Del Cioppo. Recuperando Rousseau. In:_____. **De Emílio a Emília**: a trajetória da alfabetização. 4ª ed. São Paulo: Scipione, 2006. p. 15-53.

FERREIRA, Ana Márcia Cardoso. **A compreensão de textos escritos entre professores dos anos iniciais do ensino fundamental**: um estudo de caso. Dissertação de mestrado em Educação, 188 f. Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Maceió: Alagoas, 2009.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FISCHER, Steven R. **História da leitura**. Tradução de Cláudia Freire. São Paulo: UNESP, 2006.

FRAGO, Antônio Viñao. **Alfabetização na sociedade e na história**: vozes, palavras e textos. Tradução de SILVA, Tomas Tadeu da; HYPOLITO, Álvaro Moreira; SOUZA, Helena Beatriz M. de. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GATTI, Bernadete. Estudos quantitativos em educação. **Educação e pesquisa**. São Paulo, V. 30, n. 1, p.11-30, jan./abr. 2004.

GOODMAN, Kenneth S. O processo de leitura: Considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, Emilia ; PALACIO, Margarida Gómez. (Orgs.). **Os processos de leitura e de escrita**: novas perspectivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. pp.11-22.

GOMES, Maria Aparecida Mezzalira; BORUCHOVITCH, Evely. Desempenho no jogo, estratégias de aprendizagem e compreensão na leitura. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Vol. 21. n. 03, Brasília, 2005.

GONÇALVES, Suzana. Aprender a ler e compreensão do texto: processos cognitivos e estratégias de ensino. In: **Revista ibero-americana de educación**. n. 46, janeiro-abril 2008. Disponível em: www.rieoei.org. Acesso em: 13 jun. 2010.

GOUGH, Philip B. One second of reading. In: Singer, H. & Ruddel, R. **Theoretical models and processes of reading**. Newark (DEL), International Reading Association (IRA), 1976. p. 509-535.

GUIDETTI, Andréa A. **Ambiente familiar e desempenho acadêmico de crianças do ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado. 99 f. Universidade Estadual de Educação. Campinas: SP, 2007. Disponível em: <http://www.libdigi.unicamp.br>. Acesso em: 11 ago. 2010.

HALLIDAY, Michael A. K. **Cohesion in English**. London: Longman, 1976.

JACOBSEN, Cristina Cerezuela. **A Prova Brasil e o conteúdo escolar da língua portuguesa: um estudo com as escolas paranaenses**. Dissertação de Mestrado em Educação. 152 f. Universidade Estadual de Maringá. Maringá: Paraná, 2010. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes>. Acesso em out. 2010.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. 5ª Ed. São Paulo: Martins Fontes. 1985.

KAUFMAN, Ana Maria; RODRIGUEZ, Maria Elena. Rumo a uma tipologia textual. In: _____. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artmed, 1995. p.11-19.

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

_____. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 9ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

_____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 9ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

KLEIMAN, Angela; MORAES, Sílvia E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. 3ª ed. Campinas, SP: Mercado das letras. 2003.

KISSILEVITC, Elza; VIEIRA, Maria Celina T. Ensino e aprendizagem em ler para aprender. **Leitura: teoria e prática**. Campinas, SP: Global, 2009. n. 52, (ALB). 2009. p. 23-29.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 2006.

LEFFA, Wilson. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra-luzzatto. 1996.

LENCASTRE, Leonor Mendes de Freitas Queiroz. **Leitura: a compreensão de textos**. Lisboa. Ed. Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a Ciência e a Tecnologia da Ciência e do Ensino Superior. Psicologia. Coleção Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas. 2003.

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Marco Antônio Rosa. **O papel do processo inferencial na compreensão de textos escritos**. 2005. Dissertação de Mestrado em Linguística, 192 f. Universidade Estadual de Campinas. Campinas: São Paulo, 2005. Disponível em: <http://www.libdigi.unicamp.br>. Acesso em: 13 jun. 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: BEZERRA, Maria Auxiliadora & DIONÍSIO, Angela Paiva. (Orgs.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p.48-61.

_____. Leitura como processo inferencial num universo cultural. **Leitura – teoria e prática**. Porto Alegre: Mercado Aberto. n. 5. (ALB), 1985. p.03-07.

McGUINNESS, Diane. **O ensino da leitura**: o que a ciência nos diz sobre como ensinar a ler. Tradução de Luzia Araújo. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MIRANDA, Cláudia; RODRIGUES, Vera Lúcia. Livro de língua portuguesa. Manual do professor. **Coleção aprendendo sempre**. 5º ano. 1ª Ed. 2ª impressão. São Paulo: Ática, 2010.

MOLINA, Olga. **Avaliação da inteligibilidade de livros didáticos de 1º e 2º graus por meio da técnica do cloze**. Tese de doutorado em Psicologia – Instituto de Psicologia. 185 f. Universidade de São Paulo – USP. São Paulo, 1979.

MOREIRA, Herivelton; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa**: para o professor pesquisador. 1ª Ed. São Paulo: DP&A, 2006.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**. 3ª Ed. São Paulo: UNESP, 2000.

NARDI, M. I. A. **As expressões metafóricas na compreensão de texto escrito em língua estrangeira**. Dissertação de Mestrado em Ciências Humanas. 163 f. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC. São Paulo, 1993.

NUNES, José Horta. **Formação do leitor brasileiro**: imaginário do leitor no Brasil-colonial. (Coleção Viagens da Voz). Campinas, SP: editora da UNICAMP, 1994.

OLIVEIRA, K. L.; BORUCHOVITCH, E. & SANTOS, A. A. A. Análise da fidedignidade entre dois tipos de pontuação do teste *cloze*. **Psicologia em Pesquisa**, n.1, vol. 1, p. 41-51, 2007.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. O inteligível, o interpretável e o compreensível. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. (Org.). **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. 5ª ed. São Paulo: Ática, 2005, p. 58-77.

FONSECA, Maria Nazareth Soares; WALTY, Ivete; PAULINO, Graça. **Tipos de texto, modos de leitura**. Belo Horizonte: Formato. 2001.

SAMUELS, S.J.; KAMIL, M.L. Models of the reading process. In: CARREL et al. (Org.). **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge: University Press. 1988. Chapter 7, p.37-55.

SANTOS, Acácia. A. A. dos; et al. O teste cloze na avaliação da compreensão em leitura. **Psicologia: reflexão e crítica**, 15 (3), p.549-560, Porto Alegre. 2002.

SANTOS, Acácia A. A. dos. **O teste de cloze como instrumento de diagnóstico e de desenvolvimento da compreensão em leitura**. Relatório técnico. Universidade São Francisco, Itatiba-SP. 2005.

SANTOS, Acácia A. A. dos; BORUCHOVITCH, Evely; OLIVEIRA, Katya L. de. (Org.). **Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção**. 1ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

SANTOS, Fabiano dos; MARQUES NETO, José Castilho; RÖSING, Tânia M. K. **Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores**. 1ª ed. São Paulo: Global, 2009.

SIGOT, Ana Elisa G. Os usos e a validade do teste *cloze* para medir compreensão de leitura. **Signo**. Vol. 29, n. 46 (jan/JUN). Santa Cruz do Sul- EDUNISC, 2004. p.101-105.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Unidades de leitura** - trilogia pedagógica. Campinas, SP: Autores Associados, 2003a.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura em curso** – trilogia pedagógica. Campinas, SP: Autores Associados, 2003b.

SILVA, Ivete Aparecida da. O livro didático de língua portuguesa no Brasil. **Educação**. Revista de Estudos da Educação. Publicação do Programa de Pós - Graduação em Educação do Centro de Educação da Ufal. Maceió: EDUFAL. Ano 13, n. 23, dez. 2005. p. 47-58.

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

_____. **Análise de gênero textual:** concepção sócio-retórica. Maceió: EDUFAL, 2005.

_____. A importância da prática da leitura instrumental na escola. In: **Revista Educação** n. 22, junho, 2005.

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

_____. 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.

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

SOARES, Magda. O que é Letramento e Alfabetização. In: _____. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2006. p. 27-60.

SOUZA, Ana Cláudia. **Leitura, metáfora e memória de trabalho:** três eixos imbricados. Tese de Doutorado em Linguística. 231 f. Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina: Florianópolis, 2004. Disponível em: <http://www.tede.ufsc.br/teses/PLLG0311.pdf>. Acesso em: 15 set. 2010.

SOUZA, Cláudia Mara de. **O que provam as provas:** habilidades de leitura em avaliações sistêmicas X habilidades de leitura em livro didático. Dissertação de Mestrado em Letras. 145 f. Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Belo Horizonte: Minas Gerais, 2005. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br>, Acesso em: 01 set. 2010.

TEBEROSKY, Ana Cardoso; CARDOSO, Beatriz. Bases psicopedagógicas da aprendizagem da leitura e da escrita. In: _____. **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita.** 12ª ed. São Paulo: Editora da Universidade Estadual de Campinas. 2005. p.31-45.

TOMITCH, Leda Maria B. **Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura.** Bauru, SP: EDUSC, 2008.

_____. A capacidade da memória de trabalho e a ilusão da compreensão em leitura. **Revista Fragmentos**, V. 24, p. 117-129, 2003.

TREVISAN, Eunice Maria Castegnaro. **Leitura**: coerência e conhecimento prévio, uma exemplificação com o frame carnaval. Santa Maria: Ed. UFSM, 1992, p. 53-58.

VALENTIM, Marta. **Métodos de pesquisa**: protocolo verbal. Universidade Estadual Paulista. 2008. Disponível em: www.valentim.pro.br . Acesso em: 13 jun. 2010.

VIANA, Fernanda Leopoldina Parente. **Da linguagem oral à leitura**: construção e validação do teste de identificação de competências linguísticas. Lisboa. Ed. Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Dez/2002.

VILLARD, Raquel. **Ensinando a gostar de ler e ensinando leitores para a vida inteira**. RJ: Dunya. 1999.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

WITTER, Geraldina Porto. (org.). **Leitura**: textos e pesquisas. Campinas, São Paulo: Ática, 2006.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução de Daniel Grassi. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. 7ª Ed. São Paulo: Ática, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Cruzamento de dados

Cruzamento de dados 5º ANO B - 14 INFORMANTES				
COLABORADORES	TESTE CLOZE A BARATA	%	TESTE M. E. O AVESTRUZ	%
	Nº DE LACUNAS= 23		Nº DE QUESTÕES=7	
	Acertos	- Percentual	Acertos	- Percentual
1.	22	95,6	4	57,1
2.	22	95,6	7	100
3.	19	82,6	5	71,4
4.	14	60,8	4	57,1
5.	18	78,2	5	71,4
6.	19	82,6	6	85,7
7.	16	69,5	6	85,7
8.	15	65,2	6	85,7
9.	13	56,5	3	42,8
10.	0	0	3	42,8
11.	19	82,6	7	100
12.	5	4,3	2	28,5
13.	11	47,8	5	71,4
14.	4	17,3	4	57,1

APÊNDICE B

Apuração cloze : A Cumbuca de Ouro e os Maribondos

TEXTO NARRATIVO									
CLOZE : A CUMBUCA DE OURO E OS MARIBONDOS (88 informantes) - 5º ANO 1, 2 e 3									
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	AO	20	22,7	25	28,4	36	40,9	7	7,9
2	QUE	73	82,9	1	1,1	11	12,5	3	3,4
3	O	15	17	9	10,2	43	48,8	21	23,8
4	MULHER	36	40,9	11	12,5	21	23,8	20	22,7
5	CHEGANDO	2	2,2	23	26,1	37	42	26	29,5
6	UMA	20	22,7	6	6,8	43	48,8	19	21,5
7	EM	5	5,6	21	23,8	36	40	26	29,5
8	NÃO	32	36,3	-	-	32	36,3	24	27,2
9	FOI	19	21,5	2	2,2	31	35,2	36	40,9
10	MATAS	2	2,2	38	43,1	23	26,1	25	28,4
11	LOGO	12	13,6	5	5,6	40	45,4	31	35,2
12	O	31	35,2	7	7,9	24	27,2	26	29,5
13	QUANDO	1	1,1	13	14,7	35	39,7	39	44,3
14	LARGOU-SE	-	-	12	13,6	25	28,4	51	57,9
15	MATAS	9	10,2	13	14,7	16	18,1	50	56,8
16	LÁ	18	20,4	3	3,4	19	21,5	48	54,5
17	CASA	22	25	4	4,5	14	15,9	48	54,5
18	TOMOU	19	21,59	13	14,7	20	22,7	36	40,9
19	E	9	10,2	4	4,5	19	21,5	56	63,6
20	Ó	13	14,7	4	4,5	13	14,7	58	65,9
21	SOMENTE	-	-	11	12,5	21	23,8	56	63,6
22	COMPADRE	7	7,9	17	19,3	15	17	49	55,6
23	PERTO	13	14,7	2	2,2	20	22,7	53	60
24	MARIBONDOS	19	21,5	14	15,9	14	15,9	41	46,5
25	GRITOU	4	4,5	10	11,3	18	20,4	56	63,6
26	MARIBONDOS	25	28,4	2	2,2	10	11,3	51	57,9
27	DE	31	35,2	1	1,1	9	10,2	47	53,4
28	MULHER	30	34	4	4,5	9	10,2	45	51,1
29	RICAÇO	2	2,2	10	11,3	27	30,6	49	55,6
30	PORTA	32	36,3	9	10,22	13	14,7	34	38,6
31	QUE	23	26,1	6	6,8	23	26,1	36	40,9

APÊNDICE C

Apuração *cloze*: A Barata

TEXTO NARRATIVO									
CLOZE: A BARATA (86 informantes) - 5º ANO 1, 2 e 3									
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	36	41,8	37	40,6	11	12,7	2	2,3
2	OBRIGAVA	57	66,2	12	13,9	12	13,9	5	5,8
3	BARATA	72	83,7	3	3,4	6	6,9	5	5,8
4	QUE	63	73,2	5	5,8	12	13,9	6	6,9
5	DE	47	54,6	14	16,2	18	20,9	7	8,1
6	BARATA	53	61,6	-	-	24	27,9	9	10,4
7	NA	64	74,4	-	-	12	13,9	10	11,6
8	BARATA	64	74,4	2	2,3	11	12,7	9	10,4
9	SE	51	59,3	3	3,4	22	25,5	10	11,6
10	EMPURRÕES	4	2,3	40	46,5	28	32,5	14	16,2
11	QUERENDO	11	12,7	34	39,5	27	31,3	14	16,2
12	FEITO	9	10,4	38	44,1	26	30,2	13	15,1
13	VIOLENTAS	9	10,4	4	4,6	57	66,2	16	18,6
14	REPENTE	30	34,8	8	9,3	30	34,8	18	20,9
15	ELA	31	36	13	15,1	21	24,4	21	24,4
16	ESMIGALHEI	7	8,1	42	48,8	17	19,7	20	23,2
17	HERÓI	47	54,6	2	2,3	18	20,9	19	22
18	UMA	25	29	35	40,6	9	10,4	17	19,7
19	TRÊMULA	14	16,2	10	11,6	38	44,1	24	27,9
20	UM	51	59,3	2	2,3	16	18,6	17	19,7
21	TURMA	16	18,6	27	31,3	20	23,2	23	26,7
22	FUI	36	41,8	4	4,6	25	29	21	24,4
23	DONA	30	34,8	22	25,5	14	16,2	20	23,2

APÊNDICE D

Apuração do teste cloze: A Onça-Pintada

TEXTO EXPOSITIVO									
CLOZE A ONÇA-PINTADA (87 INFORMANTES - 5º ANO 1, 2 e 3)									
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	SERIAMENTE	56	64,3	-	-	30	34,4	1	1,1
2	COR	44	50,5	24	27,5	18	20,6	1	1,1
3	MANCHAS	53	60,9	2	2,2	29	33,3	3	3,4
4	CORPO	54	62	-	-	29	33,3	4	4,5
5	METROS	53	60,9	-	-	30	34,4	4	4,5
6	À	42	48,2	2	2,2	40	45,9	3	3,4
7	DE	36	41,3	1	1,1	47	54	3	3,4
8	A	56	64,3	-	-	28	32,1	3	3,4
9	DE	36	41,3	1	1,1	44	50,5	6	6,8
10	ELA	56	64,3	1	1,1	24	27,5	6	6,8
11	NOITE	61	70,1	-	-	17	19,5	9	10,3
12	CAPIVARAS	47	54	2	2,2	32	36,7	6	6,8
13	DIRIA	24	27,5	6	6,8	48	55,1	9	10,3
14	DO	31	35,6	-	-	46	52,8	10	11,4
15	ONDE	40	45,9	8	9,1	30	34,4	9	10,3
16	PECUÁRIA	27	31	15	17,2	36	41,3	9	10,3
17	ELA	50	57,4	-	-	25	28,7	12	13,7
18	CONSUMIDORES	20	22,9	2	2,2	49	56,3	16	18,3
19	VEZ	23	26,4	-	-	47	54	17	19,5
20	ELA	37	42,5	1	1,1	35	40,2	14	16
21	DESSAS	28	32,1	1	1,1	42	48,2	16	18,3

APÊNDICE E

Apuração do teste Cloze: A Formiga e a Pomba

CLOZE: A Formiga e a Pomba – (72 informantes- 5º ano 1, 2 e 3)									
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	43	59,7	10	13,8	14	19,4	5	6,9
2	tudo	7	9,7	31	43	28	38,8	6	8,3
3	deixa	2	2,7	3	4,1	57	79,1	10	13,8
4	mesma	-	-	23	31,9	39	54,1	10	13,8
5	flutua	-	-	28	38,8	33	45,8	11	15,2
6	Pouco	2	2,7	28	38,8	32	44,4	10	13,8
7	Pássaros	1	1,3	34	47,2	24	33,3	13	18
8	se	16	22,2	-	-	44	61,1	12	16,6
9	colocando	-	-	15	20,8	45	62,5	12	16,6
10	descansa	-	-	29	40,2	29	40,2	14	19,4
11	perigo	6	8,3	22	30,5	28	38,8	16	22,2
12	dá	4	5,5	14	19,4	41	56,9	13	18
13	caçador	35	48,6	5	6,9	15	20,8	17	23,6
14	sua	14	19,4	21	29,1	24	33,3	13	18
15	dá	2	2,7	29	40,2	25	34,7	16	22,2
16	acorde	-	-	33	45,8	23	31,9	16	22,2

APÊNDICE F

Teste de múltipla escolha: O Avestruz

Assinale uma única alternativa de acordo com o texto.

I - O tangará e o anu eram

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

II - Segundo o texto houve um tempo em que

- A() Os homens faziam os serviços dos animais
- B() Os homens e os animais não faziam nada
- C() Os animais faziam os serviços dos homens
- D() Os animais só viviam na floresta

III - A mulher do avestruz morreu

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

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

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

V - A intenção da lenda é

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

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

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

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

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

APÊNDICE G

Apuração do teste de múltipla escolha: O Avestruz

<p align="center">TESTE DE COMPREENSÃO – múltipla escolha Texto narrativo: O Avestruz INFORMANTES: 90 (5º ANO 1, 2 e 3) TABELA DE APURAÇÃO</p>							
Questão	Nº de Recorrência da letra A	Nº de Recorrência da letra B	Nº de Recorrência da letra C	Nº de Recorrência da letra D	Nº de recorrência do espaço em branco	Gabarito	%
1	3	87	-	-	-	B	96,6
2	10	5	58	16	1	C	64,4
3	2	28	5	51	4	D	56,6
4	56	16	9	4	5	A	62,2
5	11	58	11	5	5	B	64,4
6	25	15	44	2	4	C	48,8
7	1	9	28	47	5	D	52,2

APÊNDICE H

Teste de múltipla escolha: Por que Alguns Animais Comem Pedra?

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

I - Os animais que costumam engolir pedras

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

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

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

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

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

IV - São exemplos de animais aquáticos que comem pedra:

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

V - As pedras engolidas pelos animais citados no texto também

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

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

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

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

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

VIII - O que significa *gastrólito*?

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

APÊNDICE I

Apuração do teste de múltipla escolha Por que Alguns Animais Comem Pedra?

<p align="center">TESTE DE COMPREENSÃO – múltipla escolha Texto expositivo: Por que Alguns Animais Comem Pedra? INFORMANTES: 80 (5 ° ANO 1, 2 e 3) TABELA DE APURAÇÃO</p>							
Questão	Nº de Recorrência da letra A	Nº de Recorrência da letra B	Nº de Recorrência da letra C	Nº de Recorrência da letra D	Nº de Recorrência do espaço em branco	Gabarito	%
1	2	2	71	3	2	C	88,7
2	1	68	2	7	2	B	85
3	1	4	4	69	2	D	86,2
4	71	3	1	2	3	A	88,7
5	-	71	3	4	2	B	88,7
6	1	-	74	2	3	C	92,5
7	1	1	2	73	3	D	91,2
8	52	14	5	5	4	A	65

Roteiro da entrevista aos alunos**Turmas: 5º ano 1, 2 e 3****Número de alunos entrevistados: 20****OBS: todos os alunos entrevistados têm dez anos.**

1 - Você gosta de ler?

2 - O que você gosta mais de ler?

3 - Você participa das atividades de leitura que acontecem em sua sala de aula? Do que você gosta nessas atividades?

4 - Lembra de alguns livros que já leu? Em caso afirmativo, quais?

5 - Você já leu contos de fadas? Em caso afirmativo, de qual gostou mais?

6 - como acontecem as atividades de leitura na sala de aula?

7 - Como você gostaria que fossem as atividades de leitura na sala de aula?

8 - Na sua casa quem lê com você? Em caso afirmativo, o que costumam ler?

9 - Quando está em casa tem um momento para estudo ou só estuda quando tem prova?

10- O que você acha que a professora poderia fazer para melhorar as atividades de leitura?

11- Você sempre faz as tarefas que a professora pede?

Professora :

I- Como foi sua prática escolar de leitura?

II - E na sua prática acadêmica, como utilizou ou ainda utiliza a leitura?

III - Para você, como se dá o processo que envolve o ato de ler?

IV- Para você, o que faz as pessoas compreenderem um texto escrito?

V- O que você acha da utilização de testes de múltipla escolha nas atividades de compreensão de textos?

VI - O que sabe sobre o teste Cloze?

VII - De que maneira você usufrui da leitura no seu dia-a-dia?

VIII – Quais gêneros textuais você mais aprecia?

IX - Nos cursos de sua formação continuada, realizados pela instituição em que trabalha, que espaço é reservado aos conhecimentos e discussões acerca do processo de leitura?

X- Didaticamente, como você trabalha a aplicação da noção de estratégias de leitura?

Obrigada pela colaboração!

ANEXOS

ANEXO A

Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

Maceió – AL, 22/07/2010

Senhor (a) Pesquisador (a), Jane Pereira Costa
Maria Inez Matoso Silveira

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), em 12/03/2010 e com base no parecer emitido pelo (a) relator (a) do processo nº 000775/2010-35 sob o título **Avaliação e desenvolvimento da compreensão de textos escritos: um estudo de caso em turma de quinto ano**, vem por meio deste instrumento comunicar a aprovação do processo supra citado, com base no item VIII.13, b, da Resolução nº 196/96.

O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS 196/96, item V.4).

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 Res. CNS, 196/96.

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

Prof. Dr. *Matias Lima*
Coordenador do CEP/UFAL



