



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

FRANCISCO JAILSON DANTAS DE OLIVEIRA

**A COMPREENSÃO LEITORA E O PROCESSO INFERENCIAL EM TURMAS DO
NONO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Maceió
2013



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

FRANCISCO JAILSON DANTAS DE OLIVEIRA

**A COMPREENSÃO LEITORA E O PROCESSO INFERENCIAL EM TURMAS DO
NONO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas para obtenção do título de Mestre em Educação. Orientadora: Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira.

Maceió
2013

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Fabiana Camargo dos Santos

O48c Oliveira, Francisco Jailson Dantas de.

A compreensão leitora e o processo inferencial em turmas do nono ano do ensino fundamental / Francisco Jailson Dantas de Oliveira. – 2013.
209 f.: il.

Orientadora: Maria Inez Matoso Silveira.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas.
Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2013.

Bibliografia: f. 184-190.
Apêndices: f. 191-204.
Anexos: f. 205-209.

1. Compreensão de textos. 2. Leitura – Aspectos sociocognitivos. 3. Leitura – Processo inferencial. 4. Leitura – Testes de avaliação. I. Título.

CDU: 37.046.12:028.1

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



" A compreensão leitora e o processo inferencial em turmas do nono ano do Ensino Fundamental."

FRANCISCO JAILSON DANTAS DE OLIVEIRA

Dissertação submetida a banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 28 de agosto de 2013.

Banca Examinadora:

Maria Inez Matoso Silveira

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

Valquíria C. A. Borba

Profª. Dra. Valquíria Claudete Machado Borba (UNEB)
(Examinadora Externa)

Lúcia

Profª. Dra. Lúcia de Fátima Santos (PPGL/FALE/UFAL)
(Examinadora Externa)

Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante

Profª. Dra. Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante (PPGE/CEDU/UFAL)
(Examinadora Interna)

A Lui, La Parola delle parole, che nel suo tempo non è stato
capito da tanti ed abbandonato da tutti.
A Lui, l'Amore degli amore, che mi ha dato sostegno,
forza e luce per cominciare e finire questa ricerca, dedico questo mio lavoro.

AGRADECIMENTOS

Agradecer a todos que contribuíram para a realização desta pesquisa, não é uma tarefa fácil, reconheço. O que sei, porém, é que essa vitória não é só minha; por isso...

Agradeço, principalmente, a Deus, por ter me dado esta possibilidade de poder melhorar a minha qualificação profissional e, com isso, continuar contribuindo, com o meu trabalho, na formação de uma sociedade nova com a educação de homens novos – formados a partir de princípios baseados na fraternidade universal, na qual acredito e trabalho em prol.

Agradeço, particularmente, à FAPEAL pelo financiamento desta pesquisa, comprovando com isso o seu interesse em viabilizar a realização de projetos de pesquisas que priorizam áreas estratégicas para a melhoria e o desenvolvimento da educação de Alagoas.

Agradeço à professora Dra. Maria Inez Matoso Silveira, minha orientadora, pelos conhecimentos compartilhados e, especialmente, pela dedicação, paciência, humildade e amizade. Agradeço, ainda, pela sua constante motivação durante esta pesquisa, especialmente, nos momentos mais difíceis. Agradeço, também, pelo seu compromisso social e por ser uma grande intelectual que, como poucos, preocupa-se e ocupa-se com a transformação social, por meio da educação.

Agradeço, especialmente, aos gestores e professores das seis escolas envolvidas na pesquisa e, particularmente, aos 178 estudantes colaboradores que tornaram possível a realização desse estudo. E, ainda, aos professores, secretárias e funcionários do PPGE pelo profissionalismo e conhecimentos compartilhados.

Agradeço à minha mãe, Antônia Dantas, pelo exemplo incansável de dedicação, de compromisso e de amor pelo magistério e pela família. Foi com ela que cresci observando o testemunho ético e profissional de um professor preocupado e empenhado em ajudar o outro nos caminhos do conhecimento.

Agradeço às minhas três “irmãs” (Ilma, Joecilma e Jociene), pelo incondicional amor, apoio e incentivo em todos os momentos da minha vida.

Agradeço ao meu pai, João Maurílio, pelo exemplo de humildade, simplicidade e responsabilidade no cumprimento de suas responsabilidades.

Agradeço à Chiara Lubich, fundadora do Movimento dos Focolares, por ter me ensinado a exercer a minha profissão como vocação e como serviço ao próximo; fazendo de cada pequeno gesto um contributo para a construção da fraternidade universal, no dia a dia da sala de aula.

Agradeço aos amigos professor Augusto Aragão pela paciência e pelos momentos de discussões na elaboração do projeto desta pesquisa; ao meu grande amigo e irmão Léo Azevedo, pelo constante apoio em todas as horas; a Walmir Valença, pela paciência e apoio na elaboração da versão do projeto de pesquisa para conseguir o financiamento; às colegas de turma Aparecida Lima e Viviane Sarmiento pela amizade e apoio nos momentos difíceis enfrentados no início do mestrado. Agradeço, também, a Romerito, pelos conhecimentos estatísticos compartilhados no momento da análise dos dados; a Olivan Júnior, pelo constante apoio e alegria, e por ter sempre acreditado no meu potencial, desde o início do mestrado. Agradeço, ainda, à Maria Lindalva, pela sincera demonstração de amizade e carinho ao me ajudar com o material didático usado nesta pesquisa, e à Flaviana Alencar, pelo apoio e dedicação a mim e a esta pesquisa.

A todos esses, e a muitos outros, o meu muito obrigado e a certeza de que a vitória é nossa!

Ler é buscar sentidos diante da informação visual, e não apenas a simples decodificação grafo-fônica das palavras isoladas, como tradicionalmente se pensa. Durante o ato de ler, há de se atentarem, portanto, para a interação que ocorre entre os elementos cognitivos e os elementos linguísticos, contextuais, textuais/discursivos, pragmáticos, e todos os elementos que fazem parte da cognição social.” (SILVEIRA, 2005a, p. 7).

RESUMO

Os baixos níveis de compreensão de textos escritos entre estudantes da escola básica no Brasil, principalmente em Alagoas, têm sido divulgados e comentados pelos meios de comunicação de massa nesses dez últimos anos, demandando da academia pesquisas que se ocupem do problema. Diante disso, este trabalho, que se situa na área de Leitura e Cognição, teve como objetivo verificar a compreensão de textos e o uso do processo inferencial durante a leitura do texto escrito entre estudantes do nono ano do ensino fundamental, em três escolas públicas e três escolas particulares de Maceió, AL, durante o 2º semestre de 2012. A pesquisa se caracteriza como qualitativa, interpretativa, com um relevante aporte quantitativo. Para coletar os dados, utilizou-se um questionário para obter o perfil dos estudantes colaboradores; para verificar e avaliar os níveis de compreensão de textos e atitudes diante da leitura foram utilizados, respectivamente, teste de compreensão de textos com questões de múltipla escolha, teste *cloze*, também conhecido como texto lacunado, e um questionário pós-teste. A base teórica da pesquisa abrangeu estudos e obras de pesquisadores que abordam a leitura e a compreensão leitora do ponto de vista cognitivo ou sociocognitivo, tais como Kleiman (1989, 1992, 1996, 2002), Kato (1990), Leffa (1996, 2012), Marcuschi (1985, 2008), Silveira (2005a), Coscarelli (2002), Pereira (2009), Machado (2010), Márcia Santos (2008), Santos (2009), Fiori (2008), dentre outros. Os dados coletados foram submetidos a uma análise que nos permitiu concluir que, dos 67 estudantes colaboradores das escolas públicas, 56 (cerca de 83%) apresentaram déficit na compreensão leitora; por sua vez, dos 111 estudantes colaboradores das escolas particulares, 38 (cerca de 34%) apresentaram tal deficiência, principalmente em questões que demandavam ativação do conhecimento prévio para consolidar as estratégias inferenciais, essenciais à leitura fluente e produtiva.

Palavras-Chave: Compreensão de textos. Leitura – Aspectos sociocognitivos. Leitura – Processo inferencial. Leitura – Testes de avaliação.

ABSTRACT

The low levels of reading comprehension among elementary and high school students in Brazil, especially in the State of Alagoas, have been divulged by mass media in the last ten years, and this demands responsive attitudes from the university in form of studies and researches about the problem. In view of this, this work, which lays on the field of Reading and Cognition, had as objective to verify written text comprehension and inferential process among students of the ninth year, that is, the last year of elementary school, in six schools, three public schools and three private ones, during the second semester of 2012. The research is characterized as qualitative and interpretative, with a relevant quantitative contribution. In order to collect data about the students, the author used a questionnaire; in order to verify the levels of textual comprehension and attitudes towards reading other instruments, such as multiple choice comprehension test, cloze test and a post-reading questionnaire were respectively used. The theoretical foundation of the research comprised studies, researches and works from the cognitive and sociocognitive approach of reading such as Kleiman (1989, 1996, 2002), Kato (1990), Leffa (1996, 2012), Marcuschi (1985, 2008), Silveira (2005a), Coscarelli (2002), Pereira (2009), Machado (2010), Márcia Santos (2008), Santos (2009), Fiori (2008), among others. Data collected were submitted to analysis and permitted to conclude that, among 67 informant students from public schools, 56 presented a deficit in reading comprehension; in their turn, among 111 informant students from private schools, 38 presented such deficiency, especially in questions which demand previous knowledge activation to consolidate inferential strategies, which are essential for proficient reading.

Key-words: Text comprehension. Reading - sociocognitive aspects. Reading - inferential process. Reading - evaluation tests.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Conhecimento Prévio (CnPr)	35
Figura 2 - Tipos de memórias	38
Figura 3 - Exemplo de inferência	62
Figura 4 - Esquema de Inferências segundo Marcuschi (1985)	67
Figura 5 - Esquema dos elementos composicionais para elaboração de um teste de compreensão com questões de múltipla escolha	78
Figura 6 - Teste <i>cloze</i> : O risco da escassez de água	82

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Conteúdos ou habilidades mais apreciados nas aulas de Português pelos estudantes do GA – Maceió – 2013	111
Gráfico 2 - Gosto pela leitura dos estudantes do GA – Maceió – 2013	112
Gráfico 3 - Atividades mais recorrentes nas aulas de leitura dos estudantes do GA – Maceió – 2013	113
Gráfico 4 - Conteúdos ou habilidades mais apreciados nas aulas de Português pelos estudantes do GB – Maceió – 2013	120
Gráfico 5 - Gosto pela leitura dos estudantes do GB – Maceió – 2013	121
Gráfico 6 - Atividades mais recorrentes nas aulas de leitura dos estudantes do GB – Maceió – 2013	121
Gráfico 7 - Resultado do teste de compreensão com questões de múltipla escolha aplicado nas turmas das escolas públicas (GA) – <i>Muito mais do que isca.</i>	126
Gráfico 8 - Resultado por números de acertos e erros no uso de inferências simples e complexas pelos estudantes colaboradores das três escolas públicas no teste TCQME.	132
Gráfico 9 - Resultado do teste de compreensão com questões de múltipla escolha aplicado nas turmas das escolas particulares (GB) – <i>Muito mais do que isca.</i>	134
Gráfico 10 - Resultado por números de acertos e erros no uso de inferências simples e complexas pelos estudantes colaboradores das três escolas particulares no teste TCQME.	140
Gráfico 11 - Resultado do questionário pós-teste aplicado na turma EA1 com 19 estudantes colaboradores – Questão 1: <i>Você achou o teste que acabou de fazer</i>	142
Gráfico 12 - Resultado do questionário pós-teste aplicado na turma EA1 com 19 estudantes colaboradores – Questão 2: <i>Como você acha que se saiu no teste que acabou de fazer?</i>	143
Gráfico 13 - Resultado do questionário pós-teste aplicado na turma EA2	146

	com 25 estudantes colaboradores – <i>Questão 1: Você achou o teste que acabou de fazer</i>	
Gráfico 14	-Resultado do questionário pós-teste aplicado na turma EA2 com 25 estudantes colaboradores – <i>Questão 2: Como você acha que se saiu no teste que acabou de fazer?</i>	147
Gráfico 15	-Resultado do questionário pós-teste aplicado na turma EA3 com 24 estudantes colaboradores – <i>Questão 1: Você achou o teste que acabou de fazer</i>	150
Gráfico 16	-Resultado do questionário pós-teste aplicado na turma EA3 com 24 estudantes colaboradores – <i>Questão 2: Como você acha que se saiu no teste que acabou de fazer?</i>	151
Gráfico 17	-Resultado do questionários pós-teste aplicado em EB1 com 25 estudantes colaboradores – <i>Questão 1: Você achou o teste que acabou de fazer?</i>	154
Gráfico 18	-Resultado do questionários pós-teste aplicado em EB1 com 25 estudantes colaboradores – <i>Questão 2: Como você acha que se saiu no teste que acabou de fazer?</i>	155
Gráfico 19	-Resultado do questionários pós-teste aplicado em EB2 com 41 estudantes colaboradores – <i>Questão 1: Você achou o teste que acabou de fazer</i>	158
Gráfico 20	-Resultado do questionários pós-teste aplicado em EB2 com 41 estudantes colaboradores – <i>Questão 2: Como você acha que se saiu no teste que acabou de fazer?</i>	159
Gráfico 21	-Resultado do questionários pós-teste aplicado em EB3 com 45 estudantes colaboradores – <i>Questão 1: Você achou o teste que acabou de fazer</i>	162
Gráfico 22	-Resultado do questionários pós-teste aplicado em EB3 com 45 estudantes colaboradores – <i>Questão 2: Como você acha que se saiu no teste que acabou de fazer?</i>	162
Gráfico 23	-Resultado do teste <i>cloze</i> aplicado nas turmas das escolas públicas (GA) – <i>O risco da escassez de água</i>	163
Gráfico 24	-Resultado do teste <i>cloze</i> aplicado em EA1 com 19	169

estudantes colaboradores – <i>O risco da escassez de água</i>	
Gráfico 25 -Resultado do teste <i>cloze</i> aplicado em EA2 com 21	170
estudantes colaboradores – <i>O risco da escassez de água</i>	
Gráfico 26 -Resultado do teste <i>cloze</i> aplicado em EA3 com 23	171
estudantes colaboradores – <i>O risco da escassez de água</i>	
Gráfico 27 -Resultado do teste <i>cloze</i> aplicado nas turmas das escolas	173
particulares (GB) – <i>O risco da escassez de água</i>	
Gráfico 28 -Resultado do teste <i>cloze</i> em EB1 com 28 estudantes	174
colaboradores – <i>O risco da escassez de água</i>	
Gráfico 29 -Resultado do teste <i>cloze</i> em EB2 com 42 estudantes	175
colaboradores – <i>O risco da escassez de água</i>	
Gráfico 30 -Resultado do teste <i>cloze</i> em EB3 com 45 estudantes	175
colaboradores – <i>O risco da escassez de água</i>	

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Tipologia das perguntas de compreensão em livro didático de Português formuladas por Marcuschi (2005, p. 74-75).	74
Quadro 2 - Testes aplicados: suas características e propósitos	99
Quadro 3 - Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes colaboradores das escolas públicas – Grupo GA (Universo de 67 estudantes)	105
Quadro 4 - Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes colaboradores das escolas particulares – Grupo GB (Universo de 111 estudantes)	114
Quadro 5 - Comentários explicativos referentes ao teste de compreensão com questões de múltipla escolha na turma EA1 com 19 estudantes colaboradores - <i>Muito mais do que isca.</i>	128
Quadro 6 - Comentários explicativos referentes ao teste de compreensão com questões de múltipla escolha na turma EA2 com 25 estudantes colaboradores - <i>Muito mais do que isca.</i>	129
Quadro 7 - Comentários explicativos referentes ao teste de compreensão com questões de múltipla escolha na turma EA3 com 23 estudantes colaboradores - <i>Muito mais do que isca.</i>	131
Quadro 8 - Comentários explicativos referentes ao teste de compreensão com questões de múltipla escolha na turma EB1 com 25 estudantes colaboradores - <i>Muito mais do que isca.</i>	135
Quadro 9 - Comentários explicativos referentes ao teste de compreensão com questões de múltipla escolha na turma EB2 com 41 estudantes colaboradores - <i>Muito mais do que isca.</i>	137

Quadro 10 - Comentários explicativos referentes ao teste de compreensão com questões de múltipla escolha na turma EB3 com 45 estudantes colaboradores - <i>Muito mais do que isca.</i>	138
Quadro 11 - Resultado do questionário pós-teste aplicado na turma EA1 com 19 estudantes colaboradores – Questão 3.	144
Quadro 12 - Resultado do questionário pós-teste aplicado na turma EA2 com 25 estudantes colaboradores – <i>Questão 3.</i>	148
Quadro 13 - Resultado do questionário pós-teste aplicado na turma EA3 com 24 estudantes colaboradores – <i>Questão 3.</i>	152
Quadro 14 - Resultado do questionários pós-teste aplicado em EB1 com 25 estudantes colaboradores – Questão 3.	156
Quadro 15 - Resultado do questionários pós-teste aplicado em EB2 com 41 estudantes colaboradores – <i>Questão 3.</i>	160
Quadro 16 - Resultado do questionários pós-teste aplicado em EB3 com 45 estudantes colaboradores – <i>Questão 3.</i>	164

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Resultado do questionário pós-teste aplicado na turma EA1 com 19 estudantes colaboradores – Questões 4, 5 e 6	145
Tabela 2 - Resultado do questionário pós-teste aplicado na turma EA2 com 25 estudantes colaboradores – <i>Questões 4, 5 e 6.</i>	149
Tabela 3 - Resultado do questionário pós-teste aplicado na turma EA3 com 24 estudantes colaboradores – <i>Questões 4, 5 e 6.</i>	153
Tabela 4 - Resultado do questionários pós-teste aplicado em EB1 com 25 estudantes colaboradores – <i>Questões 4, 5 e 6.</i>	157
Tabela 5 - Resultado do questionários pós-teste aplicado em EB2 com 41 estudantes colaboradores – Questões 4, 5 e 6	161
Tabela 6 - Resultado do questionários pós-teste aplicado em EB3 com 45 estudantes colaboradores – <i>Questões 4, 5 e 6.</i>	165

LISTA DE ABREVIATURAS

- A1** - Primeira escola da rede pública
- A2** - Segunda escola da rede pública
- A3** - Terceira escola da rede pública
- B1** - Primeira escola da rede particular
- B2** - Segunda escola da rede particular
- B3** - Terceira escola da rede particular
- CEPA** - Centro Educacional e Pesquisa Aplicada
- CRE** - Coordenação Regional de Educação
- CnPr** - Conhecimento Prévio
- EA1** - Primeira turma da primeira escola da rede pública
- EA2** - Segunda turma da segunda escola da rede pública
- EA3** - Terceira turma da terceira escola da rede pública
- EB1** - Primeira turma da primeira escola da rede particular
- EB2** - Segunda turma da segunda escola da rede particular
- EB3** - Terceira turma da terceira escola da rede particular
- GA** - Grupo das escolas da rede pública estadual de ensino de Alagoas
- GB** - Grupo das escolas da rede particular de ensino de Alagoas
- GERI** - Guia de Elaboração e Revisão de Itens
- LDP** - Livro Didático de Português
- MR** - Matriz de Referência

PV - Protocolos Verbais

PNLD - Plano Nacional do Livro Didático

QPT - Questionário Pós-Teste

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TE - Teoria dos Esquemas

TCQME - Teste de Compreensão com Questões de Múltipla Escolha

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	22
1	A LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL E COMO PROCESSAMENTO COGNITIVO	28
1.1	A leitura como prática social e escolar	28
1.2	A leitura como processamento cognitivo	32
1.2.1	O papel das memórias e do conhecimento prévio	34
1.2.2	O papel das habilidades básicas para o processo de decodificação	38
1.2.3	Modelos de processamento da leitura	40
1.2.3.1	O processamento descendente – (<i>top-down</i>)	41
1.2.3.2	O processamento ascendente – (<i>bottom-up</i>)	42
1.2.3.3	O modelo interativo de processamento da leitura	44
2	PROCESSO DE LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTO	46
2.1	O processamento sociocognitivo da leitura	46
2.1.1	Superação do processo de decodificação	48
2.1.2	Leitor iniciante versus leitor proficiente	50
2.2	Estratégias de leitura	52
2.2.1	Estratégias cognitivas	54
2.2.2	Estratégias metacognitivas	55
2.3	Leitura e compreensão do texto escrito: níveis e etapas	56
2.4	A teoria dos esquemas	58
2.5	A interação na leitura: leitor-texto-autor	60
2.6	O processo inferencial	61
2.6.1	O que é inferência	62
2.6.2	Tipos de inferência	64
2.6.3	A importância das inferências no processo de leitura e compreensão do texto escrito	69

3	A AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO DE TEXTOS ESCRITOS E SEUS INSTRUMENTOS	71
3.1	A avaliação da compreensão leitora	71
3.2	A prática escolar de avaliação leitora	72
3.3	Instrumentos avaliativos de pesquisa da compreensão leitora	75
3.3.1	O teste de compreensão com questões de múltipla escolha	76
3.3.2	O questionário pós-teste	79
3.3.3	O teste <i>cloze</i>	81
4	A METODOLOGIA DA PESQUISA	86
4.1	Pressupostos metodológicos sobre a pesquisa qualitativa interpretativa	86
4.2	O contexto da pesquisa	88
4.2.1	As instituições de ensino em que a pesquisa foi realizada	90
4.2.1.1	As instituições públicas de ensino que participaram da pesquisa	91
4.2.1.2	As instituições particulares de ensino que participaram da pesquisa	95
4.3	Aplicação dos testes	98
4.3.1	Condições de aplicação dos testes nas escolas públicas	100
4.3.2	Condições de aplicação dos testes nas escolas particulares	102
4.4	Os estudantes colaboradores da pesquisa	103
4.4.1	Perfil dos estudantes colaboradores das escolas públicas	105
4.4.2	Perfil dos estudantes colaboradores das escolas particulares	114
5	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	124
5.1	Resultados do teste de compreensão com questões de múltipla escolha	125
5.1.1	Análise dos resultados do teste de compreensão com questões de múltipla escolha aplicado nas turmas do GA	125
5.1.2	Análise dos resultados do teste de compreensão com questões de múltipla escolha aplicado nas turmas do GB	133
5.2	Resultados do questionário pós-teste	141
5.2.1	Análise dos resultados do questionário pós-teste nas turmas das escolas públicas	141

5.2.2	Análise dos resultados do questionário pós-teste nas turmas das escolas particulares	154
5.3	Resultados do teste <i>cloze</i>	166
5.3.1	Análise dos resultados do teste <i>cloze</i> nas escolas públicas	167
5.3.2	Análise dos resultados do teste <i>cloze</i> nas escolas particulares	172
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	177
	REFERÊNCIAS	184
	APÊNDICES	191
	ANEXOS	205

INTRODUÇÃO

A leitura torna-se, cada vez mais, imprescindível para as pessoas que vivem numa sociedade moderna na qual as informações e conhecimentos gerados pela ciência, pela tecnologia e pelas atividades culturais se multiplicam continuamente. A leitura é, também, uma habilidade indispensável por proporcionar ao leitor a possibilidade de refletir e questionar acerca dos fatos do seu cotidiano, ajudando-lhe a construir uma visão individual do mundo. Porém, para que isso ocorra, faz-se necessário a esse leitor compreender, de fato, o que lê. Dessa forma, compreender o que se lê é uma exigência imprescindível, não só para o sucesso da aprendizagem durante os anos escolares, mas também para toda a vida; afinal, como sabemos, grande parte da transmissão dos conhecimentos necessários a uma plena existência são repassados através do texto escrito.

A respeito do desempenho na atividade leitora dos estudantes brasileiros que concluem o ensino fundamental, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)¹ revelou um resultado ruim nas quatro versões já ocorridas. Na última avaliação, realizada em 2009, o Brasil ficou na 54^o posição entre os 65 países avaliados (MACHADO V., 2012). Ainda segundo essa avaliação, os estados de Alagoas e Maranhão apresentaram a pior média a respeito de competências nas áreas de matemática, leitura e ciências. Em relação aos exames nacionais de avaliação do desempenho em leitura dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental, realizados pelo SAEB, a Prova Brasil 2011² revelou que o desempenho dos estudantes do nono ano das escolas alagoanas foi o pior resultado do Brasil.

¹ O PISA é um estudo internacional lançado em 1997 pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), destinado a avaliar os sistemas de ensino dos países participantes, especificamente, as competências sobre leitura, matemática e ciência de estudantes com 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. Embora o Brasil não faça parte da OCDE, mesmo assim, vem participando das quatro edições do Pisa como país convidado. Cf. <<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>>.

² MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA SAEB/Prova Brasil 2011 - Primeiros resultados. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/2012/Saeb_2011_primeiros_resultados_site_Inep.pdf>. Acesso em setembro de 2013.

Frente a este panorama, entender como se dá a compreensão de um texto escrito, a partir de pressupostos das ciências cognitivas, é uma indagação, de certa forma, recente na pedagogia da leitura, mas ela é essencial e deve contribuir para subsidiar a renovação do ensino de leitura em sala de aula. Sob esta perspectiva, este trabalho surgiu com o desejo de compreender o processamento da compreensão do texto escrito entre estudantes do nono ano do ensino fundamental. Sua origem está diretamente ligada a indagações e angústias pessoais, oriundas de muitas de minhas experiências profissionais em sala de aula do ensino fundamental, em especial em turmas do nono ano. Essa etapa escolar é muito significativa por representar a conclusão de um ciclo da educação sistematizada preparatória para uma fase escolar de maior maturidade – o ensino médio.

Em minhas recentes experiências de ensino com turmas do último ano do ensino fundamental, era frequente ouvir dos alunos frases do tipo: “não gosto de ler”, “não consigo entender o que leio” ou ainda “acho que não tenho o dom para ler”. Sem dúvida, essas frases são impactantes, se considerarmos que um estudante do nono ano, conforme os PCNS e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PED/PROVA BRASIL) 2009, deve chegar ao término do ensino fundamental com um nível de proficiência em leitura compatível com as necessidades escolares e sociais. Ademais, é esperado que um aluno do nono ano já tenha automatizado o processamento básico da leitura (decodificação) e já tenha consolidado, de alguma forma, a noção de que ler é encontrar sentido no texto, o que implica a ativação de conhecimentos prévios necessários ao processo inferencial, que é um procedimento básico para a compreensão de textos.

Uma hipótese para explicar a apatia e a cristalização da ideia de que ler é um processo complicado e não acessível a todos, por parte de muitos dos alunos que pude acompanhar de perto, é que resulta de um baixo rendimento na qualidade do processo de compreensão do texto escrito desde os anos iniciais do ensino fundamental. Possivelmente esses estudantes que demonstravam não saberem, ou não gostarem de ler, não tenham sequer automatizado o processo de decodificação. Por isso o processo de compreensão, que depende em grande parte da automatização da decodificação, se tornava difícil e penoso para eles.

Enquanto professor de Língua Portuguesa, ouvir aquelas frases, ou reclamações, representava um apelo para estudar e compreender mais sobre a

atividade leitora, especificamente, conseguir entender como se dá o processamento cognitivo dessa habilidade. Um desafio a ser enfrentado, certamente, visto que saber ler não é um dom e sim um processo cognitivo, cujo aprendizado e realização se dá na mente das pessoas; daí a dificuldade do acesso direto a esse processo. No entanto, é possível realizarmos experiências e testes de leitura em que esse processo pode ser evidenciado e avaliado, como por exemplo, os testes que foram utilizados nesta pesquisa, especificamente descritos no capítulo 3 desta dissertação.

Em razão dessa problemática, surgiu a pergunta que motivou o presente estudo: até que ponto estudantes do nono ano conseguem compreender o que leem e fazem uso de estratégias produtivas de leitura, especialmente as inferenciais, durante o processo de compreensão do texto escrito?

Partindo de um ponto de vista cognitivista, entendemos a atividade de leitura e compreensão do texto escrito assim como a concebe Silveira (2005a, p. 7).

Ler é buscar sentidos diante da informação visual, e não apenas a simples decodificação grafo-fônica das palavras isoladas, como tradicionalmente se pensa. Durante o ato de ler, há de se atentarem, portanto, para a interação que ocorre entre os elementos cognitivos e os elementos linguísticos, contextuais, textuais/discursivos, pragmáticos, e todos os elementos que fazem parte da cognição social.

Encontrar possíveis respostas para a referida pergunta-problema nos conduziu a realizar um estudo que possibilitasse verificar, *in loco*, o desempenho em compreensão de leitura do texto escrito entre estudantes matriculados no último ano do ensino fundamental (nono ano), durante o segundo semestre do ano letivo de 2012. Para realizar essa pesquisa, foram envolvidos, precisamente, 178 adolescentes (a maioria deles meninas) com a idade entre 13 a 17 anos, pertencentes a seis turmas de seis escolas do município de Maceió, sendo 3 escolas da rede pública estadual de ensino e 3 da rede particular.

Uma vez delimitada a situação-problema para a efetivação da pesquisa ora relatada, constituiu-se como seu objetivo principal verificar e identificar, à luz do

processamento cognitivo da leitura³, os níveis de compreensão e possíveis dificuldades de compreensão de textos escritos por parte dos estudantes colaboradores do nono ano do ensino fundamental; bem como, averiguar se esses estudantes, ao lerem, vão além da localização de informações e frases de conteúdos explícitos, utilizando-se de estratégias produtivas de leitura, principalmente às relacionadas aos processos inferenciais que permitem compreender as informações não explícitas na superfície textual.

Como objetivos específicos da pesquisa, propomo-nos a traçar o perfil dos estudantes colaboradores no tocante a aspectos socioculturais e de desempenho escolar; averiguar o uso de estratégias produtivas de leitura, principalmente às relacionadas aos processos inferenciais e identificar a autopercepção do estudante colaborador em relação ao seu próprio desempenho como leitor. Para viabilizar a realização desta pesquisa, adotamos uma metodologia predominantemente qualitativa-interpretativa, que envolveu uma relevante presença de dados quantitativos demonstrados através de gráficos, quadros e tabelas.

Como instrumentos metodológicos escolhidos para a coleta de dados e posterior análise, elegemos o teste de compreensão com questões de múltipla escolha (TCQME), um questionário pós-teste (QPT) e o teste *cloze* (TC). Para ajudar a traçarmos um perfil dos estudantes colaboradores, foi elaborado um questionário perfil do estudante, aplicado no início da pesquisa para recolher informações relacionadas à esfera pessoal, sociocultural, ao nível de escolarização dos pais ou responsáveis, às atitudes dos estudantes colaboradores diante da leitura e ao modo como essa atividade é trabalhada na sala de aula das seis turmas envolvidas na pesquisa.

O presente trabalho versa sobre a compreensão leitora do texto escrito como processo cognitivo, evidenciando o processo inferencial como sendo a mais produtiva das estratégias de leitura. Para isso, como suporte teórico para realização desta pesquisa, nos apoiamos em estudiosos desse campo, como Fiori (2008), Kato (1990), Kleiman (1989, 1996, 2002), Leffa (1996a, 1996b, 2012), Marcuschi (1985,

³ Convém esclarecer que, quando nos referimos a *processo cognitivo*, subentende-se que a cognição é, na realidade, cognição social, pois o que está em nossa mente é fruto da interação entre nossos dispositivos biopsíquicos e cerebrais e o meio social.

2007, 2008), Silveira (2005a), Smith (1989), Tomitch (2008), Pereira (2009), Coscarelli (2002, 2003), Santos M. ((2008), Santos (2009), Machado (2005), Machado V. (2012), dentre outros.

Compreendemos, a partir da leitura desses autores, que a prática da leitura é um processo dinâmico em que o leitor deve fazer uso de seus conhecimentos prévios, experiências e esquemas mentais para estabelecer relação com o autor, via texto, mediante o desenvolvimento e aperfeiçoamento de estratégias e habilidades cognitivas e metacognitivas, consciente de que só existe leitura do texto escrito se existir compreensão (SILVEIRA, 2005a). Dessa forma, apresentamos a organização da presente pesquisa que se estruturou em cinco capítulos.

No primeiro capítulo, abordamos a leitura como prática social e como processamento cognitivo (ou sociocognitivo se se quer), abordando como se dá o processamento da compreensão do texto escrito; a importância da superação do processo inicial de decodificação (que já deve ter sido automatizado pelo leitor); a importância das memórias de curto e de longo prazo e o da memória de trabalho; bem como o uso frequente e indispensável do conhecimento prévio para atingir a compreensão do texto lido.

Apresentamos, ainda no primeiro capítulo, os modelos teóricos de leitura e suas implicações no ensino escolarizado, enfatizando o modelo descendente (*top-down*), segundo o qual a compreensão se dá diretamente do conhecimento prévio do leitor para a compreensão do texto, e o modelo ascendente (*bottom-up*) de leitura, cujo processamento se dá a partir das informações visuais do texto (unidades menores – letras e palavras) até as mais amplas e globais (frases e textos) para chegar-se à compreensão. Considere-se ainda o modelo interativo que admite os dois tipos de processamento (ascendente e descende) como sendo o mais provavelmente utilizado pelos leitores proficientes. Para concluir esse primeiro capítulo, falaremos sobre a prática da leitura no ambiente escolar, evidenciando o importante papel do livro didático de Português como suporte metodológico para o exercício da referida prática.

No segundo capítulo, a leitura é abordada a partir de pressupostos sociocognitivos concebendo-a como um processo complexo por envolver vários outros processos e desenvolvimento de estratégias cognitivas e metacognitivas com

vista à superação do processo de decodificação. Noutras palavras, para compreender um texto não basta apenas decodificar, embora essa habilidade seja indispensável, é importante atribuir sentidos diante da informação visual (SILVEIRA, 2005a). Para isso é importante o acionamento do conhecimento prévio do leitor e de esquemas, ou formas mentais de organização do conhecimento que temos guardados em nossa memória de longo prazo. São esses esquemas mentais que auxiliam o leitor na interação com as ideias do autor através do texto.

Ao considerar a importância da produção de sentidos de um texto que está ligada ao seu contexto de interação entre autor e leitor, via a macroestrutura textual, apresentamos o processo inferencial, citando as principais características de classificação das inferências, alguns tipos de inferências segundo a Marcuschi (1985), Pereira (2009) e Coscarelli (2002); e ainda, destacando a importância desse processo para o desenvolvimento da atividade da leitura e compreensão do texto escrito.

No terceiro capítulo, é reservado o espaço para falarmos sobre os fatores e componentes da compreensão leitora e a questão da prática avaliativa da leitura no ambiente escolar. Na sequência, apresentamos os instrumentos didático-avaliativos escolhidos para a realização desta pesquisa, quais sejam: o teste de compreensão com questões de múltipla escolha (TCQME), um questionário pós-teste (QPT) e o teste *cloze* (TC).

No quarto capítulo, apresentamos os pressupostos teóricos da metodologia da pesquisa qualitativa interpretativa, com um expressivo suporte quantitativo, que nos ajudou a realizar a pesquisa em seis turmas do nono ano de seis escolas do município de Maceió, sendo três escolas da rede pública e 3 da rede particular de ensino.

Com a ajuda de um questionário de perfil do estudante e anotações do nosso diário de bordo, nos foi possível construir o perfil dos 178 estudantes colaboradores, bem como, relatarmos sobre o contexto da pesquisa e a descrição das escolas envolvidas no presente estudo.

No quinto capítulo, são apresentados os dados coletados através dos instrumentos avaliativos selecionados para a realização desta pesquisa. Em seguida, esses dados foram separados por grupos de escolas e analisados, acrescidos dos devidos comentários.

Por fim, apresentamos considerações conclusivas em que são enfatizados os dados mais relevantes da pesquisa realizada, destacando uma possível contribuição do trabalho para estimular outras pesquisas no âmbito da leitura e cognição, principalmente aquelas voltadas para o processamento da compreensão da leitura de textos escritos em vários níveis da escolarização.

1 A LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL E COMO PROCESSAMENTO COGNITIVO

Nesse primeiro capítulo, dedicado ao embasamento teórico, assim como os dois capítulos subsequentes, abordamos o uso da atividade da leitura ao longo dos tempos, evidenciando, especialmente, a prática leitora no âmbito social e escolar. Além disso, abordamos a leitura sob a perspectiva do processamento cognitivo, salientando a importância do conhecimento prévio do leitor na interpretação de um texto escrito e do papel das memórias de trabalho e de curto e longo prazo; sobre os processamentos e estratégias de leitura e suas implicações no ensino escolarizado.

1.1 A leitura como prática social e escolar

A prática da leitura ao longo dos séculos absorveu diferentes formas conforme o uso social em que era empregada. Por muitos anos, mais precisamente durante a Idade Média, a leitura foi praticada por poucos, restrita, muitas vezes, a ambientes religiosos como mosteiros, seminários e a cerimônias religiosas, revestindo-se, assim, de um caráter sagrado. Seguindo o percurso do desenvolvimento humano e social, à leitura foi dado, ainda, o sinônimo de poder, de aristocracia, de luxo e privilégios de indivíduos pertencentes a uma determinada classe social.

Após o advento da imprensa no séc. XV e, mais especificamente no séc. XVIII, quando se deu a propagação do jornal escrito, as atividades de leitura e escrita se expandiram mais rapidamente, assim como o acesso à informação que se difundiu rapidamente graças à revolução industrial que tornou esse acesso mais disponível a várias camadas sociais (ZILBERMAN, 1988).

Atualmente, o valor social da leitura alcançou maior destaque com o crescente desenvolvimento científico e tecnológico; ganhando, assim, maior importância nas modernas sociedades urbanas. Segundo Machado V. (2012), numa

sociedade grafocêntrica como a nossa, além do aprendizado da leitura e da escrita, é necessário envolver-se nas práticas sociais da lectoescritura. Com efeito, a leitura cada vez mais tem se tornado um elemento indispensável para a inserção social do indivíduo e, conseqüentemente, para a formação da cidadania, uma vez que, através dela, esse indivíduo tem acesso a uma enorme gama de informações e novos conhecimentos que são de fundamental importância para que possa interagir de uma forma mais consciente na sociedade da qual faz parte.

Nesse cenário, saber ler é saber atribuir sentido ao texto, relacionando-o com o contexto e com as experiências prévias do leitor. Para Kleiman (2002), a leitura é um processo que se evidencia através da interação entre os diversos níveis de conhecimento do leitor: o conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo. Sendo assim, o ato de ler caracteriza-se como um processo interativo e bastante complexo por requerer do leitor a ativação de vários outros subprocessos que o auxiliam a desenvolver com proficiência a atividade leitora. A esse respeito, Leffa (1996a, p. 24) afirma que:

Ler é um fenômeno que ocorre quando o leitor, que possui uma série de habilidades de alta sofisticação, entra em contato com o texto, essencialmente um seguimento da realidade que se caracteriza por refletir um outro seguimento. Trata-se de um processo extremamente complexo, composto de inúmeros subprocessos que se encadeiam de modo a estabelecer canais de comunicação por onde, em via dupla, passam inúmeras informações entre leitor e texto.

Assim exposto, nos é possível considerar a capacidade de o sujeito interagir com outros, não só através do texto oral, mas também, por meio do texto escrito. Dessa forma, a leitura como prática interacional deverá ser promovida, em primeira instância, pela escola, e o estudante deverá exercê-la além da vida escolar. A leitura sob esta perspectiva torna-se um eficiente instrumento de socialização que capacita o sujeito a agir e interagir numa sociedade altamente grafocêntrica, como a nossa.

O conceito de leitura enquanto prática social vai muito além da simples decodificação da linguagem verbal escrita, pois nele está inserida a ideia de que ler é atribuir sentido ao texto, relacionando-o com o contexto e com as experiências prévias do leitor. Nesse sentido, cabe afirmar que esse tipo de leitura sempre será precedido de uma finalidade concreta, que atenderá a um objetivo presente no

contexto real em que o leitor está inserido. De acordo com essa concepção, a leitura torna-se um meio que poderá conduzir o leitor a resolver um problema prático, a responder a um objetivo concreto ou a uma necessidade pessoal, isso graças à efetivação de um processo de leitura que requer do sujeito, além da habilidade da decodificação do signo linguístico, outras habilidades cognitivas e sociocognitivas eficientes que garantem uma significativa compreensão do que lê.

Nessa perspectiva, para que o leitor possa fazer o uso significativo da leitura não bastará apenas que ele seja alfabetizado, no sentido de ter apenas adquirido as habilidades necessárias para saber decodificar a linguagem escrita, faz-se necessário que, além de ser alfabetizado, ele seja também letrado⁴, ou seja, que o sujeito conheça e faça uso cotidianamente das habilidades de leitura e escrita de maneira, cada vez mais, consciente e proficiente.

O uso da leitura como prática social tem caráter relevante no processo emancipatório do sujeito, uma vez que os conteúdos informacionais que circulam diariamente na aldeia global são prioritariamente escritos; por isso, um sujeito que não tem acesso a esses conteúdos provavelmente ficará não só à margem da informação e do conhecimento, mas também do usufruto desse bem cultural (SILVEIRA, 2005b).

Para Soares (1999), considerar a leitura como uma prática social é reconhecê-la como uma atividade de inserção na vida social e coletiva de qualquer sujeito. Isso porque a leitura favorece a interação entre indivíduos distintos (leitor e autor), pertencentes a estruturas sociais diversificadas, com experiências de vida e visão de mundo distintas. Além disso, a leitura proporciona, também, distração e prazer, favorecendo, ainda, a aquisição e socialização de conhecimentos, bem como, o aumento das condições de convívio e de interação social.

A respeito do aprendizado escolarizado da atividade leitora, Silveira (2005a) evidencia um aforismo muito usado referente ao desenvolvimento da prática de leitura por parte da escola, recordando que ao longo da história dessa instituição, procurou-se distinguir entre 'aprender a ler' e 'ler para aprender', concebendo a

⁴ Apesar do nosso foco não ser centrado diretamente na questão do letramento, acreditamos que esse construto tem uma importância fundamental na formação do leitor. Aliás, a leitura como prática social implica vários tipos de letramento.

leitura como um instrumento para viabilizar a aprendizagem dos demais conhecimentos científicos ministrados por várias disciplinas. Mas, mesmo tendo-se consciência do compromisso que todas as áreas têm com a leitura, ao ensino de língua materna foi concebido o rigor tradicional de promover e formar leitores.

Todavia, embora faça parte das diretrizes e objetivos das aulas de Português, as demais disciplinas têm o compromisso pedagógico de desenvolver a leitura, pois, no ambiente escolar, essa habilidade é uma ferramenta basilar para a aprendizagem de todas as disciplinas do currículo escolar, podendo contribuir, direta e automaticamente, para o sucesso da escolarização. Segundo Machado (2012, p. 69), “a leitura é um pré-requisito para o desempenho bem-sucedido em qualquer disciplina escolar.” Nessa perspectiva, para desempenhar tão importante papel sociocultural, a escola faz uso de vários recursos didáticos e metodológicos, dentre esses o livro didático (LD).

A propósito disso, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi criado para assumir a função de estabelecer os critérios de avaliação desses livros, que devem estar condizentes com as características da sociedade atual. Afinal, a prática escolar da leitura, geralmente, está relacionada ao uso do livro didático como instrumento válido e ao alcance de nossos estudantes. Nessa perspectiva, o Livro Didático de Português (LDP) deveria ser considerado como importante recurso de ensino, haja vista o grande número de livros editados, com inúmeros títulos diferentes que, se bem utilizados, contribuiriam positivamente para a melhoria da qualidade do ensino de leitura, especialmente.

1.2 A leitura como processamento cognitivo

A leitura é uma atividade extremamente complexa; portanto, pode ser vista sob vários ângulos. Conforme Silveira (2008), a leitura pode ser abordada e estudada de diferentes formas, dependendo do ponto de vista do pesquisador. Assim, a autora discute a leitura sob os aspectos afetivos, políticos, socioeconômicos, culturais, ideológicos e cognitivos, dentre outros.

Neste tópico, abordaremos a leitura do texto escrito sob o ponto de vista processual-cognitivo (ou sociocognitivo, se se quer) que tem como foco principal a compreensão. Dessa forma, ao se falar sobre leitura, essencialmente, nos referimos ao processo cognitivo da construção da compreensão do texto escrito, já que, como afirma Silveira (2005a, p. 89), não existe leitura sem compreensão.

Nessa perspectiva, Silveira (2008) informa que os aspectos cognitivos da compreensão envolvem elementos como o sentido da visão (a percepção visual); os vários tipos de memória (de curto, médio e longo prazo), o conhecimento do código linguístico e a ativação do conhecimento prévio do leitor. Kleiman (2002), além de evidenciar a importância desses mesmos elementos para a atividade leitora, afirma que o leitor constrói, e não apenas recebe um significado global para o texto: ele procura pistas formais, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões, utilizando-se de estratégias baseadas no seu conhecimento linguístico e na sua vivência sociocultural.

Além dos elementos cognitivos supracitados, os esquemas, ou construtos semânticos armazenados pelo leitor ao longo do tempo, são de fundamental importância para o processamento da leitura do texto escrito. A esse respeito, Leffa (1996a) afirma que a ativação de esquemas durante a leitura permite ao leitor efetuar inferências que o ajudarão a compreender o que está lendo⁵. Mas antes, queremos enfatizar que de acordo com a Teoria dos Esquemas, “a leitura não é nem atribuição nem extração de significado, mas resultado da interação adequada entre os dados do texto e o conhecimento prévio do leitor” (LEFFA, 1996a, p. 44).

Do exposto, reafirmamos que o processamento da leitura e compreensão do texto escrito envolve, além da relevância de pistas linguísticas escritas na superfície do próprio texto, o uso de memórias (de trabalho, de médio e de longo prazo), de conhecimentos prévios do leitor e da ativação de esquemas que oportuniza ao leitor produzir inferências e compreender o que lê, conforme veremos mais adiante.

⁵Abordaremos a Teoria dos Esquemas com mais detalhes no capítulo II desta dissertação.

1.2.1 O papel das memórias e do conhecimento prévio

Na atividade de leitura, o texto constitui apenas o ponto de partida, pois o sentido não reside somente nele. Na realidade, existem fatores que convergem para se alcançar a compreensão; dentre estes se destacam o conhecimento prévio, que se considera essencial para o processo da compreensão, e a contribuição das memórias de trabalho, de curto e longo prazo⁶, diretamente envolvidas com o processamento da leitura.

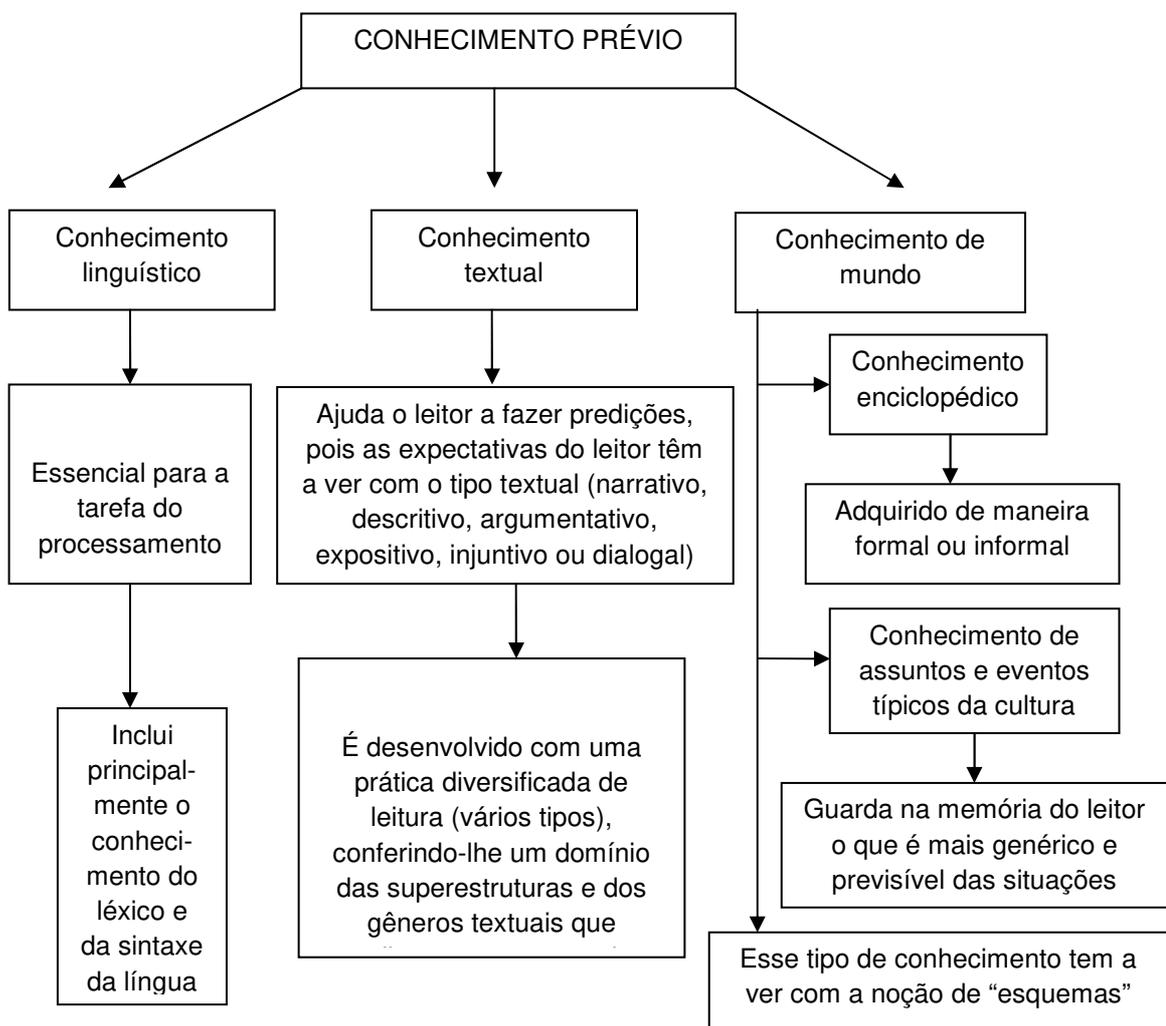
O conhecimento prévio (CnPr) abrange basicamente o conhecimento de mundo, o conhecimento linguístico e o conhecimento textual – todos esses se encontram armazenados na memória do leitor e são adquiridos a partir das vivências e experiências acumuladas ao longo de sua vida. Durante o processamento da leitura, esses conhecimentos são ativados mediante os estímulos fornecidos pelo texto, possibilitando uma interação entre os conhecimentos veiculados pelo texto e os conhecimentos ativados pelo leitor no momento da leitura. A partir dessa ótica, o processo de compreensão consiste, então, numa visão de leitura que se concretiza pela interação leitor-texto, conforme Kleiman (1992).

No livro *Texto e leitor – aspectos cognitivos da leitura*, Kleiman (2002, p.13) afirma que “a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida”. Assim, é mediante a interação entre esses conhecimentos, que o leitor consegue estabelecer inferências e construir o sentido de um texto escrito. Quando essa conexão não acontece, ou melhor, quando ocorrem falhas em um desses conhecimentos, no ato da leitura, a compreensão ficará comprometida.

⁶ De acordo com a literatura sobre a importância das memórias no processamento da leitura do texto escrito, entende-se como memória de trabalho a memória que mantém viva e intacta, durante alguns segundos, a informação que está sendo processada, sem deixar traços e sem produzir arquivos. Já a memória de curto prazo, também chamada memória de curta duração, é responsável por armazenar informações durante poucas horas; ao passo que a de longo prazo, como o nome sugere, armazena todos os nossos conhecimentos ao longo de nossa vida (KLEIMAN, 1989; 1992; LEFFA, 1996; SILVEIRA, 2005).

Noutras palavras, pode-se afirmar que a influência do CnPr sobre o processamento da leitura e sobre a habilidade de fazer inferências é determinante para se atingir a compreensão de um texto escrito. Essa habilidade varia de leitor para leitor, conforme o seu conhecimento prévio e sua história de leitura. Observemos, logo abaixo, um mapa conceitual construído por Ferreira (2009, p. 56) sobre o conhecimento prévio.

Figura 1 - Conhecimento Prévio (CnPr)



Fonte: Ferreira, 2009, p. 56.

Como podemos observar na Figura 1, o conhecimento prévio se constitui de vários conhecimentos que interagem durante todo o processamento da leitura; por

isso, é considerado de grande importância para o referido processo. Juntamente com o CnPr, as memórias (de trabalho, de curto e de longo prazo) desempenham um papel imprescindível na atividade de leitura e compreensão do texto escrito.

Segundo estudos sobre a relevância da memória no processamento da leitura, como os realizados por Fiori (2008), Tomitch (2008) e Izquierdo (1989, 2003), a memória representa o acervo de informações que conseguimos captar, constituir e registrar ao longo da nossa vida. Como sua aquisição se dá, em grande parte, pelos nossos sentidos, a memória é comumente conhecida e classificada como memórias sensoriais. Além dessa característica, a memória é essencial e indispensável para qualquer informação que utilizamos em nosso dia a dia; o que implica afirmar que sem ela, todo aprendizado tende ao fracasso. Para Izquierdo (2003), a melhor e mais completa maneira de exercitar a memória é a leitura, pois durante a realização dessa atividade, exercitam-se as memórias verbal, visual, de imagens e motora.

Ainda segundo Izquierdo (2003), o tempo de armazenamento de cada memória é bastante diferenciado. Algumas são adquiridas em milésimos de segundos, outras em semanas, e outras, ainda, levam até anos para serem alojadas adequadamente no nosso cérebro. Esse mesmo autor afirma ser possível classificar a memória conforme o tempo de duração e função.

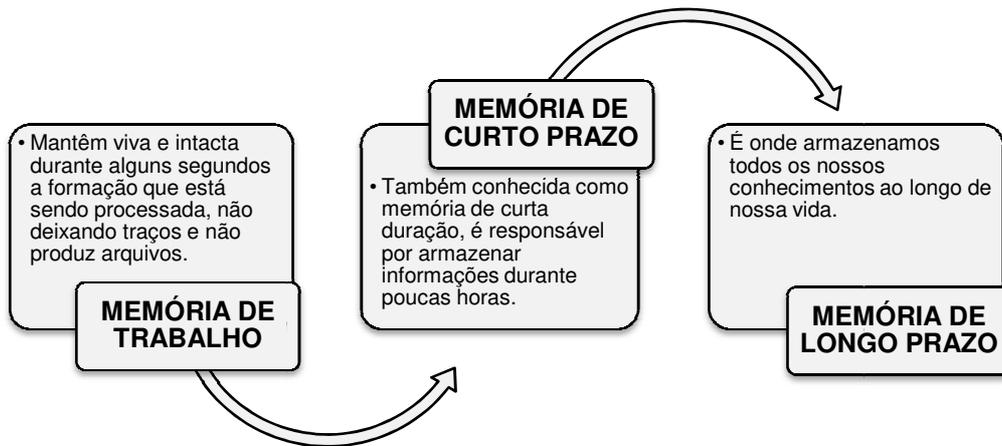
Com relação à duração da memória, Izquierdo (1989) nos diz que essa pode ser dividida em memória imediata (ou memória de trabalho), memória de curta duração e memória de longa duração. Quanto à função, as memórias são responsáveis por manter viva e intacta a informação que está sendo processada, seja por um tempo breve ou longo. A respeito da memória de trabalho ou memória imediata, Izquierdo (2003) afirma que essa é evanescente por definição e por natureza; ou seja, ela se esvanece sem deixar traços e sem produzir arquivos, apenas mantém viva e intacta, durante alguns segundos, a informação que está sendo processada. Ainda conforme o mesmo autor, as memórias de curta e de longa duração são aquelas que ocorrem concomitantemente quando se adquire uma nova informação, ou quando ocorrem *insights* (intuição), que é a capacidade que um sujeito tem para perceber e discernir mais claramente os componentes de uma situação.

Izquierdo (1989) apresenta, ainda, outros tipos de memória, classificados de acordo com o seu conteúdo, denominando-as de memórias procedurais, ou de procedimentos, e memórias declarativas. A memória declarativa é responsável pelo registro e armazenamento de fatos eventos, armazenando todas as informações possíveis de serem explicadas. Essa memória se divide em outras duas: memória episódica e memória semântica. A episódica armazena fatos aos quais assistimos ou participamos; por isso, por estar ligada a fatos relacionados a nós mesmos, é também chamada de memória autobiográfica. A memória declarativa semântica guarda informações gerais, tais como regras gramaticais de Português, processos de sinonímia, ortografia, entre outras.

A memória procedural, ou de procedimento, se caracteriza por conservar as informações referentes às capacidades motoras e sensoriais; noutras palavras, esta memória está ligada ao saber fazer, como por exemplo, saber andar de bicicleta, ou qualquer outra ação que requer de nós consciência (logo no início da ação a ser praticada), mas que depois o conhecimento adquirido torna-se automático e involuntário.

Do exposto, pode-se afirmar que a atividade de leitura e compreensão do texto escrito ocorre de maneira produtiva, do ponto de vista cognitivo, quando o leitor busca na sua memória informações já conhecidas, ou seja, o conhecimento prévio sobre o assunto abordado no texto. Assim, ele é capaz de formular hipóteses que, ao longo da leitura, irão sendo confirmadas, negadas ou reformuladas. Nessa mesma perspectiva, o leitor deve ser capaz de construir inferências para atingir a compreensão do que lê. Logo abaixo, encontra-se um esquema de apresentação dos tipos de memórias acionadas durante o processamento da leitura e compreensão do texto escrito, elaborado a partir dos estudos de Izquierdo (1989) e de Fiori (2008).

Figura 2 - Tipos de Memórias



Fonte: O autor

Por fim, vale reconhecer a importância das memórias não só para a leitura, mas também, para a compreensão da realidade e de tudo que nos rodeia. De fato, o estudo das memórias vem, cada vez mais, merecendo a atenção de cientistas da cognição e dos neurocientistas.

1.2.2 O papel das habilidades básicas para o processo de decodificação

Saber ler, segundo os pressupostos cognitivos da leitura e da compreensão, é ir além do processo de decodificar e codificar o texto escrito; é uma atividade que exige a ativação de uma série de habilidades que auxiliam o sujeito-leitor no momento de compreender as ideias presentes no texto.

Pode-se afirmar, portanto, que a leitura e compreensão do texto escrito envolve operações cognitivas realizadas durante o ato de ler, processando-se as informações presentes no texto através da ativação do conhecimento prévio do leitor em busca do sentido dos enunciados⁷; bem como através de *habilidades cognitivas* (operações realizadas durante a leitura para ajudar a compreensão do objeto lido) ou *metacognitivas* (ligadas às ações de planejamento, monitoramento, regulação,

⁷ São as chamadas *estratégias de leitura* que abordaremos no capítulo II desta dissertação.

manutenção, controle e avaliação da leitura e do próprio pensamento, geralmente desenvolvidas por leitores maduros ou proficientes, de maneira consciente).

Segundo Kleiman (2002), existem muitos fatores envolvidos na dificuldade que um leitor principiante pode encontrar para compreender um texto escrito. Um deles pode ser a falta do amadurecimento do processo de decodificação do signo linguístico; isso ocorre quando o leitor não tem automatizada essa habilidade, gerando assim, dificuldades de processar as informações presentes no texto escrito. Vale dizer que a decodificação não é suficiente para a compreensão do texto escrito; mas, por outro lado, ela é imprescindível. Melhor dizendo: pode-se decodificar sem entender, mas não se pode entender sem, primeiro, decodificar.

Ainda segundo Kleiman (2002), o processamento da leitura do texto escrito começa a partir da captação do material de leitura por meio dos olhos – movimento sacádico, não linear que consiste em fixar o olhar no texto para captar certa quantidade de palavras. O material colhido pelos olhos é enviado para o cérebro, sendo a informação processada pela memória de trabalho, responsável pelo fatiamento da informação. O conteúdo que sobrevive nessa memória é processado na memória intermediária (ou curto prazo), na qual há ativação de conhecimento prévio do leitor que contribui para a construção do sentido do objeto lido. A informação segue, então, para a memória semântica (ou longo prazo), onde são formados esquemas para seu armazenamento.

Noutras palavras, o desenvolvimento desses processos cognitivos equivale à aquisição e internalização da habilidade de decodificação do signo linguístico que, uma vez superada, no sentido de automatização, o leitor será capaz de aperfeiçoar essa prática e processar a leitura de textos escritos de maneira mais rápida, sem se deter na compreensão de palavras isoladamente, mas na compreensão das ideias do texto.

1.2.3 Modelos de processamento da leitura

Com o advento da Psicolinguística, segundo Silveira (2005a), estudiosos como Goodman (1976), Smith (1989), Samuels (1989)⁸, entre outros, apresentaram modelos de como a leitura pode ser processada. Conhecer esses modelos é tentar compreender de que modo os leitores interagem com o texto escrito e que estratégias são usadas ou desenvolvidas para se alcançar a compreensão proficiente do texto escrito. Para Goodman (apud SILVEIRA, 2005a, p. 24):

À medida que mais se sabe sobre o processamento da leitura e de sua aprendizagem, mais clara se torna a complexidade de seus processos. Não existe uma substância que possa ser injetada em não-leitores para torná-los leitores. Mas o progresso virá quando os conceitos errôneos desaparecerem em favor de um sólido entendimento sobre o ato de ler. Materiais e currículos baseados em descobertas científicas substituirão aquele baseado na tradição, no ensaio-e-erro e na conveniência. Aí, os programas de leitura serão elaborados a partir de uma teoria eficaz.

Dessas palavras, reconhece-se a necessidade de procurarmos entender sobre o processamento da atividade leitora, uma vez que esse processo se dá dentro da mente do indivíduo; em seguida, proporcionar aos leitores atividades diversificadas de leitura visando ao amadurecimento e aperfeiçoamento do sujeito-leitor para torná-lo um leitor proficiente ou maduro.

Assim, com base em teóricos da leitura, a exemplo de Goodman (1986, 1970, 1975, 1988, apud SILVEIRA, 2005a) e outros, há modelos em que predomina o processamento descendente (ou *top-down*), que processa previsões progressivamente sobre pequenas unidades do texto. Há também modelos ascendentes (ou *bottom-up*), defendidos por outros autores, a exemplo de Philip Gough (1976), que processam a leitura a partir de uma sequência linear – começando das letras para os sons, depois palavras, sentenças, até alcançar o significado. Há, ainda, modelos que defendem o uso dos dois processamentos (*bottom-up* e *top-down*), interativamente, a exemplo de Rumelhart (1977).

⁸ SAMUELS, S. J. Comprehension promoting strategies: the sum of the parts and the whole. Ilha do Deserto 21, (Reading: Creative and Automatic Processes). Florianópolis, Editora da UFSC, 1989. (Citado por SILVEIRA, 2005).

1.2.3.1 O processamento descendente – (*top-down*)

Na leitura realizada a partir do processamento descendente, o leitor não faz um processamento sequencial, ou seja, não lê letra por letra, ou palavra por palavra para atingir a compreensão. Durante a leitura, o leitor faz uso de seu conhecimento prévio para interpretar o texto e criar expectativas plausíveis sobre o que ainda irá ler. Esse processamento predomina no modelo desenvolvido por Goodman (1976) que o denominou como um modelo psicolinguístico de adivinhações. Essa concepção parte do próprio autor ao ressaltar a capacidade que um leitor proficiente tem para compreender o texto partindo de suas antecipações ou previsões do que irá encontrar no texto. Nas suas palavras, o referido autor afirma que “antecipar o que ainda não foi lido é vital na leitura, assim como a habilidade de antecipar o que ainda não foi ouvido é vital para a compreensão oral”.

A proposta de processamento da leitura apresentado por Smith (1989) também se enquadra no modelo *top-down*. Para esse autor, o aprendizado da leitura não está atrelado à memorização de letras, de regras fonéticas, ou soletração. A leitura é vista como uma atividade criativa e construtiva em que cabe ao leitor atribuir os significados estabelecendo a compreensão. Para que isso ocorra, o conhecimento prévio do leitor é de fundamental importância. Noutras palavras, o que torna um texto compreensível sob a concepção do processamento da leitura, segundo Smith (1989), não é a atividade exploratória de identificar o conteúdo do texto em contato, mas os conhecimentos que o leitor possui sobre o seu conteúdo, e que precisam ser ativados durante a leitura.

Nessa perspectiva, a compreensão é realizada através de um jogo de deduções e inferências que o leitor faz com base em seus conhecimentos prévios, estabelecendo antecipações ou adivinhações. Dessa forma, a leitura é tratada como uma atividade que exige as estratégias de antecipação, previsão, confirmação (ou não) e de complementação.

Silveira (2005a, p. 31) informa que as considerações apresentadas por Smith em 1989 não podem ser consideradas como um tipo de processamento de leitura, propriamente dito, visto que “toda sua obra tem como preocupação central a

descrição dos processos cognitivos e linguísticos que são inerentes ao ato de ler.” Além disso, a sua concepção de leitura é igualmente caracterizada como um jogo psicolinguístico de adivinhações, assim como faz Goodman (1976). A respeito da concepção de leitor proficiente apresentada por esses dois autores, em especial por Goodman, Silveira (2005a, p. 29) comenta que

A inconsistência verificada no modelo de Goodman é uma ênfase exagerada nos processos descendentes e, por conseguinte, na sua crença de que o leitor proficiente é aquele que lê rápido porque busca o significado sem intermediação dos processos inferiores, embora ele reconheça que quando o texto é de difícil compreensão, o leitor geralmente usa mais cautela, perdendo um pouco da sua eficiência. Entretanto, Goodman é categórico ao afirmar que a decodificação básica se dá diretamente da informação visual para o significado [...].

Em linhas gerais, o processamento da leitura do texto escrito na perspectiva *top-down* é direcionado pelos objetivos e expectativas do leitor. É como se o leitor buscasse somente as informações que ele considera relevantes no texto para atingir a compreensão do que lê.

1.2.3.2 O processamento ascendente – (*bottom-up*)

Diferentemente do processo descendente, que evidencia o papel do conhecimento prévio do leitor como elemento importante para a compreensão leitora, nesse tipo de processamento, o ascendente (*bottom-up*), a compreensão se dá do texto para o leitor, que tende a privilegiar mais o processamento que parte das unidades menores do texto, como palavras e expressões, para atingir a compreensão do que se lê.

Segundo Silveira (2005a), Philip Gough, um dos mais conhecidos defensores desse modelo, causou polêmica entre os estudiosos da sua época por reforçar princípios behavioristas ao enfatizar a importância de pequenas unidades do texto (as palavras) para a partir delas, alcançar o significado do texto, evidenciando os dados contidos nele como ponto de partida para a compreensão. O sentido,

nessa perspectiva, está preso nas palavras e frases, numa certa dependência da forma.

A leitura, assim, é processada letra por letra, palavra por palavra e sentença por sentença, coincidindo com um processo cognitivo de nível baixo que se refere ao acesso lexical, onde o conhecimento do significado da palavra é fundamental. O leitor adquire proficiência quando consegue realizar esse processamento de maneira muito rápida. Aliás, Gough (1976) tenta explicar as etapas do seu modelo num ensaio intitulado *One second of reading*.

Para LaBerge e Samuels (apud SILVEIRA, 2005a, p. 37), cujo modelo aparece em meados dos anos 1970, o processamento da leitura se dá primeiramente por meio de um processo mecânico e automático. Para completar a explicação desse modelo, Kleiman (1989) retoma uma citação dos próprios autores:

Este modelo está baseado no pressuposto de que a transformação de estímulos escritos em significados envolve uma sequência de estágios no processamento da informação (...). A estratégia consiste em captar os princípios básicos de automaticidade no processamento perceptual e associativo através de exemplos simples aos estágios iniciais do processamento, para em seguida indicar como esses exemplos são generalizados a estágios mais complexos na leitura (LABERGE E SAMUELS, 1976, apud KLEIMAN, op. cit., p. 25).

Noutras palavras, podemos caracterizar o referido modelo como uma proposta de descrição dos principais componentes responsáveis pela transformação de padrões escritos em significados, que são: a atenção e as memórias visual, fonológica, semântica e episódica. O leitor aprendiz passa por estágios⁹, que vão desde o reconhecimento dos padrões visuais até a automatização do processo. São esses estágios que, quando bem sucedidos, proporcionam ao leitor atingir a compreensão do texto. Para os autores proponentes desse modelo, o leitor proficiente é capaz de ler com rapidez quando consegue automatizar boa parte dos estágios, ou processos envolvidos na leitura.

⁹ Os estágios preconizados por LaBerge e Samuels são, resumidamente, os seguintes: primeiro, o leitor-aprendiz faz discriminações de traços distintivos de letras e de outras convenções da escrita; segundo, o leitor constrói um código de letras e avança para unidades maiores; terceiro, o leitor alcança processos de unificação das unidades menores (letras, palavras) em unidades maiores (frases); finalmente, no quarto estágio, o leitor alcança o processamento automático. Esses processamentos compõem o que comumente se chama de alfabetização.

Assim, quanto menor for o grau de dificuldades a serem processadas num texto, mais rápida será a leitura; inversamente proporcional, será a atitude do leitor em processar o texto ao deparar-se com dificuldades de compreensão, sendo obrigado a desautomatizar o processo, tornando a leitura mais lenta. Porém, uma vez superado os problemas referentes à superfície textual, como por exemplo, o entendimento do sentido de um vocábulo desconhecido, o processamento automático é retomado.

1.2.3.3 O modelo interativo de processamento da leitura

O modelo interativo de leitura parte do princípio de que tanto o conhecimento prévio do leitor, quanto as informações presentes na superfície textual são componentes importantes para a compreensão do texto. Nesse sentido, o leitor maduro tanto utiliza o processamento ascendente como o processamento descendente de forma interativa ao ler um texto.

A esse respeito, Kleiman (1989) reforça a concepção desse modelo de processamento interativo afirmando que “nos modelos interativos, ambos os tipos de processamento (*top-down* e *bottom-up*) se interrelacionam no processo de acesso ao sentido” (p.31). Para enfatizar suas palavras, Kleiman (1989) cita Adams e Collins (1979) quando dizem que

os processamentos “*top-down*” e “*bottom-up*”, deveriam ocorrer em todos os níveis de análise simultaneamente [...]. Os dados necessários para usar esquemas de conhecimentos são aceitáveis através de processamento “*bottom-up*”; o processamento “*top-down*” facilita sua compreensão quando eles são antecipados ou quando eles são consistentes com a rede conceitual do leitor. O processamento “*bottom-up*” assegura que o leitor será sensível à informação nova ou inconsistente com suas hipóteses preditivas do momento sobre o conteúdo do texto; o processamento “*top-down*” ajuda o leitor a responder ambiguidades ou a selecionar entre várias possíveis interpretações dos dados” (apud KLEIMAN, 1989, p. 31-32 – grifos da autora).

Noutras palavras, a autora supracitada afirma que, embora a habilidade de decodificar palavras seja importante e imprescindível, ela não é suficiente para o

processo de compreensão textual, pois ler não é apenas decodificar as palavras isoladas numa página; é, antes de tudo, interagir, construir um sentido para o texto.

Rumelhart (1981), citado por Silveira (2005a), considera como uma compreensão leitora bem sucedida a atividade que relaciona o processamento de textos a partir da combinação entre os modelos *top-down* e *bottom-up*. Dessa maneira, o leitor habilidoso, ou proficiente, é aquele que faz uso de várias informações (sensoriais, sintáticas, semânticas e pragmáticas) para ser bem sucedido na atividade leitora, dispensando, dessa maneira, uma leitura linear do texto.

Um segundo tipo de processamento da leitura do texto escrito que se adéqua na perspectiva interativa da leitura é o apresentado por Van Dijk e Kintsch (1992). Para esses teóricos, o leitor experiente não precisa dispensar muita atenção no reconhecimento das palavras; esse processo é concebido como uma ação já superada por esse leitor. O centro da atenção do leitor vai, portanto, para o processamento da compreensão.

Do exposto, conclui-se que o processamento da leitura a partir da perspectiva interativa parte do princípio de que a leitura não é apenas uma simples atividade de decodificação de itens linguísticos, mas, sim, um processo dinâmico de construção de sentidos fundamentado na integração do conhecimento prévio que o leitor traz consigo, juntamente com as formas linguísticas e convencionais da escrita presentes no texto.

Nesse primeiro capítulo, abordamos a leitura não só do ponto de vista da prática social e escolar, mas também do ponto de vista do seu processamento cognitivo descrevendo modelos teóricos de base psicolinguística e interacional. No próximo capítulo, continuamos a apresentação de nosso referencial teórico, desta vez abordando o processo de compressão de textos e seus componentes sociognitivos e linguístico-textuais e discursivo-interacional.

2 PROCESSO DE LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTO

Este capítulo aborda o processo de leitura a partir da perspectiva sociocognitiva, que concebe a leitura como uma atividade complexa por envolver vários processos, cognitivos e metacognitivos. Além disso, será abordado o desenvolvimento de estratégias de leitura que auxiliam o leitor durante o processo de compreensão textual. Sequencialmente, será apresentado os pressupostos cognitivos da leitura como a automatização do processo de decodificação, os princípios psicolinguísticos sobre o ato de ler e as características que diferem um leitor iniciante de um proficiente. Em seguida, abordamos as especificidades das estratégias cognitivas e das metacognitivas de leituras, como também o papel dos esquemas mentais e a importância das inferências para a compreensão da leitura do texto escrito.

2.1 O processamento sociocognitivo da leitura

Nos últimos anos, a Psicologia Cognitiva e a Inteligência Artificial têm oferecido muitas contribuições aos estudos de compreensão textual, com ênfase na armazenagem do conhecimento de mundo na memória de longo prazo. Segundo essa perspectiva, o nível de compreensão depende, em grande parte, do grau de aproximação entre os conhecimentos veiculados no texto e os conhecimentos armazenados na memória do leitor. Dessa forma, quanto mais estreita for essa relação, ou seja, quanto maior for o conhecimento compartilhado entre autor e leitor, ou produtor e receptor, melhor será a compreensão (KLEIMAN, 1989; LEFFA, 1996a; SILVEIRA, 2005a).

A partir de pressupostos sociocognitivos, a leitura é concebida como uma atividade cognitiva altamente sofisticada que envolve habilidades e processos cognitivos múltiplos, como compreensão, memória, capacidade de aprendizagem e atenção. A concepção sociocognitiva considera também o contexto social em que a interação autor, texto e leitor se dá. Nesta perspectiva, o conhecimento prévio do sujeito-leitor, que é construído nas interações sociais, ganha especial destaque.

Na visão de Kleiman (1992), a interação é um componente muito importante nesta perspectiva de leitura, visto que quanto mais um leitor tem conhecimento sobre aspectos relevantes do texto, maiores serão suas chances de compreendê-lo, desvelando aspectos que colaboram para a construção da compreensão leitora de um texto escrito.

Sendo o texto um evento comunicativo situado num contexto sócio-histórico, ao sujeito-leitor é atribuído a responsabilidade de construir o sentido desse objeto cultural pelo estabelecimento da coerência textual ocorrida através da relação firmada entre autor e leitor durante a compreensão (KOCH e ELIAS, 2006). Assim disposto, o texto apenas direciona o leitor na construção do sentido, pois, na verdade, o processo de compreensão vai suscitar a elaboração de um novo texto pelo leitor. O sentido deste é construído, portanto, a cada leitura que se realiza mediante a gama de conhecimentos internos do leitor, compartilhados com os conhecimentos do autor do texto.

Compreender bem um texto, como explica Marcuschi (2008), não é uma atividade geneticamente natural, nem tão pouco precede de ações individualmente isoladas do meio e da sociedade em que o leitor vive. A compreensão exige habilidades cognitivas e metacognitivas de leitura, interação e trabalho. Atividades como ler e escrever não são aleatórias nem voluntárias, mas resultado de vivências sociais e culturais.

Na obra *Ler e Compreender*, a leitura é definida por Koch e Elias (2006, p. 11) como:

[...] uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

O papel do leitor na interação com o texto é considerar não só as informações explícitas presentes na superfície do texto, mas também, as experiências e conhecimentos pessoais diversificados (linguístico, textual e de mundo). Isso porque a atividade leitora não se limita a considerar o sentido do texto como algo pronto, visivelmente expresso na sua superfície, mas como um produto resultante do

esforço do leitor a partir de seus conhecimentos prévios, de seus objetivos e de sua ação sobre a materialidade linguística presente no texto.

Assim, o leitor constrói sentidos para o texto pela interação de seu conhecimento prévio e das informações do texto. As associações de conhecimentos nunca serão idênticas para todos os leitores porque a percepção dos elementos do texto e o conhecimento prévio dos leitores nunca são iguais.

Ademais, um texto em si nunca explicita todos os possíveis sentidos contidos ou gerados; muitas informações ficam implícitas e podem ser inferidas pelo leitor – algumas inferências não são nem previstas pelo autor do texto. A compreensão leitora não é apenas um ato de identificação de informações, mas também uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais, como afirma Marcuschi (2008).

A título conclusivo deste tópico, recorremos mais uma vez a Marcurchi (2008, p. 233) quando afirma que

[...] como seres produtores de sentido, não somos tão lineares e transparentes quanto seria de se desejar, e a compreensão humana depende da cooperação mútua. Sendo uma atividade de produção de sentidos colaborativa, a compreensão não é um simples ato de identificação de informações, mas uma construção de sentido com base em atividades inferenciais. Para se compreender bem um texto, tem-se que sair dele, pois todo texto sempre monitora o seu leitor para além de si próprio e esse é um aspecto notável quanto à produção de sentido.

2.1.1 Superação do processo de decodificação

Estudiosos da abordagem cognitiva como Leffa (1996a) e Kato (1990) afirmam que em um sistema de escrita alfabético, como é o da Língua Portuguesa, o progresso na aprendizagem da leitura, assim como o da escrita, sofre a influência de diversos fatores que estão centralizados no domínio crescente desse princípio alfabético e no estabelecimento de padrões de ortografia que são associados com a pronúncia.

Dessa forma, para que a compreensão desse sistema alfabético de escrita se realize, é necessário que o sujeito nos anos iniciais, período em que acontece a alfabetização, desenvolva a consciência de que a fala pode ser segmentada em unidades sonoras que podem se repetir em outras palavras, e que estas unidades têm uma representação gráfica, isto é, há uma correspondência entre o som da fala e o grafema, sendo que a linguagem escrita apresenta uma exigência maior de compreensão e reflexão dessa representação. Por isso, ao considerarmos a importância do sistema de decodificação da escrita, o leitor iniciante precisa, primeiramente, saber reconhecer o símbolo escrito; em seguida, ler, para depois entender.

Assim disposto, uma vez internalizado e automatizado o processamento da escrita e a decodificação desta, ao ler, o indivíduo encontra-se em condições de construir os seus próprios significados, elaborar suas próprias questões e rejeitar, confirmar e/ou reelaborar respostas pessoais. A abordagem cognitiva argumenta que o leitor-aprendiz precisa ter antes a capacidade de identificar palavras, a qual lhe permitirá, depois, focalizar sua atenção no processo de compreensão, conforme afirmam Kato (1990) e Santos (2009).

A capacidade para ler palavras novas de maneira rápida e sem esforço depende da habilidade do leitor em processar a composição grafêmica das palavras (a decodificação), fazendo a conversão de uma sequência grafêmica numa sequência fonêmica que compõe uma imagem fonológica reconhecível (a alfabetização). Esses conhecimentos devem estar armazenados no léxico fonológico ou memória fonológica do leitor, o que o torna capaz de realizar uma leitura proficiente.

Assim sendo, podemos concluir que, para atingir o ponto primordial de uma atividade leitora – a compreensão – é necessário que o leitor tenha desenvolvido bem sua habilidade de decodificação.

Como vem sendo sequencialmente explicitado, a abordagem cognitiva sustenta que a leitura é uma atividade complexa, composta por múltiplos processos interdependentes, dos quais o reconhecimento de palavras e a compreensão da mensagem escrita são fundamentais. Assim, os estudiosos desta abordagem afirmam que a leitura não envolve apenas o reconhecimento de palavras isoladas,

pois seu objetivo principal é a compreensão do material lido, como já mencionado acima. Para isso, no entanto, a identificação de palavras é uma condição necessária, embora não seja suficiente, pois a compreensão da leitura requer outras capacidades cognitivas, como a elaboração de inferências, e linguísticas, como conhecimento do vocabulário, da sintaxe, entre outras. Dito de outra forma, considera-se que, além do automatismo na identificação de palavras, é necessário empregar conhecimentos e estratégias que vão mais além da mera combinação de significados lexicais individuais; é necessário elaborar uma representação mental do conteúdo proposicional das mensagens.

2.1.2 Leitor iniciante versus leitor proficiente

Já é senso comum entre muitos professores, em particular para os de Língua Portuguesa e, especialmente, para o autor desta dissertação, que grande parte dos alunos lê, mas não entende o que lê, no sentido de não conseguir comentar o texto, relacioná-lo com outras informações ou situações, perceber significados implícitos, executar uma tarefa a partir de instruções do texto ou, menos ainda, posicionar-se criticamente diante dele. Boa parte do problema pode estar na concepção de leitura como apenas decodificação linear do texto, uma prática, embora antiga e adequada a certos gêneros textuais¹⁰, mas que ainda se encontra presente nas aulas de Língua Portuguesa, mesmo quando se apregoa a leitura de diversos gêneros textuais. Evidentemente, a diversificação de gêneros implicará, necessariamente, a diversificação de formas de ler (SILVEIRA, 2005b).

Graças aos avanços de pesquisadores nas áreas da psicolinguística e da cognição, o conceito de leitura é apresentado hoje como uma atividade essencialmente processual que possibilita o desenvolvimento de estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura, a fim de formar leitores proficientes.

¹⁰ Há certos textos cuja compreensão se volta mais à leitura linear e denotativa, como por exemplo, os textos expositivos e didáticos, os textos de cunho jurídico, etc., e há textos em que a leitura se dá de forma polissêmica, conotativa, como por exemplo, os textos literários que se apresentam em forma de vários gêneros.

Neste mesmo percurso, muitos são os estudos de base sociocognitiva, a exemplo de Kleiman (1989,1992, 2002) que permitem demonstrar dois dos fatores mais determinantes para explicar as diferenças entre os leitores principiantes e os leitores experientes, são eles: o conhecimento prévio (que, naturalmente, vai aumentando com a idade) e as estratégias de compreensão pelas quais o leitor opta durante o ato de leitura (também estas relacionadas com a idade). Dessa forma, a leitura vista como um processo que envolve múltiplos subprocessos, os quais ocorrem tanto simultânea como sequencialmente, incluem desde habilidades consideradas básicas para qualquer leitor, as que são executadas de modo automático na leitura proficiente (como a rápida decodificação), até estratégias de alto nível, executadas de modo consciente.

Segundo Kleiman (2002), o ato de ler envolve, simultaneamente, como já vem sendo apresentado, vários componentes ativadores do cérebro que possibilitam decifrar o código escrito, sendo-nos possível interpretar e compreender o que lemos. Esses termos são comumente empregados, na cultura escolar, como correlatos, mas não equivalentes. Curiosamente, nos livros didáticos, o processo de compreender antecede o de interpretar. Entretanto, segundo Leffa (2012) a interpretação é que antecede à compreensão.

Para esclarecer a diferença entre interpretar e compreender, podemos dizer que a interpretação se refere ao que está explícito, à leitura linear, ou seja, à decodificação; ao passo que a compreensão se refere aos processos mais elaborados, incluindo a leitura contextualizada e inferencial.

Estabelecida a devida distinção entre interpretar e compreender, podemos afirmar que para o leitor proficiente, ao contrário do leitor iniciante ou aprendiz, ler significa mobilizar uma série de processos cognitivos; significa, ainda, acionar o conhecimento prévio e as memórias (de curto, de médio e de longo prazo) que todo leitor possui. Para Rodriguez (2004), um leitor competente é aquele que, diante de partes desconhecidas do texto, mantêm-se atento às pistas contextuais, relacionando-as com o seu conhecimento prévio, para, em seguida, atribuir um significado coerente com o texto. Segundo essa autora, um bom leitor é aquele que consegue ler e compreender um texto a partir do uso, automatizado e com certa velocidade, de operações cognitivas (estratégias) produtivas de leitura como a

antecipação, o reconhecimento de palavras, a seleção de informações e a inferência. Dessa forma, a partir das considerações de Rodriguez (2004), Machado V. (2012), Kleiman (1992, 2002), Kato (1990) e Santos et al. (2009), é possível caracterizar o leitor proficiente como aquele que

- após decodificar rápido e automaticamente, estabelece um objetivo ao iniciar a leitura e é capaz de fazer previsões, realizar hipóteses e assumir uma atitude de monitoramento enquanto lê; na tentativa de confirmar ou negar as previsões e hipóteses estabelecidas inicialmente, ou mesmo refazê-las;

- tem consciência de que há diferentes tipos de leitura conforme objetivo e gênero textual, e que cada um desses tipos de leitura exige uma estratégia diferente;

- É capaz de apreender as informações presentes nas entrelinhas do texto, por meio das pistas textuais e contextuais fornecidas pelo autor do texto que lê, na medida em que relaciona essas informações com o seu conhecimento prévio. É, ainda, capaz de retirar a ideia central do texto e realizar inferências constantemente.

Para concluirmos esse tópico, é possível afirmar a respeito da caracterização do leitor aprendiz, que apresenta, muitas vezes, dificuldades em habilidades básicas para o processamento da leitura, como, por exemplo, a falta de internalização e superação da decodificação. Esse tipo de leitor, geralmente, é vagaroso e pouco fluente, por isso tem dificuldade de sintetizar as ideias do texto, por não saber distinguir o que é mais importante do que é meramente ilustrativo ou redundante, assumindo, muitas vezes, o papel de mero receptor de mensagens (Cf. KATO, 1990, p.41). Considerando que a leitura é processo estratégico, na sequência, apresentamos os tipos de estratégias usadas por esses dois tipos de leitor.

2.2 Estratégias de leitura

A atividade de leitura do texto escrito pode ser considerada eficiente, do ponto de vista do processamento, quando o leitor é capaz de construir e reconstruir o sentido do texto que leu; o que implica na ação de interagir com as ideias do autor

presentes no texto abordado. Para que essa interação aconteça produtivamente, além do uso do conhecimento prévio e das habilidades leitoras que o leitor possui, esse sujeito pode e deve empregar operações mentais, ou estratégias de leitura¹¹, que o auxiliam na compreensão do texto que lê. Essas estratégias, conforme Silveira (2005a) e Kleiman (1989, 2002), variam desde um nível inconsciente (quando o leitor automatiza a leitura) até um nível mais consciente (quando o leitor desautomatiza a leitura e passa a perceber e corrigir possíveis falhas na compreensão do que está lendo).

Em uma prática de ensino de leitura sob a perspectiva cognitiva do processamento, as citadas estratégias, embora sejam importantes para alcançar a compreensão do texto, elas não podem ser ensinadas formalmente, mas estimuladas pelo professor no sentido de proporcionar atividades que promovam o seu desenvolvimento nos alunos leitores, pois são de caráter subjetivo, isto é, varia de leitor para leitor. E ainda, para que o leitor alcance a compreensão do que está lendo, ele deve “acomodar e mudar suas estratégias de leitura conforme o que necessita” (MACHADO V., 2012, p. 59).

Diferentemente das estratégias, as técnicas de leitura podem ser transmitidas, ensinadas e exercitadas, como é o caso das seguintes técnicas:¹² *skimming*, *scanning*, *leitura detalhada*, *levantamento das ideias centrais* e *leitura crítica*.

¹¹ Estratégias de leitura são as operações mentais que realizamos durante o ato de ler na tentativa de processar as informações visuais acionando-se o conhecimento prévio para buscar os sentidos dos enunciados. São os sentidos atribuídos ao texto que levam o leitor à compreensão. Só há leitura quando há compreensão. A principal estratégia de leitura é a **inferência**. Mas existem também a **predição**, a **seleção**, a **correção** e a **confirmação** (GOODMAN, 1987). Evidentemente, as pessoas usam essas estratégias de forma inconsciente. Mas, acredita-se que, na medida em que tomamos consciência desse processo, podemos monitorar melhor a nossa compreensão de textos (SILVEIRA, 2005a).

¹² Dependendo do objetivo da leitura, algumas técnicas são utilizadas, tais como: leitura superficial usada para identificar o assunto de que trata um texto (*skimming*); leitura para busca de informações específicas (*scanning*); leitura detalhada para busca de informações a partir de pistas lexicais, sintáticas e discursivas; levantamento das ideias centrais do texto e a leitura crítica. (SILVEIRA, 2005, p. 68-69).

2.2.1 Estratégias cognitivas

As estratégias cognitivas de leitura são assim chamadas por se referirem a operações automáticas e inconscientes, ou seja, o leitor as executa, porém, ainda não tem consciência que as realiza. Ao descrever esse tipo de estratégia, Silveira (2005a) menciona a necessidade de envolver, juntamente com a informação visual, conhecimentos já automatizados relativos a elementos sintáticos, semânticos e lexicais durante o processamento da leitura do texto escrito. Nas palavras da referida autora,

As estratégias cognitivas são, em princípio, muito eficazes e elas *só não funcionam fluentemente quando há algum equívoco, alguma falha na compreensão*, o que obriga o leitor a desautomatizar o processo para se autocorrigir de forma consciente e mais cautelosa, alcançando mais atenção nessa tarefa e algumas vezes até apelando para a vocalização. (SILVEIRA, 2005a, p. 76 – grifos da autora).

Pode-se afirmar, portanto, que esse tipo de estratégia corresponde à realização de ações não conscientes, mas já automatizadas pelo leitor durante a leitura do texto escrito, como construir a coerência da parte do texto que lê. A respeito desse caráter *inconsciente* que se pode atribuir às estratégias cognitivas de leitura, Kleiman (1989) chama atenção para não associarmos ao termo inconsciente um valor semântico negativo. Segundo ela,

ao falar de estratégias cognitivas que atuam ao nível inconsciente, não queremos dizer que sejam superficiais ou desnecessárias à construção do significado. Entretanto, os psicólogos hoje mantêm que o sistema perceptual funciona mediante o processamento de todo o tipo de informação, ao invés de filtrar aquilo que não é relevante, e assim, um subconjunto de informações é selecionado para sucessivo processamento até chegar ao nível consciente (op. cit., p.110).

Sintetizando as informações acima, as estratégias cognitivas são responsáveis pelas ações automáticas do leitor, quando o leitor está processando fluentemente o texto. Há, entretanto, algumas situações ou passagens do texto em que o leitor encontra alguma dificuldade em compreendê-lo; aí, o processamento automático cessa e o leitor é obrigado a processar o texto mais devagar, com mais cuidado; enfim, o leitor passa a monitorar o processamento da compreensão. Dessa forma, entram em cena as estratégias metacognitivas.

2.2.2 Estratégias metacognitivas

Segundo Kleiman (2002), as estratégias metacognitivas seriam aquelas operações (não regras), realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais temos controle consciente, no sentido de sermos capazes de dizer e explicar a nossa ação. Se pensarmos que as estratégias metacognitivas têm a ver com operações como a autoavaliação constantemente da compreensão e com a determinação de um objetivo para a leitura, devemos entender que o leitor tem controle consciente sobre essas duas operações e saberá dizer para que está lendo o texto e quando não está entendendo-o. Essas estratégias funcionariam como mecanismos detectores de falhas e são resultados de um esforço maior de nossa capacidade de processamento, como explica Kato (1990).

As estratégias metacognitivas podem ser utilizadas antes, durante e após a leitura, conforme a maturidade leitora do sujeito, subsidiando técnicas de leitura como o *skimming*. Assim, utilizando-as antes da leitura, o sujeito pode analisar, por exemplo, o título, os tópicos, as figuras ou gráficos, e ao fazer alguma predição, usa seus conhecimentos prévios a respeito do que vai ser tratado no texto. Durante a leitura, o uso das estratégias metacognitivas possibilita ao leitor compreender a mensagem do texto, selecionando informações mais relevantes, estabelecendo relações entre as suas predições e o que está sendo apresentado pelo autor do texto. Quando usadas ao término da leitura, as estratégias metacognitivas ajudam o leitor a analisar, rever e refletir sobre o conteúdo lido; sendo ainda possível, avaliar a importância e a aplicação das informações encontradas no texto que leu.

Leffa (1996a), ao falar sobre a importância do domínio de estratégias metacognitivas no âmbito educacional, apresenta suas conclusões a partir de estudos feitos sobre a compreensão da leitura, utilizando como instrumento de sua pesquisa o protocolo verbal. As respostas obtidas por esse autor o conduziram a quatro conclusões, quais sejam: a primeira apresenta a atividade metacognitiva como resultado do desenvolvimento biológico e cognitivo do leitor, pois as crianças mais novas não conseguem se autoavaliar. Na segunda conclusão, o autor afirma que quanto mais se pratica a habilidade de ler, maior será a proficiência na leitura. Daí resulta também o aumento na capacidade de avaliação da própria compreensão

e do uso de estratégias específicas e mais adequadas às exigências na leitura. Na terceira conclusão, o autor postula que o desenvolvimento metacognitivo sofre influências da instrução; portanto, a exposição de uma criança a um programa de monitorização de leitura que seja planejada de maneira sistemática, há melhorias em sua habilidade de leitura. A quarta e última conclusão apresentada propõe que o objetivo do leitor determina o uso de estratégias específicas na leitura de forma eficiente.

Para concluir este tópico, podemos afirmar que a atividade de leitura proficiente exige do leitor o uso adequado de estratégias cognitivas e metacognitivas, possibilitando-lhe a condição de usar suas habilidades de forma flexível para adequar-se às exigências do texto e aos propósitos de leitura.

2.3 Leitura e níveis de compreensão do texto escrito

A leitura, como vem sendo apresentada ao longo desse trabalho, corresponde a um processo cognitivo sofisticado que envolve uma série de subprocessos, desde o contato visual com o texto escrito (identificação do código e decodificação) até o momento da compreensão e retenção das informações contidas no texto lido. Para Rodriguez (2004, p.29) *“La comprensión está comprometida por la construcción de inferencias que el lector es capaz de realizar formando y comprobando hipótesis acerca de lo que trata el texto.”*

Quando falamos em compreensão do texto escrito, é importante termos presente que ela se realiza a partir da interação leitor-escritor, mediada pelo texto escrito (KOCH e ELIAS, 2006). Essa relação será sempre subjetiva, pois cada leitor traz consigo uma gama de conhecimentos e experiências pessoais que serve como base para compreender o que lê. Para que essa interação ocorra, o leitor recorre às próprias ideias para conferir o que conhece sobre o assunto em contato, para criticar ou para concordar com o autor. Para Sim-Sim (2007, p. 7)

Por compreensão da leitura entende-se a atribuição de significado ao que se lê, quer se trate de palavras, de frases ou de um texto. Tal como na compreensão do oral, o importante na leitura é a apreensão do significado da mensagem, resultando o nível de compreensão da interação do leitor com o texto. É por isso que, perante o mesmo texto, dois leitores podem

obter níveis de compreensão diferentes e o mesmo leitor, perante dois textos diversos, pode atingir níveis de compreensão distintos (SIM-SIM, 2007, p. 7).

Dessa forma, pode-se afirmar que a compreensão não se realiza de uma única forma e em um único nível; pelo contrário, ela admite níveis. A esse respeito, Silveira (2005a, p.102) ao falar sobre a compreensão de textos escritos, apresenta uma divisão tripartite sobre os níveis de compreensão feita por Orlandi (1988, p. 72-73):

- a) *o nível da inteligibilidade* – é a decodificação, em que se atribui significado de forma isolada do contexto;
- b) *o nível de interpretabilidade* – é a atribuição de sentido levando-se em conta o co-texto, as ligações textuais, ou seja, a coesão;
- c) *o nível da compreensibilidade* – é a atribuição de sentidos que ocorre no contexto da situação, na relação texto e discurso, ou seja, o enunciado e a enunciação (grifos da autora).

Além da questão dos níveis de compreensão, segundo Syder (2009), o processo de compreensão obedece a uma sequência de etapas, sendo a primeira delas o momento em que o leitor estabelece um contato direto com o texto, é o momento da percepção visual ou da primeira leitura, realizada com o passar de olhos. Em seguida, o leitor traça seus objetivos e expectativas sobre o que está prestes a ler, formula hipóteses a partir de seu conhecimento prévio, de suas experiências de leitura e de seus esquemas de conhecimentos construídos ao longo de sua vida. Depois disso, passa pela etapa de confirmação ou refutação, de reformulação ou retificação das hipóteses construídas ao iniciar a leitura. Nesse momento, a partir da interação estabelecida entre o conhecimento prévio do leitor e as informações presentes no texto, é que se dá o processo de representação mental do significado do texto por parte do leitor, ou, se preferirmos, é o momento em que se dá a compreensão do texto lido.

Ainda com relação aos níveis da compreensão leitora, Gagné et al. (1993, apud Tomitch, 2013) considera os níveis que englobam a decodificação, a compreensão literal e a compreensão inferencial. O nível da decodificação refere-se ao reconhecimento da palavra escrita (associação com o seu sentido que se

encontra na memória do leitor) e a redecodificação (associação da pronúncia da palavra para acessar o seu significado). Já o nível da compreensão literal se dá pelo acesso lexical e o fatiamento sintático (ou parseamento) e, por sua vez, o nível da compreensão inferencial, que se dá por meio dos processos de integração, sumarização e elaboração.

No item seguinte, será apresentado a Teoria dos Esquemas, um processo cognitivo interativo entre o conhecimento anterior do leitor, que se encontra armazenado em esquemas mentais, e o texto. Por isso, encontra-se diretamente relacionado com o processo de compreensão do texto escrito.

2.4 A teoria dos esquemas

A origem da Teoria dos Esquemas (TE) é marcada pelos avanços da Psicologia Cognitiva e da Inteligência Artificial e, em especial, dos estudos do teórico americano David Everett Rumelhart (1977,1981)¹³, sobre como se dá a organização do conhecimento genérico, ou de mundo, na memória do leitor e como esse conhecimento armazenado influencia no processo de compreensão do texto escrito. De acordo com essa teoria, os esquemas são estruturas cognitivas para representação de conceitos genéricos que acionamos para compreendermos um texto escrito, ou qualquer outra situação no nosso dia a dia. Isto quer dizer que, como observa Leffa (1996a, p. 25), “para compreender o mundo o indivíduo precisa ter dentro de si uma representação do mundo”. Dessa forma, será essa representação mental que possibilita e facilita ao indivíduo compreender e interagir com o ambiente em que se encontra. Segundo Rumelhart (1981, p.4),

¹³ RUMELHART, David Everett, and ORTONY, Andrew. “The representation of knowledge in memory”. In: ANDERSEN, Richard C., SPIRO, Rand J. et alli (eds.) **Schooling and the Acquisition of knowledge**. Hillsdale, N. J. Lawrence Erlbaum Associates, 1977 (Citado por SILVEIRA, 2005). RUMELHART, David Everett. “Schemata: the building blocks of cognition”. In: GUTHEIC, J. T. (Org.) **Comprehension and Teaching Research Reviews**. Newark (DEL), International Reading Association (IRA), 1981. P. 03-26 (Citado por SILVEIRA, 2005a).

uma teoria dos esquemas é **basicamente uma teoria sobre o conhecimento**. Ela é uma teoria sobre como o conhecimento é representado e sobre como essa representação facilita o **uso** do conhecimento em situações específicas. De acordo com a teoria dos esquemas, todo conhecimento é empacotado em unidades. Essas unidades são os esquemas. Embutidos nesses pacotes, estão, além do conhecimento em si, as informações como esse conhecimento deve ser usado (RUMELHART, 1981, p.4, apud SILVEIRA, 2005a, p. 96 – grifos da autora)

Nesse contexto, Silveira (2005a) ressalta que a organização estrutural do conhecimento em unidades ou blocos remete à elaboração de outras estruturas de organização cognitiva do conhecimento, chamadas de “*scripts*” e “*frames*”. Por *scripts* compreende-se o conhecimento organizado referente a uma sequência de eventos; já por *frames*, compreende-se as estruturas de conhecimentos pré-existentes armazenadas na memória, que são ativadas mediante os estímulos oferecidos pelo texto e exercem influência no processo de compreensão.

Nesse panorama conceitual de organização das experiências pessoais e de conhecimentos gravados na memória de cada leitor, pode-se afirmar que a TE influencia o processo de leitura e compreensão do texto escrito, a partir do princípio de que cada ato de compreensão envolve o conhecimento prévio do leitor e que a interpretação coerente de um texto é desenvolvida através do processo interativo de combinação da informação textual com a informação que o leitor traz consigo sobre o assunto do texto. Por isso, ao lermos um texto conseguimos fazer inferências a respeito do assunto, estabelecendo uma relação de sentido entre as experiências subjetivas acumuladas ao longo da vida com a informação encontrada na superfície do texto.

Segundo Machado (2005), os esquemas desempenham um papel muito importante para os processos inferenciais e de compreensão por conseguirem explicar, satisfatoriamente, como o leitor consegue acessar inúmeras informações durante a leitura e, principalmente, como estas informações são armazenadas e organizadas na memória.

Dessa forma, quando acionados, os esquemas contribuem para o processo de compreensão de textos permitindo ao leitor realizar inferências e garantir a construção do sentido do texto. Porém, quando o leitor não possui um conceito prévio sobre determinado assunto ou palavra lida, estabelece-se uma falha na

compreensão do texto, exigindo que o leitor selecione e execute alguma estratégia que o auxilie a superação da dificuldade. Assim, um leitor pode fracassar na compreensão de um texto caso não possua um esquema adequado para compreender o que está sendo dito pelo autor do texto.

2.5 A interação na leitura: leitor-texto-autor

A leitura, como vem sendo apresentada até aqui, trata-se de um processo cognitivo que se caracteriza pela ativação do conhecimento prévio do leitor durante a leitura do texto escrito. O leitor é, portanto, um sujeito ativo que traz para a construção do sentido do texto uma base anterior de informações que possuía. Dessa forma, pode-se afirmar que o sentido do texto é construído pelo leitor através da interação de diversos conhecimentos, ou seja, o leitor interage com o autor através do texto, ou seja, utilizando as informações visuais apresentadas pelo texto e os conhecimentos contidos na sua memória, que são ativados por pistas linguísticas, assumindo uma postura de leitor ativo e estratégico, por mobilizar estratégias de ordem sociocognitiva, interacional e textual, uma postura própria de um leitor experiente e estrategista, conforme nos afirma Koch e Elias (2006).

Além desse princípio, convém evidenciar que onde quer que exista um escritor, existirá também um leitor, pois o texto só adquire pleno sentido ao alcançar um leitor desejoso por desvendá-lo. O ato de ler já não será concebido como apenas uma ação de reconhecimento de palavras ou expressões que poderão conter em si o sentido do texto depois de decodificadas, o ato de ler tornar-se-á também uma ação dialógica entre leitor, texto, autor, que envolve e exige do leitor compreender também o contexto de produção textual, comprovando que a prática de leitura começa antes mesmo que o leitor inicie a leitura integral da obra, concebendo a devida atenção aos elementos extralinguísticos, como informações sobre o autor, conhecimento prévio do conteúdo do material a ser lido, bem como sobre o contexto no qual o texto foi escrito. Dessa forma, esses elementos ajudarão o leitor a ter mais clareza sobre a natureza de sua interação com o texto.

Essas informações nos levam afirmar que a construção da leitura não deve ser desenvolvida sem a construção da interação, porque ambos influenciam mutuamente nessa prática. É através do processo de interação leitor-autor gerado pela leitura que ocorrerá a ativação de todo um processo cognitivo, desde a percepção do texto e sua posterior decodificação, passando pela compreensão dos processos inferenciais que permitem melhor interpretação ao desenvolver a leitura. A bem da verdade, a leitura de um texto exige muito mais que conhecimento linguístico; vai além do que está escrito, ou seja, o leitor deve saber ler nas entrelinhas e preencher as lacunas que o texto apresenta, aceitando o convite do autor a participar e a recriar a realidade mostrada por ele no texto.

2.6 O processo inferencial

Como vimos no tópico anterior, a produção dos sentidos de um texto está ligada ao seu contexto de interação entre autor e leitor via texto; e para que essa relação seja estabelecida produtivamente, entra em ação uma importante estratégia de leitura – a inferência. Fazemos inferências a partir de conhecimentos e crenças que entendemos serem relevantes para alcançarmos uma compreensão mais aprofundada do que a mera decodificação literal do texto. Segundo Rodriguez (2004), para compreender um texto, o leitor deve realizar inferências baseadas na relação que se estabelece entre o seu conhecimento prévio e as informações textuais.

Muitos autores como Marcuschi (1985, 2008), Leffa (1996b), Kleiman (1992), Silveira (2005a), Pereira (2009), Tomitch (2008), dentre outros, defendem que esta estratégia é o centro vital da compreensão e está presente na leitura da maioria dos textos, dos mais simples aos mais complexos, tanto para adultos como para crianças. Para ilustrar, leia-se a passagem de texto¹⁴ na Figura 3.

¹⁴ Texto retirado de uma experiência de leitura elaborada pela Profa. Maria Inez Matoso Silveira apresentada durante aulas da disciplina Leitura e Cognição, em 2011, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAL.

Figura 3 - Exemplo de Inferência

Quando era criança, Eliana gostava de guloseimas de todo tipo. Um dia, o sorveteiro apitou na esquina. Ela lembrou-se do porta-níquel e entrou porta adentro feito um foguete. Quase derrubou um vaso de cristal no centro da sala, mas, decidida como era, nem ligou, nem perdeu a oportunidade.

Fonte: Silveira, 2011.

Vê-se, na passagem da Figura 3, que, apesar de não estar explícito que a criança comprou o sorvete, essa informação pode ser inferida com o auxílio das pistas fornecidas pelo texto. Isso nos leva a antecipar uma definição de inferência como sendo uma operação cognitiva que possibilita ao leitor ler e compreender um texto escrito a partir de informações explícitas e/ou implícitas encontradas no texto ou fornecidas pelo seu conhecimento prévio.

2.6.1 O que é inferência

A compreensão da leitura exige que o leitor, em contato com as ideias do texto, as analise comparando-as com as informações que tem consolidadas em sua memória. Isso ocorre regularmente quando as informações aparecem de forma explícita no texto. No entanto, sabemos que muitas informações aparecem de forma implícita, ou seja, são *deduzidas* a partir de pistas textuais e da ativação do conhecimento prévio do leitor sobre o assunto abordado no texto. Essa habilidade de dedução é chamada de *inferência* ou *habilidade inferencial*.

A retomada de conhecimentos prévios e de valores que formam a estrutura cognitiva do leitor, ativada no momento da leitura, acontece por meio de diversas estratégias cognitivas. Dentre essas estratégias, as inferências possuem um papel essencial na compreensão de textos, uma vez que consistem em “[...] processos cognitivos nos quais os falantes ou ouvintes, partindo da informação textual e considerando o respectivo contexto, constroem uma nova representação semântica” (MARCUSCHI, 2008, p. 249).

Santos (2008), ao falar sobre o papel das inferências para a atividade de leitura e compreensão de textos, faz um apanhado de conceitos sobre inferências

atribuídos por vários autores, dentre eles Goodman (1985) e Kleiman (1989), a partir dos quais se baseou para conceber a inferência como:

o resultado de uma estratégia cognitiva cujo produto final é a obtenção de uma informação que não está totalmente explícita no texto. Ou seja, inferir não é mais do que fazer emergir informação adicional a partir daquela que é disponibilizada ao leitor através do texto base. Portanto inferir é suplementar informação não verbalizada no texto (SANTOS, 2008, p. 67).

Do exposto, podemos afirmar que a realização de inferências pelo leitor durante a atividade de leitura permite e garante a organização do sentido, ou dos sentidos, que um texto pode apresentar. Assim sendo, o leitor desempenha sempre um papel ativo na busca dos sentidos e significados do texto, em cujo processo aparecem as inferências como um componente cognitivo relevante para a leitura e compreensão do que se lê. Isso ocorre porque o processo inferencial possibilita a construção de novos conhecimentos a partir de dados previamente existentes na memória do leitor/interlocutor, os quais são ativados e relacionados às informações veiculadas pelo texto.

Consoante com a concepção de inferência como um processo cognitivo, apresentamos, a seguir, o conceito de Dell'Isola (2001, apud SANTOS, 2008, p. 64-65):

Inferência é um processo cognitivo que gera uma informação semântica nova a partir de uma informação semântica anterior, em um determinado contexto. Inferência é, pois, uma operação cognitiva em que o leitor constrói novas proposições a partir de outras já dadas". Não ocorre apenas quando o leitor estabelece elos lexicais, organiza redes conceituais no interior do texto, mas também quando o leitor "busca, extra texto, informações e conhecimentos adquiridos pela experiência de vida, com os quais preenche os 'vazios' textuais (DELL'ISOLA, 2001, apud SANTOS, 2008, p. 64-65 - grifos da autora).

Segundo Kleiman (1992), além de favorecer a organização das relações de significado dentro do texto, o processo inferencial permite destacar o entrelaçamento ou teia de significados que o leitor é capaz de estabelecer dentro do horizonte de possibilidades que é o texto. Essas relações não são aleatórias, mas se originam no encontro-confronto de dois posicionamentos diferentes em situação de leitura: o do autor e o do leitor. A bem da verdade, a formulação de inferências é essencial para relacionar as partes do texto num todo coerente, uma vez que nem todas as informações necessárias à compreensão encontram-se na superfície textual. Por

esse motivo, cabe ao leitor resgatar todas as informações linguísticas e extralinguísticas para construir a compreensão do texto.

Como vem sendo afirmado durante o presente estudo, o conhecimento prévio do leitor é um elemento fundamental para o processo inferencial, visto que o indivíduo envolvido numa atividade leitora mobiliza recursos a partir de julgamentos, raciocínios e interpretação de informações, para responder adequadamente aos objetivos do contexto comunicativo. A inferência, por sua vez, é imprescindível para o processo de leitura e compreensão textual, pois é através dela que o leitor consegue ler e compreender as informações explícitas e implícitas no texto. Convém salientar que, além do entendimento e da definição do processo inferencial, o tipo de inferência varia conforme o contexto e as operações cognitivas que o sujeito realiza na busca da compreensão do que está lendo.

2.6.2 Tipos de inferência

Com relação à tipologia das inferências, há uma variedade de classificações quase tão numerosa quanto as pesquisas sobre as práticas de leitura e o uso de inferências. Todavia, embora varie quanto ao tipo, existe uma característica comum que, segundo Machado (2010, p. 62), se faz presente no momento de classificar as inferências, que é a “adição de informações ao texto feita pelo leitor ou ouvinte”.

Além disso, Ribeiro (2011) diz que para classificar as inferências existem, pelo menos, três características básicas. A primeira está relacionada ao acréscimo de informação mediante o estímulo apresentado; a segunda refere-se às conexões estabelecidas entre o que se encontra textualmente explícito, com o objetivo de preencher lacunas de coerência; e a terceira diz respeito à experiência e ao conhecimento de mundo do leitor.

Mesmo assim, tentar propor uma classificação que dê conta de todos os tipos de inferências é inviável, pois seria necessário envolver uma série de critérios, demandando, desse modo, um estudo mais aprofundado. Por isso, neste tópico, apresentaremos apenas alguns tipos de inferências que julgamos convenientes para o nosso trabalho.

Nesse sentido, os autores Cook, Limber e O'Brian (2001, apud MACHADO, 2010) adotam o critério da *necessidade de gerar inferências* para compreender um texto durante o processamento da leitura. De acordo com esse critério, é possível estabelecer dois tipos de inferências: as que são solicitadas para se obter a compreensão completa do que se lê, as chamadas *inferências necessárias*, e as *inferências elaborativas*, que embora não sejam imprescindíveis para que haja a compreensão, ajudam a expandir ou a acrescentar uma informação ao que foi explicitamente afirmado.

Pereira (2009), ao falar sobre a interação que pode ser estabelecida entre estratégia de predição e processo inferencial para o processamento da leitura do texto escrito, apresenta a categorização de dois tipos de inferências: a *inferência linguística episódica* e a *inferência metalinguística*. O primeiro tipo de inferência elege os fatos, as informações e o conteúdo do texto como gancho para alcançar a compreensão, envolvendo os níveis grafofônico, morfológico, sintático, semântico e pragmático, podendo esses ocorrer simultaneamente durante uma atividade leitora. O segundo tipo, o da inferência metalinguística, faz uso da própria linguagem como pista para atingir a compreensão, detendo-se apenas nas pistas linguísticas presentes no texto.

Para falar sobre o papel das inferências no processamento da leitura, Marcuschi (1985) parte da concepção de leitura como sendo

um processo de seleção que se dá como um jogo, com avanço de predições, recuos para correções, não se faz linearmente, progride em pequenos blocos ou fatias e não produz "compreensões definitivas". Trata-se de um ato de interação comunicativa que se desenvolve entre o leitor e o autor, com base no texto, não se podendo prever com segurança os resultados. Mesmo os textos mais simples podem oferecer 'compreensões' mais inesperadas (MARCUSCHI, 1985, p. 3 – destaque do autor).

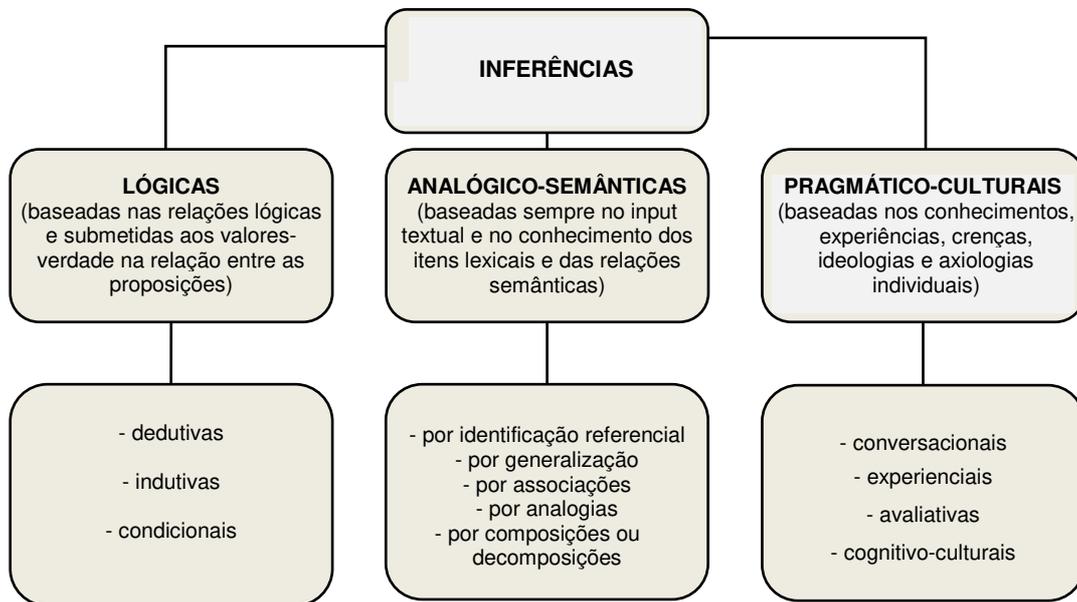
Com essa definição, Marcuschi (1985) enfatiza o papel fundamental do contexto sociocultural do leitor que produz inferências durante a leitura a fim de descobrir o sentido do texto e dialogar com o autor. Evidencia-se, dessa forma, o conhecimento prévio do leitor na elaboração de inferências para o processamento da leitura; uma vez que para atingir a compreensão do texto é preciso interagir com as ideias do autor, indo além das informações que se encontram na superfície textual, embora essas sejam o ponto de partida para atingir a compreensão.

Além da importância do conhecimento prévio para a realização de inferências, o autor citado enfatiza o papel da memória no processamento da leitura pelo leitor, possibilitando-lhe a elaboração de hipóteses sobre o material em contato, como se fossem instrumentos de trabalho ativados durante a leitura através de pistas fornecidas pelo texto.

Partindo da noção já existente entre as ciências linguísticas, psicolinguísticas e cognitivas sobre texto e situação, Marcuschi (1985) introduz o conceito de *contexto cognitivo*, como sendo o responsável pela formação do princípio da contextualização cognitiva e origem da produtividade de conhecimentos individuais que cada leitor traz consigo no momento de processamento da compreensão leitora. Para ele, este novo elemento cognitivo representaria toda a base sociocultural e psíquica do indivíduo, de onde provém a possibilidade de o sujeito organizar não só a sua capacidade de percepção, mas também, a possibilidade de elaboração do processamento cognitivo das informações e compreensão textual.

Para Marcuschi (1985), o texto representa o elemento estimulador da intermediação entre autor e leitor. Nessa relação, as estruturas morfológicas, lexicais, sintáticas e semânticas garantem o sentido coerente do texto e ajudam o leitor a formular inferências. A este ponto, segundo esse autor, a noção de inferência assume a identidade de operação cognitiva que possibilita ao leitor elaborar novas proposições a partir de outras já fornecidas, sendo que as proposições dadas e as inferidas devem manter relações passivas de identificação. Assim exposto, logo abaixo se encontra um mapa conceitual construído a partir da definição de inferências apresentadas por Marcuschi (1985).

Figura 4 - Esquema de inferências construído a partir de Marcuschi (1985).



Fonte: O autor

Embora tenha apresentado essa tipologia inferencial, o referido autor afirma que as classificações das inferências não são todas precisas ou mesmo claras; mesmo assim, com essa organização das inferências nesses três grupos, Marcuschi (1985) afirma seu desejo em organizar uma classificação de inferências que desse conta do processo de compreensão de um grande número de produções textuais.

É importante enfatizar que, assim como a compreensão de um texto escrito engloba desde o domínio do processo de decodificação até o uso do conhecimento prévio do leitor para identificar informações implícitas e preencher lacunas do texto, é também importante enfatizar que as inferências geradas pelo leitor durante a leitura podem envolver diferentes graus de complexidade. Quanto a isso, Coscarelli (2003, p. 31) nos diz que

A geração de inferências é um processo fundamental na leitura. Nenhum texto traz todas as informações de que o leitor precisa para compreendê-lo. É preciso que o leitor o complete com informações que não estão explícitas nele. Sendo assim, o bom leitor é aquele capaz de construir uma representação mental do significado do texto, estabelecendo as relações entre as partes deste, e de relacioná-lo com conhecimentos previamente adquiridos. Isto é, o bom leitor é capaz de fazer inferências de diversos tipos e graus de complexidade.

Nessa perspectiva, ainda de acordo com Coscarelli (2003), entre a variedade dos tipos de inferências, há aquela que enfatiza desde os diferentes graus de processamento que são exigidos do leitor para produzir diferentes inferências simples ou complexas, até aquele tipo de inferência realizada para conectar partes do texto, conhecidas como inferências conectivas. Nesse sentido, o que tornará a realização de inferências um processo fácil ou complexo, serão as operações cognitivas exigidas durante o processamento da leitura. Isso quer dizer que, “conforme o tipo de leitura, as operações de análise, síntese, indução, dedução, analogia, solução de problemas, generalização, entre outras, podem variar em grau de complexidade” (COSCARELLI, 2003, p. 39), como também, o nível de conhecimento prévio do leitor em relação ao assunto abordado no texto.

A partir dessas informações e sem a pretensão de criar uma nova nomenclatura no *hall* dos estudos sobre as inferências, podemos considerar, em um leque maior de abrangência, como inferências simples aquelas que não exigem do leitor uma atividade cognitiva mais elaborada para resgatar uma informação presente nas entrelinhas do texto. Isso quer dizer que o reconhecimento de uma palavra pelo processo de sinonímia a partir do contexto e de pistas oferecidas pelo cotexto, podem ser consideradas como inferências simples.

O leitor estará realizando uma inferência complexa¹⁵ quando envolver vários processos cognitivos ao mesmo tempo, ou seja, em situações de leitura e compreensão de textos que exigem do leitor o esforço em recuperar uma informação fornecida pelo texto a partir do uso do seu conhecimento de mundo e, em seguida, poder sintetizar as principais ideias de um texto para, por exemplo, responder a um teste de compreensão leitora com questões de múltipla escolha.

Como último exemplo de inferências a ser mencionado neste trabalho, apresentamos as inferências necessárias ou conectivas, realizadas pelo leitor para ligar partes distintas de um texto com o objetivo de manter ou estabelecer a coerência textual, conforme nos afirma Coscarelli (2003). Esse tipo de inferências é realizada a partir do conhecimento de mundo do leitor e sem ela, a compreensão de um texto escrito fica comprometida. Ainda segundo essa autora, esse tipo de

¹⁵ Não confundamos inferência complexa (que exige muitas operações mentais) com inferência elaborativa (cuja ausência não compromete a compreensão do texto). Vejamos o seguinte exemplo: “A nova máquina foi instalada hoje. Agora já podemos lavar toda a roupa suja que ficou acumulada”. (Inferência elaborativa: provavelmente um técnico instalou.) Citado por Coscarelli (2003, p. 36).

inferência (necessária ou conectiva) “é responsável pelas relações temporais, espaciais, lógicas, causais e intencionais entre diferentes partes dos textos (idem, 2003, p.35)”. Com isso, encerramos a apresentação dos tipos de inferência considerados neste trabalho e, na sequência, vejamos a importância dessas inferências para o processamento da leitura de textos escritos.

2.6.3 A importância das inferências no processo de leitura e compreensão do texto escrito

Como já vem sendo enfatizado nos tópicos anteriores, para o leitor compreender as ideias e situações expressas no texto escrito, inclusive nas entrelinhas, é preciso realizar inferências produtivas que o ajude a compreender o que leu.

É importante ressaltar que, embora a construção de inferências seja fundamental para a compreensão leitora do texto escrito, esse mesmo processo, porém, não é igual e linear para todo leitor; ou seja, varia de acordo com as experiências e conhecimentos prévios pessoais. Cada leitor produz suas próprias inferências “para possibilitar a compreensão do texto e que, depois de feitas são incorporadas à representação do texto como as outras proposições não inferidas” (COSCARELLI, 2002, p. 9).

Evidencia-se, dessa forma, o caráter individual da produção de inferências que, por sua vez, envolve habilidades e processos cognitivos múltiplos, como compreensão, memória, capacidade de aprendizagem, de atenção e de inferenciação, entre outros. A esse respeito, Marcuschi (2007, p. 6) afirma que

A contribuição essencial das inferências na compreensão de textos é a de funcionarem como provedoras de contexto integrador para informações e estabelecimento de continuidade do próprio texto, dando-lhe coerência. As inferências atuam como hipóteses coesivas para o leitor processar o texto, ou seja, como estratégias ou regras embutidas no processo.

O processo inferencial, portanto, garante a organização dos sentidos atribuídos ao texto pelo leitor, cabendo a esse a responsabilidade de organizar as

ideias apreendidas no texto e organizá-las coerentemente a partir da íntima relação estabelecida entre partes do texto e o contexto, mediatizado pelo exercício do conhecimento prévio e resgate das informações contidas na memória de longo prazo do leitor.

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

Diante do exposto neste capítulo, podemos considerar a inferência como o “farol” da compreensão por permitir ao leitor chegar a um entendimento que ultrapassa a mera interpretação literal do texto e extrair novas informações a partir do que está escrito, evocando informações que devem ser adicionadas ao texto e, assim, completá-lo, seja no nível morfológico, sintático, semântico e pragmático. Pode-se dizer, portanto, que, para o entendimento de um texto é fundamental que o leitor realize inferências baseadas na associação de informações textuais com o conhecimento prévio que possui; de maneira que, quanto mais conhecimentos o leitor possuir sobre o assunto e sobre o contexto no qual o texto está inserido, menor será seu esforço cognitivo.

Dessa forma, uma vez estabelecido como se dá o processamento cognitivo da atividade de leitura e compreensão de textos escritos, vejamos, no capítulo 3, a avaliação da compreensão de textos escritos e seus instrumentos, especificamente, os que foram utilizados nesta pesquisa.

3 A AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO DE TEXTOS ESCRITOS E SEUS INSTRUMENTOS

Neste capítulo, discorreremos sobre a avaliação da compreensão leitora, apontando os instrumentos que são utilizados para a realização dessa atividade. Abordamos também a prática da avaliação leitora no ambiente escolar e o importante papel do livro didático. Em seguida, apresentamos três instrumentos utilizados em pesquisas relacionadas à compreensão de textos escritos, assim como os instrumentos utilizados na pesquisa aqui relatada. São eles: o teste de compreensão leitora com questões de múltipla escolha, o questionário pós-teste e o teste *cloze*.

3.1 A Avaliação da compreensão leitora

Para Beserra (2007, p. 49), a avaliação faz parte do trabalho docente e o professor deve estar atendo à verificação da capacidade de leitura de seus estudantes, verificando se conseguem compreender o que leem. Isso porque, ainda segundo essa autora, a atividade de leitura “é relevante para a vida em nossa sociedade letrada e porque, como professores, temos a responsabilidade de promover o desenvolvimento da competência leitora dos nossos alunos”.

Avaliar a compreensão leitora, porém, é uma tarefa muito dificultada pela própria complexidade dessa habilidade, principalmente pelo fato de a leitura se realizar na mente das pessoas, envolvendo processos cognitivos, afetivos e psicológicos. Dada a complexidade desse fenômeno, não temos como, empiricamente, verificar, medir, avaliar diretamente a sua ocorrência. Assim sendo, temos que nos valer de meios indiretos para avaliar o desempenho do leitor, utilizando instrumentos que evidenciem o seu comportamento de forma escrita ou falada. Nessa perspectiva, para realizar uma atividade de avaliação leitora faz-se necessário saber o que se vai avaliar e, em seguida, elaborar um instrumento

adequado que possibilite avaliar o nível de compreensão do leitor sobre o texto lido. Quanto a isso, Borba (2007, p. 32) nos diz que

Avaliar a compreensão leitora envolve verificar qual é o conhecimento prévio do leitor em questão. Para preparar um instrumento adequado que possa mostrar o nível de compreensão leitora, devemos respeitar os limites do conhecimento prévio dos sujeitos que serão testados.

Tradicionalmente, os instrumentos mais utilizados na avaliação da compreensão de textos escritos são os questionários orais e escritos com perguntas de interpretação e compreensão de textos. Tais procedimentos são comumente utilizados durante as aulas, geralmente apoiadas em livros didáticos. Para a aferição de notas, esses procedimentos se repetem em formas de provas e testes. Convém dizer, ainda, que os testes de compreensão de textos, desde a década de 70 do século passado, por influência da tendência tecnicista no ensino, vem adotando também a técnica da múltipla escolha.

Nas atividades de pesquisa sobre compreensão de textos escritos que se desenvolveram a partir de meados do século passado apareceram os chamados testes *cloze* e, nos meados da década de 80, surgiram os protocolos de leitura. Ainda neste capítulo, mais adiante, abordaremos cada um desses instrumentos com mais detalhes.

3.2 A prática escolar de avaliação leitora

A leitura, como sabemos, é uma ferramenta indispensável para a formação social e cognitiva do indivíduo, qualificando-o para sua inserção na cultura. De acordo com Beserra (2007, p.47), deve-se admitir que a escola tem um “papel importante na formação do cidadão e que a leitura é essencial para o exercício da cidadania”. Nessa perspectiva, a escola tem como um de seus principais objetivos ensinar o conhecimento sistematizado por meio de práticas que requerem habilidades de leitura; afinal, é principalmente por meio dessa atividade que ocorre o acesso aos conteúdos das diversas disciplinas.

Diante da sua importância e independentemente da concepção adotada, considera-se também importante o diagnóstico da habilidade leitora de um sujeito, principalmente, durante o período escolar e acadêmico, podendo-se prolongar durante boa parte de sua vida, em situações de concurso ou ascensão profissional.

A avaliação do desempenho do estudante leitor tem mudado ao longo dos anos, variando conforme a concepção de leitura vigente na época. Até meados do século XX, para avaliar a habilidade da leitura, predominava a técnica da leitura em voz alta. Isso foi rareando, mas ainda hoje se tem a ideia de que ler bem é saber ler expressivamente; não se questionando a compreensão do texto. Depois, a partir da abordagem psicolinguística, passou-se a valorizar mais a leitura silenciosa como necessária ao desenvolvimento de estratégias. Diante disso, outras técnicas passaram a vigorar, principalmente, as perguntas escritas sobre o texto.

A partir de 1970, com a chamada tendência tecnicista na educação, apareceram os conhecidos testes objetivos em forma de questões de múltipla escolha. Esse instrumento foi utilizado pelos livros didáticos da época, nas provas mensais e bimestrais não só de língua portuguesa, mas também nas outras disciplinas.

A respeito da tipologia de questões sobre a atividade de compreensão de textos escritos, Marcuschi (2005), com base na análise de alguns manuais didáticos de várias séries do ensino fundamental, pontua algumas ações que ele considera como problemáticas em relação à natureza da referida atividade. Essas ações estão relacionadas à compreensão concebida apenas como atividade de decodificação, com buscas de informações explícitas no texto ou, ao contrário, perguntas que extrapolam o texto, indagações descontextualizadas e à pouca frequência de questionamentos que possibilitam reflexões críticas e expansão ou construção de sentido. Foi baseado nessa pesquisa que o referido autor construiu o quadro de perguntas abaixo.

Quadro 1 - Tipologia das perguntas de compreensão em livro didático de Português formuladas por Marcuschi (2005, p. 74-75).

Tipos de perguntas	Explicação
1. A cor do cavalo branco de Napoleão	São perguntas muito frequentes e de perspicácia mínima, auto-respondidas pela própria formulação. Assemelham-se às indagações do tipo: “Qual a cor do cavalo branco de Napoleão?”.
2. Cópias	São as perguntas que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. Verbos frequentes aqui são: <i>copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, identifique etc.</i>
3. Objetivas	São as perguntas que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (O que, quem, quando, como, onde...) atividade de pura decodificação. A resposta acha-se centrada exclusivamente no texto.
4. Inferenciais	Estas perguntas são as mais complexas; exigem conhecimento textual e outros, sejam pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas.
5. Globais	São as perguntas que levam em conta o texto como um todo e aspectos extra-textuais, envolvendo processos inferenciais complexos.
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.
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 apenas um pretexto sem base alguma para a resposta.
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.
9. Metalinguísticas	São as perguntas que indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais.

Fonte: Marcuschi, 2005.

Seguindo a linha de tempo do avanço da prática escolar de avaliação leitora, nos anos 90, os testes de múltipla escolha foram, equivocadamente, esquecidos do contexto escolar com a desculpa de privilegiarem apenas uma avaliação meramente técnica, esquecendo a questão dos sentidos, da polissemia e da formação do leitor crítico. Entretanto, embora esse tipo de instrumento tenha caído em desuso no dia a dia da avaliação leitora de muitas instituições de ensino da rede pública ou

particular, esse mesmo instrumento vem sendo usado em concursos e em provas aplicadas por órgãos nacionais para avaliar a compreensão leitora de estudantes da educação básica, a exemplo das provas realizadas pelo SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica). Assim, diante dessa realidade contraditória de técnicas avaliativas, é pertinente uma crítica: os estudantes no dia a dia da escola regular, ao longo das séries, não se exercitam nessa técnica de avaliação de compreensão; no entanto, nos exames oficiais, ela é usada.

3.3 Instrumentos avaliativos de pesquisa da compreensão leitora

A pesquisa, a produção e a divulgação de material sobre avaliação de leitura e compreensão de textos escritos, sob a perspectiva do processamento cognitivo, nos parecem ser ainda muito restritas às pesquisas acadêmicas, de pouco acesso para os professores da educação básica. Neste tópico, serão apresentados os três instrumentos que foram utilizados para recolher dados para a presente pesquisa. O primeiro a ser exposto será o *teste de compreensão com questões de múltipla escolha* (TCQME); o segundo instrumento – o *questionário pós-teste (QPT)* – foi aplicado logo após o teste de múltipla escolha, com o propósito de fazer o próprio estudante colaborador se autoavaliar no processo de leitura e compreensão. Tal teste, o QPT, caracteriza-se como uma variação do protocolo verbal de leitura, sobre o qual julgamos necessário fazer breves considerações mais adiante. Por fim, será apresentado o teste *cloze*, ou texto lacunado, como é comumente conhecido, e que vem sendo utilizado por vários pesquisadores, a exemplo de Santos et al. (2002) e Retorta (1995).

Antes de iniciarmos a apresentação dos instrumentos de avaliação leitora supracitados, julgamos importante ressaltar as palavras de Beserra (2007, p.55) quando nos diz que

Uma boa atividade de compreensão leitora deve, em primeiro lugar, promover a análise de aspectos relevantes do texto. Além disso, a sua formulação deve ser clara o suficiente para prescindir de maiores esclarecimentos. Deve também permitir que, para respondê-la, o aluno exercite a análise, a argumentação, a síntese, através da expressão oral ou escrita. Exercícios de leitura em formato de múltipla escolha, quando bem

formulados, podem também ser úteis para desenvolver a análise e a argumentação (BESERRA, 2007, p.55).

Dessa forma, vejamos a apresentação do primeiro instrumento de avaliação leitora aplicado nas seis turmas colaboradoras do nono ano que participaram desta pesquisa.

3.3.1 O teste de compreensão com questões de múltipla escolha

O teste de compreensão com questões de múltipla escolha (TCQME), desde algum tempo, é um dos instrumentos avaliativos mais conhecidos e usados em atividades de leitura e compreensão textual. Sua origem começa a partir da década de 70 com o então conhecido modelo tecnicista de educação, em que a avaliação escolar era mais baseada na verificação formal de conhecimentos e de seus objetivos.

Atualmente, o uso do TCQME vem ganhando destaque, especialmente, através da pesquisa promovida pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, SAEB, com a realização da Prova Brasil e do ENEM; ou ainda, em concursos de vários níveis e finalidades, além de pesquisas na área de processamento e compreensão de textos escritos, como é o presente estudo.

Organizar um TCQME não é uma tarefa fácil, como muitos podem pensar. Requer o conhecimento e observação de normas e recomendações técnicas precisas para realizar essa tarefa. O não seguimento desses preceitos resulta num instrumento falho, complicado e, até mesmo, incompreensível; difícil de ser respondido não só pelo nível de dificuldades das questões, mas também pela elaboração problemática ou indevida.

Para garantir a credibilidade e a segurança da elaboração e dos resultados gerados por um teste de múltipla escolha, existe, em âmbito nacional, um *Guia de Elaboração e Revisão de Itens (GERI)*, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep (2010), órgão responsável pela elaboração e aplicação de avaliações nacionais em larga escala na educação brasileira. Trata-se

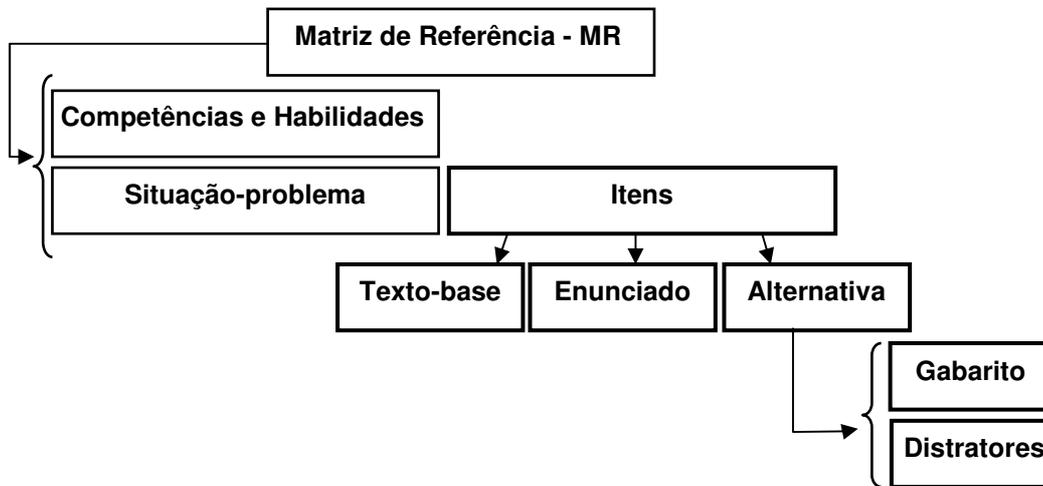
de um material didático explicativo que julgamos ser importante para o profissional que trabalha com avaliação da compreensão leitora.

Segundo o referido documento, para elaboração de itens que compõem um TCQME, um professor ou formulador, além de saber e ter domínio da área de conhecimento a ser avaliada, deve conhecer os procedimentos técnicos que envolvem a construção de itens de múltipla escolha, assim como deve compreender os objetivos e características educacionais e psicológicas dos que irão se submeter ao teste e, ainda, ser criativo para propor situações novas e engenhosas no momento de formular um teste de múltipla escolha (Cf. VIANA, 1982, apud BRASIL, Inep, 2010, p. 9).

É importante ressaltar que, para elaboração de um teste de compreensão leitora, segundo as diretrizes do GERI, a noção de Matriz de Referência (MR) deve ser compreendida como sendo o instrumento norteador tanto para quem elabora e corrige, como para quem se submete a esse tipo de teste. O elaborador deve, ainda, conceber competências e habilidades como a aptidão de mobilizar recursos de ordem cognitiva, socioafetivas ou psicoafetivas, devidamente organizados para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas para resolver, encaminhar e enfrentar situações complexas (BRASIL, Inep, 2010, p. 7).

Dessa forma, com base nas informações fornecidas pelo referido documento, criamos um quadro-resumo conceitual e estrutural das orientações sobre elaboração de itens de múltipla escolha que podem compor um TCQME (APÊNDICE F). Além disso, com base nesse quadro-resumo, elaboramos um esquema dos elementos que devem ser observados por um professor ou elaborador no momento de montagem de um TCQME.

Figura 5 - Esquema dos elementos composicionais para elaboração de um teste de compreensão com questões de múltipla escolha



Fonte: O autor

Do exposto, a escolha por este tipo de teste se explica pela possibilidade que esse instrumento permite em verificar o grau de atenção e conhecimento de estratégias e habilidades leitoras do leitor em uma atividade do tipo TCQME. Na presente pesquisa, para elaboração desse tipo de ferramenta avaliativa foi escolhido um texto-base de acordo com o grau de conhecimento de um estudante leitor do nono ano. Para composição do referido teste, foram usados dois textos para elaboração de dez itens, ou questões, sendo uma de acasalamento (APÊNDICE C). Convém salientar que as habilidades e competências de leitura exigidas no TCQME, utilizado na pesquisa, estão previstas dentre os chamados Descritores da Prova Brasil (ANEXO C).

Assim sendo, uma vez apresentadas as informações referentes à origem do TCQME, bem como a sua abrangência, organização/elaboração e escolha como instrumento de coleta de dados para a presente pesquisa, passemos para a apresentação do questionário pós-teste, aplicado logo após o primeiro teste de compreensão leitora nas seis turmas colaboradoras da presente pesquisa.

3.3.2 O questionário pós-teste

O segundo instrumento utilizado pelo presente estudo para coleta de dados foi o questionário pós-teste (QPT), uma variação dos protocolos verbais (PV). Os PV são comumente usados em pesquisas sobre leitura, tendo em vista que “verbalizar enquanto se tenta compreender um texto é uma atividade um tanto natural, sobretudo nos casos em que o texto apresenta um desafio à compreensão” (TOMITCH, 2008, p. 26).

Com isso, conforme procedemos no item anterior, apresentaremos algumas informações sobre os PV para situar o nosso questionário, como também, para contribuir com a divulgação de informações a respeito desse instrumento de pesquisa sobre leitura.

Os protocolos verbais podem ser considerados como procedimentos que ajudam ao pesquisador a coletar dados sobre como se dá a interação do leitor com o texto escrito; e, ainda, captar os procedimentos utilizados pelo leitor na realização da atividade leitora através da verbalização de seus pensamentos a respeito dessa atividade. Os PVs, segundo Tomitch (2008), possibilitam a visualização de informações relacionadas às atividades cognitivas complexas realizadas durante a leitura de textos, ou seja, os PVs funcionam como uma espécie de “janela” aberta para a visualização de atividades cognitivas relacionadas com a leitura de textos escritos. Para os autores Ericsson e Simon (1993, apud TOMITCH, 2008, p. 22)

a técnica de protocolos verbais exige que os sujeitos verbalizem o que lhes vier à cabeça durante a realização de uma determinada atividade cognitiva. Segundo o referencial teórico que fundamenta essa técnica de coleta de dados, essas verbalizações, quando coletadas de forma adequada, refletem estruturas e processos do aparato cognitivo humano.

Segundo Ericsson e Simon (1993, apud TOMITCH, 2008), os protocolos podem ser subdivididos em protocolos de verbalização concorrente e de verbalização retrospectiva. No primeiro tipo de protocolo, à medida que o leitor realiza a leitura, ao mesmo tempo, verbaliza sobre o que está fazendo, facilitando a obtenção de uma descrição direta da ação que está acontecendo. Por isso, esse tipo de relato é mais comumente usado por pesquisadores. No segundo tipo de

protocolo, o de verbalização retrospectiva, o leitor relata os processos cognitivos que aconteceram numa leitura anteriormente ocorrida.

Para Cohen (1987, apud TOMITCH, 2007) os protocolos verbais podem ser categorizados em três tipos: auto-relatório, auto-observação e auto-revelação. No auto-relatório e na auto-observação, os dados são obtidos 'após a leitura' e, na auto-revelação, os dados são obtidos 'durante a leitura'.

Do exposto, percebe-se que a principal vantagem do uso dos protocolos verbais em uma pesquisa sobre leitura consiste na possibilidade que esse instrumento oferece para realizar uma análise do processamento da leitura no momento da construção de significados do texto; permitindo uma interpretação mais eficaz dos dados que comprovam como e por que o leitor chegou a determinado resultado. Pode-se dizer, então, que os protocolos verbais auxiliam na realização de uma análise qualitativa da compreensão leitora, uma vez que eles transcendem uma simples atividade de decodificação e consideram o processo pelo qual o leitor constrói o sentido do texto, explicando oralmente como interpreta o texto, isto é, expressando como o seu entendimento ocorre no exato momento do processo cognitivo (TOMITCH, 2008).

Desse contexto surgiu o *questionário pós-teste (QPT)* com a finalidade de levar o nosso estudante colaborador a fazer uma autoavaliação sobre seu desempenho de compreensão leitora logo após ter respondido ao TCQME. Esse questionário é composto por seis questões relacionadas ao grau de complexidade da compreensão do teste anterior e dos enunciados das questões do TCQME a que se refere, bem como da frequência com que esse teste é realizado em sala de aula pelos professores. O teste quis saber, também, se os estudantes gostariam de exercitar mais a compreensão de textos através de testes com questões de múltipla escolha (APÊNDICE D).

Portanto, a opção por adotar o QPT¹⁶ no presente estudo, em substituição à técnica de protocolos verbais, deu-se, sobretudo, pela pretensão de atingir um

¹⁶ Embora apresentado na modalidade escrita e com perguntas direcionadas para respostas previamente elaboradas, concordamos que este recurso didático de abordagem ao leitor, poderia, também, ser considerado como uma versão da técnica de protocolo verbal. O único elemento que as diferencia, é que no pós-teste a abordagem ao leitor é feita de maneira mais direcionada para auxiliar o pesquisador em recolher informações mais claras, precisas e diretas, em menos tempo. Ao passo

número maior de estudantes colaboradores, ao invés de privilegiar um aprofundamento pormenorizado de dados recolhidos nas seis turmas envolvidas. Todavia, embora saibamos da rica contribuição que um trabalho desse porte significa para os estudos sobre leitura, mesmo assim, não dispúnhamos de um tempo maior para tal tarefa. Depois disso, passemos agora para a apresentação de um outro instrumento de pesquisa sobre leitura usado no presente estudo, o teste *cloze*.

3.3.3 O teste *cloze*

O teste *cloze*, ou texto lacunado, é um dos procedimentos para avaliação da compreensão leitora bastante difundido nos dias atuais. Esse teste resulta do avanço de pesquisas na área da cognição no que se refere ao processo de leitura e compreensão do texto escrito. No Brasil, o teste *cloze* vem sendo utilizado por linguistas e psicólogos para avaliar a compreensão leitora de estudantes em vários níveis de escolaridade, a exemplo de Oliveira e Santos (2005) que pesquisaram sobre a compreensão leitora e a avaliação da aprendizagem de 270 alunos universitários ingressantes nos cursos de administração, direito e psicologia, e Oliveira, Burochovitch e Santos (2007), que realizaram uma pesquisa com 206 estudantes de sétima e oitava séries de escolas públicas e particulares.

Originalmente proposto por Taylor (1953, apud SANTOS, 2009) como um meio de avaliar a compreensibilidade de textos escritos, o *cloze* é uma técnica que vem sendo sistematicamente utilizada por pesquisadores de leitura e linguagem, principalmente a partir da década de 70. Na sua versão inicial, foi utilizado para julgar o grau de dificuldade de textos para falantes nativos da língua inglesa. A partir de então, muitas experiências foram realizadas, abrindo novas perspectivas para a

que a técnica dos protocolos verbais consiste na verbalização dos pensamentos do sujeito abordado, durante o processamento de uma tarefa cognitiva, como é a atividade de leitura. Exige que os estudantes colaboradores verbalizem o que lhes vier à cabeça durante a realização de uma determinada atividade cognitiva. Segundo o referencial teórico que fundamenta essa técnica de coleta de dados, essas verbalizações, quando coletadas de forma adequada, refletem estruturas e processos do aparato cognitivo humano (ERICSON; SIMON, 1993 in TOMITCH, 2008, p. 26).

sua realização, não só para falantes nativos como também para falantes não nativos.

Esse procedimento consiste, na sua versão original, no lacunamento de um texto seguindo sempre o mesmo padrão, ou seja, o lacunamento feito em cinco em cinco palavras. Em um texto de 250 palavras, por exemplo, elimina-se o quinto vocábulo, substituindo-o por um traço de tamanho equivalente para haver relação entre a mente do leitor e o texto escrito. As lacunas presentes no texto deverão ser preenchidas pelo leitor para restituir o sentido completo do texto, respeitando o princípio de coerência textual interna. Após as primeiras experiências, o teste passou a ser utilizado como um instrumento para mensurar o nível de inteligibilidade do leitor (SANTOS, 2009). A figura abaixo corresponde a um dos dois testes *cloze* utilizado no presente estudo.

Figura 6 - Teste *cloze*: O risco da escassez de água

O RISCO DA ESCASSEZ DE ÁGUA

O aquecimento global não é a única ameaça à vida no planeta. Está em curso o que os especialistas qualificam de "crise da água" e que já compromete as condições de vida e saúde de uma ampla parcela da população.

A escassez de água é um problema _____ cujos impactos tendem a ser cada vez _____ graves caso a manipulação dos recursos hídricos _____ seja revisto pelos países. Calcula-se que pelo _____ um terço da população mundial já tenha _____, entre severas e moderadas, de acesso à _____, sobretudo em muitas regiões do continente africano. _____ são as pessoas que não dispõe de _____ potável nem de serviços de saneamento sanitário, _____ sem falar na poluição dos rios, lagos e _____ fontes de abastecimento que provoca milhões de _____ particularmente de crianças.

Atualmente, mais de um _____ de pessoas já não têm acesso a _____ limpa suficiente para suprir suas necessidades básicas _____, afetando a qualidade de vida da população, _____ aquelas mais pobres. A principal causa da _____ de água potável é o mau uso. _____-se que, de cada 100 litros de água _____ para consumo, 60 se percam em razão _____ maus hábitos ou de distribuição ineficiente.

Então, _____ melhor que o ser humano tem de _____ agora é usá-la com sabedoria, porque se _____ o fim da água, automaticamente chegará o _____ de muitos seres desse imenso planeta azul.

Fonte: O autor

Como é possível observar na Figura 6, o teste *cloze* elaborado para este estudo conservou apenas o princípio básico da técnica que consiste em deixar lacunas para serem preenchidas pelo leitor; no nosso caso, a supressão ocorreu com o sétimo vocábulo, respeitando-se o parágrafo inicial do texto.

Para realizar essa atividade, o leitor deverá utilizar-se de suas experiências anteriores de leitura para poder completar as lacunas do texto de maneira eficiente, formulando inferências, por exemplo, que o ajudará a compreender o texto. Para isso, segundo Condemarín & Milicic et al. (1988, apud SANTOS, 2009, p. 51), existem dois estilos de compreensão no *cloze*

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

Com o crescente uso desse instrumento em pesquisa voltado para a compreensão leitora, a técnica do procedimento *cloze* tem proporcionado um grau satisfatório de análise quantitativa e qualitativa sobre o leitor quando submetido a este teste, uma vez que o *cloze* visa não apenas quantificar o número de acertos, mas também verificar o grau de aceitabilidade das respostas fornecidas pelo leitor. Embora as informações coletadas por esse teste se baseiem em dados numéricos, o *cloze* oferece condição de se avaliar qualitativamente os resultados através de confrontos entre o que é esperado no lacunamento e o que é efetivamente colocado pelo leitor (SANTOS, 2009).

Segundo Santos (2009), desde sua criação em 1956, o *cloze* vem sendo adaptado conforme o interesse da pesquisa que o utiliza, passando do preenchimento das lacunas com palavras originais dos textos, para a aceitação de palavras sinônimas, ou que façam sentido (palavras aceitáveis). Há também diversificação na sua formulação; por exemplo, abaixo da lacuna, podem ser oferecidas opções para o seu preenchimento, ou ainda, pode-se oferecer um banco de palavras para serem adequadamente colocadas nas lacunas. Há também o lacunamento para recuperar determinadas classes de palavras (verbos, adjetivos, conjunções, etc.).

Toda essa versatilidade do *cloze* comprova a sua eficácia em pesquisas que se propõem a investigar e a diagnosticar as fragilidades na compreensão leitora. A respeito da funcionalidade desse instrumento, Santos et al. (2009, p. 137) considera-o como sendo um

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

A dificuldade no preenchimento das lacunas do *cloze*, para alguns estudiosos citados por Santos (2009), a exemplo Primi, Taxa e Vendramini (2002), não consiste somente nas habilidades leitoras que os leitores devem comprovar ter domínio, mas também na maneira como o teste foi concebido. A dificuldade pode estar, também, no grau de complexidade da elaboração do teste, exigindo do leitor maior concentração no momento da leitura e o uso de estratégias metacognitivas que possibilitem ao leitor resgatar as ideias do autor durante o preenchimento das lacunas do texto.

Para o bom desempenho nesta atividade, entra em jogo, também, a contribuição das memórias de trabalho e de longo prazo, onde se encontram armazenados e onde se processam os conhecimentos do leitor que o auxiliarão durante a atividade leitora. Desta forma, “o leitor, no *cloze*, é tido como um processador de textos escritos que, por meio de conhecimentos prévios, faz inferências e analogias que resultam na compreensão” (SANTOS et al., 2009, p. 51). Por essas e outras características, o *cloze* é também uma atividade eficaz na remediação, ou seja, pode ajudar leitores com baixos níveis de compreensão a melhorar seu desempenho nessa habilidade, porque exige do leitor o monitoramento de vários componentes envolvidos na compreensão dos sentidos do texto, dentre eles, a busca da coesão e da coerência.

Ainda de acordo essa autora, para realizar a correção e pontuação do teste *cloze* é possível utilizar-se dos três níveis de desempenho leitor atribuídos por Bormuth (1968, apud SANTOS 2009 et al.). No primeiro nível, chamado de

frustração, o leitor que obtém menos de 44% de acertos não conseguiu compreender a informação lida; no segundo nível, chamado de *instrucional*, o leitor que atinge uma pontuação que varia entre 44,1% a 57% demonstra uma abstração básica para compreensão leitora; no terceiro nível, chamado de *independente*, o leitor que demonstrar um desempenho superior a 57% do número de acertos das palavras suprimidas do teste *cloze* evidencia realizar uma atividade de leitura e compreensão considerada crítica, criativa e autônoma.

Como informações conclusivas a respeito desse instrumento de pesquisa, é importante ressaltar que, para a elaboração de um teste segundo a técnica de *cloze*, deve-se respeitar os princípios da coesão e coerência textual para que no momento de lacunar o texto, não seja de maneira aleatória, mas que respeite, também, o princípio da inteligibilidade, adequado ao nível de maturidade leitora dos participantes da pesquisa. Outra informação importante a ser observada refere-se a não exclusão de palavras que representam nomes próprios e que, uma vez decididos os critérios para elaboração do *cloze*, esses devem ser mantidos até o fim.

Neste capítulo, apresentamos os instrumentos avaliativos utilizados na pesquisa realizada, quais sejam: o teste de compreensão com questões de múltipla escolha, o questionário pós-teste e o teste *cloze*. No próximo capítulo, abordaremos a metodologia escolhida como base epistemológica para a realização e análise dos dados colhidos nas seis turmas colaboradoras do presente trabalho.

4 A METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, além dos pressupostos metodológicos sobre os quais se estruturou a presente pesquisa, apresentamos também, os componentes do contexto em que a pesquisa foi desenvolvida. Logo em seguida, apresentamos as condições de aplicação dos testes e o perfil dos estudantes colaboradores. É importante ressaltar a considerável contribuição dos pressupostos metodológicos relacionados aos aspectos cognitivos do processamento da leitura e compreensão do texto escrito, aqui abordado pelos três instrumentos avaliativos que possibilitaram verificar o uso de estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura, com ênfase no processo inferencial.

4.1 Pressupostos metodológicos sobre a pesquisa qualitativo interpretativo

A metodologia adotada na realização desta pesquisa conta com uma relevante presença de dados quantitativos; entretanto, o estudo pode ser caracterizado como qualitativo e interpretativo, uma vez que a pesquisa qualitativa visa “analisar e interpretar os dados, refletir e explorar o que eles podem propiciar buscando regularidades para criar um profundo e rico entendimento do contexto pesquisado” (OLIVEIRA, 2010, p. 22).

Uma das características da pesquisa qualitativa e interpretativa consiste na seleção de dados pertinentes, cujos valores não residem neles mesmos, mas nos inúmeros resultados a que podem levar. Ademais, o rigor de uma pesquisa dessa natureza não se mede apenas por comprovações estatísticas, mas justamente pela amplitude e pertinência das explicações e teorias, ainda que estas não sejam definitivas e que os resultados alcançados não sejam generalizáveis (ANDRÉ e LÜDKE, 1986). Além disso, segundo Oliveira (2010, p. 24), “o processo interpretativo passa por três estágios: o descrever, o dar sentido ao dado e o argumentar”.

Finco (2010, p. 91) endossa essa particularidade relativa ao processo educativo colocando em evidência o envolvimento do pesquisador com o seu objeto de pesquisa, e o baixo número de estudantes envolvidos em relação ao universo

maior do qual esses estudantes fazem parte, evidenciando, assim, a natureza qualitativa da pesquisa.

Seguindo essa linha de raciocínio, Neves (1996) afirma que desenvolver uma pesquisa sob a ótica qualitativa implica realizar um corte temporal na realidade que se deseja pesquisar, obrigando o pesquisador a estabelecer contato direto com o objeto de estudo; para isso é importante desenvolver técnicas de observação e de coleta de dados.

Com relação ao aspecto interpretativo que reveste este estudo, é preciso interpretar, compreender os significados que os indivíduos dão aos eventos e situações, daí a importância das interpretações. Por isso, um pesquisador que adota esse tipo de pesquisa, deve ser atento à multiplicidade de situações e problemas que podem ocorrer, para que, no momento de analisar os dados, possa ter várias explicações para a realidade observada (ANDRÉ e LÜDKE, 1986). No nosso caso, o contato estabelecido com a realidade das escolas e a interação com os estudantes colaboradores foram enriquecedores para a coleta de dados, por estes nos fornecerem informações de como se dá o seu contato com a atividade leitora ou como ela é trabalhada em sala de aula.

É importante frisar, a este ponto, que a compreensão leitora de textos escritos é uma habilidade essencial no processo de aprendizagem que constitui um ato interativo entre as características do texto e as do leitor. Por isso, investigar como acontece o processamento da leitura e compreensão do texto escrito *in loco* torna-se importante para tentar conhecer mais de perto, as possíveis dificuldades e entraves para o desenvolvimento de tão nobre habilidade que é a leitura.

Assim, para a realização da presente pesquisa, selecionamos o teste de compreensão com questões de múltipla escolha, seguido do questionário pós-teste, e o teste *cloze*. Esses instrumentos foram devidamente montados e testados anteriormente, com o fito de garantir a sua validade para o presente estudo.

Tendo explicitado os pressupostos metodológicos que dão suporte a este estudo, na sequência, serão apresentados o contexto, as instituições e o perfil dos estudantes colaboradores da presente pesquisa.

4.2 O contexto da pesquisa

A pesquisa aqui relatada foi realizada durante o segundo semestre do ano letivo de 2012, com a finalidade de verificar o processo de compreensão do texto escrito, abrangendo seis turmas do nono ano de seis escolas do município de Maceió, sendo três da rede pública estadual e três da rede particular de ensino, totalizando 178 estudantes colaboradores residentes em vários bairros da cidade.

O relato que segue foi elaborado a partir da realidade de cada uma das seis unidades de ensino envolvidas. São contextualizações importantes e preciosas para o presente trabalho por terem influenciado a aplicação dos instrumentos, coleta e análise dos dados gerados pela pesquisa.

Começamos a contextualização mencionando a positiva receptividade demonstrada pela direção pedagógica das seis escolas envolvidas e, em particular, dos professores de Língua Portuguesa, que, gentilmente, cederam espaço em seu planejamento para realizarmos a pesquisa. Esses profissionais, além de nos dirigir palavras encorajadoras para a realização do presente trabalho, expressaram, também, a carência de estudos e propostas pedagógicas referentes à atividade de leitura e compreensão do texto escrito; considerando-a como ponto nevrálgico, não só das aulas de língua materna, mas também, como ponto de maior dificuldade em vários exames e concursos.

Quanto à receptividade dos estudantes colaboradores, destacamos seu interesse e sua colaboração com a pesquisa, dispondo-se a responder os testes propostos e, ao mesmo tempo, evidenciando as dificuldades em relação à atividade de leitura e compreensão.

Durante a realização da pesquisa, as condições de aplicação dos testes variaram desde turmas que responderam em silêncio, com atenção e seriedade, mesmo na ausência da professora da turma; a turmas em que foi necessário o professor intervir, com um tom mais sério, chamando a atenção da classe para o comportamento, o respeito e a participação dos estudantes enquanto respondiam aos testes. Muitos dos estudantes colaboradores expressaram oralmente não

gostarem ou sentirem dificuldades com a leitura, mesmo assim, não se recusaram a participar da pesquisa, demonstraram interesse e curiosidade pelo nosso estudo.

Como já mencionado na introdução deste trabalho, na elaboração inicial do nosso projeto, havíamos proposto realizar a pesquisa em apenas uma turma de uma escola da rede pública da cidade de Maceió; contudo, após a aplicação do teste piloto, que evidenciou a viabilidade da testagem, terminamos realizando a pesquisa em seis escolas, sendo três da rede pública estadual e três da rede particular de ensino na cidade de Maceió, durante o segundo semestre do ano letivo de 2012.

Diante do aumento do número de escolas colaboradoras, reduzimos o número de instrumentos da pesquisa, que inicialmente previa o uso do questionário de sondagem, do teste de múltipla escolha, do protocolo verbal e escrito, e do teste *cloze* para verificar e avaliar a compreensão leitora. Assim, diante da referida modificação, a pesquisa perdeu um pouco a profundidade, mas ganhou muito em abrangência de estudantes colaboradores, já que mais instituições de ensino foram escolhidas como escolas campo. Dessa vez, ao selecionarmos as escolas a serem abordadas, optamos por escolas fisicamente mais próximas entre si para possibilitar rapidez no acesso, com clientelas diversificadas e, assim, ter um raio de alcance a bairros e camadas sociais diferentes.

Na tentativa de relatar o processo de mudanças ocorridas no projeto, iniciamos por dizer que a mudança referente às instituições colaboradoras refere-se, especificamente, à substituição de algumas das escolas envolvidas no início da pesquisa e acréscimo de outras, passando assim, de uma para duas, depois para quatro, depois de quatro para oito. Entretanto, devido ao fechamento inesperado de uma das quatro escolas colaboradoras da rede particular, e em função do pouco tempo que dispúnhamos para a apuração e análise dos dados já colhidos, tornou-se difícil a possibilidade de aplicar a pesquisa em outra escola, restando-nos, assim, sete escolas.

Por questões de emparelhamento, decidimos considerar apenas seis das sete escolas nas quais realizamos a pesquisa durante os meses iniciais do terceiro bimestre do ano letivo de 2012, ficando assim disposto: três escolas da rede pública e três escolas da rede particular de ensino do município de Maceió.

Essas mudanças evidenciam e reforçam uma das características da pesquisa de campo que, como sabemos, está sujeita a mudanças por envolver situações e objetos de estudo situados em tempo real.

O projeto inicial também sofreu alterações em relação aos instrumentos da pesquisa. Devido ao aumento de número de estudantes colaboradores, substituímos os instrumentos de entrevista individual, que seria realizado com alguns dos estudantes colaboradores, e os protocolos verbais, por uma enquete escrita – um questionário pós-teste aplicado a todos os estudantes das instituições colaboradoras. Esse questionário foi aplicado após o primeiro teste, ou seja, o de compreensão de texto com questões de múltipla escolha.

À medida que os estudantes respondiam e devolviam esse teste, informalmente conversávamos com alguns deles sobre como é trabalhada a leitura em sala de aula, ou se haviam feito alguma atividade semelhante a que se submeteram com a pesquisa. As respostas a essas abordagens e outras informações foram registradas no diário de bordo do pesquisador.

4.2.1 As instituições de ensino em que a pesquisa foi realizada

Antes de iniciarmos a apresentação das instituições de ensino que se dispuseram a participar da nossa pesquisa, lembramos que, por questões éticas, em nenhum momento serão revelados os nomes dessas instituições ou dos estudantes colaboradores que nelas estudam. Assim, desse momento e doravante o restante do texto, ao fazermos referência a qualquer instituição de ensino, seja por grupo ou individualmente, serão usadas siglas para especificar a qual rede de ensino pertence as escolas, se pública ou particular.

Para representação do grupo das escolas públicas, será usada a sigla GA (Grupo A) que corresponde às três escolas desse grupo que serão indicadas por A1, A2 e A3; para o grupo das escolas particulares será usada a sigla GB (Grupo B), e para as três escolas que compõem esse grupo, as siglas B1, B2 e B3. Para fazer referência, respectivamente, às turmas dos estudantes colaboradores das três

escolas que compõem os dois grupos das instituições de ensino envolvidas nessa pesquisa, serão usadas as siglas EA1, EA2 e EA3 e EB1, EB2 e EB3. Dessa forma, feitos os devidos esclarecimentos, passemos à apresentação das três escolas colaboradoras que compõem o GA, sequencialmente, a apresentação das três escolas colaboradoras do GB.

4.2.1.1 As instituições públicas de ensino que participaram da pesquisa

Para a escolha e abordagem das instituições colaboradoras, foram adotados dois critérios pelo pesquisador e orientadora deste estudo: o de localização e o de aproximação; viabilizando, assim, um rápido acesso a essas instituições e, ao mesmo tempo, atingindo um número maior de estudantes provenientes de bairros e situações socioeconômicas e culturais diversificadas, assim como as escolas que funcionam no Centro Educacional de Pesquisas Aplicada, CEPA.

A primeira instituição de ensino visitada foi a escola A1 que se encontra em pleno funcionamento há 49 anos, atendendo uma clientela de 500 estudantes provenientes dos bairros da Pitanguinha, da Grota (Ladeira da Moenda, como é mais conhecida) e Feitosa, distribuídos em dois turnos nas modalidades do Ensino fundamental I e II. A grande maioria desses estudantes procede de camadas sociais mais humildes, tanto financeira como culturalmente. Segundo a professora de Português de uma das turmas do nono ano dessa escola, a baixa condição econômica e cultural influencia negativamente no desempenho do processo de ensino aprendizagem.

Essa primeira escola pública que nos acolheu, a A1, assim como muitas outras escolas da rede estadual de Alagoas, estava passando por uma reforma em suas instalações, promovida pelo governo estadual. Segundo informações colhidas entre as gestoras e o corpo docente dessa escola, essa reforma estava atrapalhando o andamento das atividades escolares do ano letivo em curso; mesmo assim, a escola não poderia postergar essa ação, pois corria o risco de não conseguir fazê-la em outro momento.

A escola A1 dispõe de uma biblioteca, uma sala de leitura e um laboratório de informática, que se encontra desativado por conta da reforma nas instalações físicas da escola. No que se refere à execução de projetos pedagógicos, encontrava-se em andamento o projeto de tempo integral, que consiste, na sua primeira fase, seleção de estudantes que receberão um atendimento integral dentro da escola. Na segunda fase desse projeto, serão oferecidas aulas de reforço aos estudantes com dificuldades na aprendizagem, desenvolvimento de atividades esportivas, culturais e lúdicas num período distinto do que estudam.

Para completar o grupo das três instituições públicas, a nossa proposta de pesquisa foi igualmente aceita em duas escolas que funcionam no Centro Educacional de Pesquisas Aplicadas, CEPA; localizado na Avenida Fernandes Lima, pertencente à 15ª CREA de Alagoas. Trata-se de um complexo que abriga 22 instituições estaduais, entre elas, 11 escolas de educação básica. Antes da apresentação dessas unidades de ensino, ressaltamos o interesse e a solícita abertura dos gestores e professores dessas duas escolas que prontamente acolheram a nossa pesquisa, adequando horários e até mesmo, oferecendo aulas extras para cumprimento da pesquisa. Tudo isso por considerarem nossa pesquisa pertinente à realidade e necessidades de seus estudantes.

Um fator comum a estas duas escolas é a proveniência do corpo discente, procedentes de camadas sociais menos favorecidas, tanto econômica quanto culturalmente. São estudantes provenientes de bairros muito distantes da escola onde estudam, sendo necessário um ônibus escolar para recolhê-los; um quadro semelhante aos estudantes de zonas rurais que percorrem grandes distâncias e enfrentam dificuldades para chegarem até a escola.

A escola A2 foi a primeira das duas instituições escolares localizada no CEPA que nos acolheu. Encontra-se em funcionamento há 39 anos e acolhe cerca de 1.473 estudantes distribuídos nas modalidades do ensino fundamental II, ensino médio diurno e EJA (2º ciclo do fundamental e médio), funcionando no turno da noite. A A2 dispõe de uma biblioteca, porém, por não ter funcionários suficientes para mantê-la aberta nos três expedientes, funciona em horários alternados. A escola possui, ainda, uma sala de recursos audiovisuais, um laboratório de

matemática e informática, este último usado esporadicamente por falta de funcionários habilitados.

Com relação ao desenvolvimento de projetos voltados para a clientela escolar, nos foi informado pela gestora da escola A2 que, assim como a sua escola, outras que funcionam no CEPA aguardam a definição do Projeto Pedagógico Escolar (PPE) pela Secretaria Estadual de Educação para depois planejar e executar subprojetos. Segundo essa mesma gestora, a referida secretaria falta determinar qual a modalidade de ensino que funcionará na A2 para, em seguida, dar continuidade à construção do PPE, o qual se encontra em processo de reformulação com o apoio do corpo docente e discente dessa escola.

Fechando o grupo das três instituições públicas do GA, temos a escola A3 onde fomos muito bem recebidos pela equipe gestora e pelo corpo docente. Essa escola tem apenas 18 anos de funcionamento e acolhe cerca de 570 estudantes, frequentadores do ensino fundamental II e distribuídos nos turnos matutino e vespertino, provenientes de vários bairros de Maceió, desde o bairro do Farol, onde se encontra localizada, até bairros mais distantes, como o Village, entre outros. A frequência de estudantes provenientes de várias partes do município maceioense, especialmente daquelas concentradas em bairros periféricos, representa uma característica comum a todas as instituições de ensino do complexo educacional CEPA.

Esta terceira escola da rede pública, não diferente das duas primeiras, acolheu a nossa pesquisa com bastante atenção e interesse, demonstrando uma particular flexibilidade dos horários das aulas para melhor nos atender. Quando fomos apresentados ao corpo docente da A2, todos os professores demonstraram interesse na nossa pesquisa e se dispuseram a colaborar; em razão disso, foram estabelecidos, espontaneamente, acordos entre professores de diferentes disciplinas para que pudéssemos aplicar os testes avaliativos com uma turma do nono ano em um breve espaço de tempo, facilitando, assim, a nossa coleta de dados.

Como estrutura física, a escola A2 possui uma sala de leitura – como chamam a biblioteca – funcionando em horário regular, dispondo de um acervo enriquecido por livros de literatura infantil, enciclopédias, revistas e jornais, assim

como um laboratório de educação matemática, promovendo atividades voltadas ao incentivo do estudo da Matemática; um laboratório de informática, que se encontra desativado, e uma sala de vídeo. A escola desenvolve os projetos “Quebra Tatu” e “Amigos do Ziraldo”, voltados para a leitura e produção textual, com um timbre interdisciplinar na realização de suas atividades.

Além da coleta de dados dos estudantes colaboradores e de informações relacionadas à estrutura física e às atividades pedagógicas desenvolvidas pelas três escolas públicas do GA, foi possível, também, perceber a aceitação e interesse dos professores e gestores por projetos de pesquisas voltados para a leitura e compreensão do texto escrito. Muitos dos profissionais da educação com os quais mantivemos contato comentaram sobre as dificuldades encontradas pelos estudantes colaboradores em relação à leitura, não só na disciplina de Língua Portuguesa, mas várias outras.

Segundo o relato de um professor de Matemática da escola A3, também ele enfrenta dificuldades no campo da leitura e compreensão durante as suas aulas. Para esse profissional, o baixo rendimento de seus estudantes em sua disciplina, deve-se, muitas vezes, à dificuldade dos estudantes para conseguirem entender o que leem. Numa atividade com questões discursivas, por exemplo, além do conhecimento matemático exigido, exige-se também do estudante, o bom desempenho na leitura e compreensão. Geralmente, continua o mesmo professor, a maioria dos erros cometidos pelos estudantes não é por falta do conhecimento matemático específico para aquela situação problema apresentada, mas sim, por não conseguirem entender que o diz o enunciado da questão.

Com essa contribuição do referido professor de matemática para a nossa pesquisa, encerramos a apresentação das três instituições públicas colaboradoras e, na sequência, segue a apresentação das três instituições da rede particular de ensino (GB), nas quais tivemos a oportunidade de aplicar o presente estudo. A apresentação dessas instituições se dará semelhante ao primeiro grupo.

4.2.1.2 As instituições particulares de ensino que participaram da pesquisa

Equiparado com o número de escolas da rede pública, foram selecionadas e abordadas três escolas da rede particular de ensino do município de Maceió que, gentilmente, concordaram em colaborar com a realização da presente pesquisa. Assim como as três escolas do GA, semelhantes dificuldades com a atividade de leitura e compreensão foram mencionadas pelos professores e gestores das escolas do GB, como também, foi semelhante o interesse por uma pesquisa, como essa, no campo da leitura e compreensão de textos escritos.

Durante a visita inicial a uma das escolas desse grupo, nos chamou a atenção o relato de uma gestora sobre o planejamento e a metodologia adotados para trabalharem com a leitura e compreensão de textos escritos. Segundo esse relato, a solução encontrada para ajudar a minimizar as dificuldades com a compreensão leitora foi o desenvolvimento de um projeto que une atividades paralelas no campo artístico e cultural, com atividades de incentivo à leitura dos paradidáticos adotados na escola. Esse mesmo projeto prevê a oferta de atividades-oficinas durante um segundo horário, para trabalhar as dificuldades com ortografia e conhecimentos básicos de língua Portuguesa.

Encontrar uma escola que prioriza em seu planejamento o desenvolvimento de atividades voltadas para a leitura e compreensão de textos escritos nos pareceu, a princípio, não só de grande importância, mas também, como possibilidade de diálogo e troca de experiências enriquecedoras para a presente pesquisa. Todavia, com o andamento de nossas atividades de pesquisa nessa escola e através da interação com professores e estudantes dessa instituição, foi possível constatar que boa parte daquela visão positiva de trabalho com a leitura não correspondia com a realidade apresentada.

Após as preliminares informações sobre o grupo das escolas particulares, a primeira instituição do GB a ser apresentada é a B1 que funciona há 27 anos e oferece as modalidades de ensino do maternal ao ensino médio em dois expedientes, manhã e tarde. Essa escola atende, em média, cerca de 500 estudantes, provenientes dos seguintes bairros: Farol, Gruta de Lourdes, Jardim

Petrópolis, Colina dos Eucaliptos, Santa Lúcia e Tabuleiro dos Martins. Apresenta uma boa estrutura física, com salas climatizadas, biblioteca, sala de informática e auditório equipado com recursos midiáticos. Os projetos pedagógicos desenvolvidos pela B1 são de acordo com as séries, sendo o Projeto Primeiras Letras o carro-chefe dos demais projetos desenvolvidos na área de Língua Portuguesa.

O referido projeto objetiva desenvolver a prática de exercícios gramaticais, especificamente, ligados à ortografia, bem como, incentivo à leitura através de concursos de poesias, atividades lúdicas e artísticas em conjunto com atividades de leitura dos paradidáticos. Agregado a esse mesmo projeto, estão dois outros subprojeto, um de aulas de xadrez com o objetivo de instigar o desenvolvimento do raciocínio; e o outro, de cunho interdisciplinar, ocupando-se da realização de eventos escolares como a feira de ciências que ocorre anualmente.

A segunda instituição do GB que nos acolheu, foi a B2 que funciona há 24 anos, oferecendo aos seus atuais 650 estudantes, distribuídos entre os anos do ensino fundamental e médio, salas de aula, a maioria delas, climatizada, equipadas com aparelho de projeção, um laboratório de informática e uma biblioteca, que se em encontrava em fase de reativação. No campo pedagógico, a escola B2 desenvolve um projeto de conscientização de coleta seletiva de lixo; um projeto de leitura e produção de um livro de cordel com o tema Bullying – “uma alternativa de abordar o assunto através de um instrumento que ajuda o aluno a conhecer mais de perto o assunto e sentir-se livre para discutir sobre” – palavras da coordenadora pedagógica da B2 que nos acolheu.

A terceira e última instituição a ser apresentada é a escola B3, que se demonstrou aberta e interessada pelo nosso projeto, ratificando a urgência pelo desenvolvimento de projetos de pesquisa e ações concretas que auxiliem o trabalho com a questão da leitura.

Em conversa inicial, a coordenadora pedagógica geral e outros coordenadores, que nos receberam com grande simpatia e interesse pela pesquisa, afirmaram detectar em muitos dos seus estudantes, dificuldades referentes à atividade de leitura e compreensão; não obstante a atenção voltada para esta questão e o constante empenho pedagógico em criar alternativas para melhorar e aperfeiçoar o desempenho dessas atividades. A escola B3 possui uma clientela de

aproximadamente 1.100 estudantes provenientes de classes sociais mais elevadas, em relação às duas primeiras escolas colaboradoras da rede particular e as demais já mencionadas anteriormente.

Um diferencial da B3, em relação às duas outras instituições do GB, é o método educativo adotado pela instituição para desenvolver suas atividades com o corpo discente. Esse método consiste em priorizar os anos iniciais da educação, promovendo atividades que harmonizam a interação de forças corporais e espirituais, interligando corpo, inteligência e vontade.

Em Maceió, essa escola já existe há 32 anos e conta com ótimas instalações físicas e apropriadas para as modalidades de ensino desde o pré-escolar até o ensino médio. Grande parte de salas de aula são climatizadas e equipadas com um projetor de imagens. A escola B3 dispõe, ainda, de uma biblioteca, laboratórios de informática, de ciências e de matemática, sala de jogos e de meditação; essa última destinada a trabalhar com os educandos a concentração, a atenção, a escuta, o silêncio e o perceber-se, trabalhando, assim, o lado espiritual dos estudantes. Essas informações, assim como muitas outras, nos foram concedidas por uma das psicólogas que desempenha a função de coordenadora de algumas turmas do ensino fundamental II da referida escola.

No campo pedagógico, a escola B3 desenvolve projetos de mostras científicas e culturais, exposições de trabalhos envolvendo a leitura, como por exemplo, o projeto Leitura em Movimento, uma junção de produção escrita, teatro e sarau. Há também projetos que visam o incentivo à publicação de livros produzidos pelos estudantes, com direito à premiação dos melhores autores. Além disso, a escola oferece acompanhamento e direcionamento psicológico voltado para orientação profissional para os estudantes do ensino médio, e ainda desenvolve e promove o engajamento dos estudantes em projetos sociais e promoção de atividades com o fito de contribuir para a formação integral do corpo estudantil que forma a escola B3.

No final da nossa passagem por essa escola, nos encontramos novamente com a coordenadora pedagógica geral, desta vez para agradecer pela acolhida e firmar o compromisso de um possível retorno a instituição para apresentação dos resultados da pesquisa, quando julgarem oportuno. Para nossa surpresa, a proposta

foi aceita acompanhada de uma apreciação pela iniciativa da pesquisa, seguida de motivações para continuação de futuros estudos que venham fomentar a produção de material teórico-prático no campo da leitura e compreensão textual, especialmente, no Estado de Alagoas, afirmou a referida coordenadora.

Assim, com essas informações, encerramos a apresentação das escolas colaboradoras e passamos, no tópico seguinte, para a apresentação das condições de aplicação dos testes avaliativos de leitura e compreensão, realizados com os estudantes colaboradores dos grupos das escolas públicas e particulares de ensino.

4.3 Aplicação dos testes

Neste tópico, apresentamos, por meio do Quadro 2, logo abaixo, os testes aplicados e sua caracterização. Esses testes foram aplicados seguindo uma ordem metodológica conforme o objetivo que se pretendia alcançar com cada um deles, de maneira que nos fosse possível colher informações para serem usadas como objeto de estudo da presente pesquisa. A data de aplicação dos testes, embora varie devido à quantidade de escolas colaboradoras e a realidade interna, respectivamente, aconteceu entre 11/07/12 a 17/08/12.

Quadro 2 - Testes aplicados: suas características e propósitos

TIPO DE TESTE	GÊNERO DO TEXTO	TIPOLOGIA TEXTUAL	TÍTULO DO TEXTO	FORMA DE APLICAÇÃO	PROPÓSITO
Teste de compreensão com questões de múltipla escolha (TCQME)	Texto 1: vulgarização científica Texto 2: Verbete de enciclopédia	Texto 1: narrativo Texto 2: expositivo	Texto 1: Muito mais do que isca Texto 2: sem título	O teste foi entregue aos estudantes, sem prévios comentários, apenas recomendando o uso de caneta azul ou preta.	Verificar o nível de compreensão do texto e o uso de estratégias produtivas de leitura, especialmente as inferenciais.
Questionário pós-teste (QPT)	Protocolo Escrito pós-leitura	Texto Expositivo/ Injutivo	Questionário o Pós-teste	Realizado logo após o TCQME.	Oportunizar uma autoavaliação do estudante colaborador sobre a atividade de leitura feita com o QCQME.
1º TESTE CLOZE	Parábola	Narrativo	<i>Estrela do mar</i>	Entrega do texto para leitura; explicação dos objetivos; resolução e comentários coletivos sobre o texto.	Aplicação do teste para o aluno se familiarizar com a técnica do cloze.
2º TESTE CLOZE	Adaptação de texto didático	Expositivo	<i>O risco da escassez de água</i>	Entrega do texto para leitura e preenchimento das lacunas.	Verificar o nível de compreensão e recuperação da coerência textual, especialmente através do uso de inferências.

Fonte: O autor

Assim, com o conhecimento dos testes de compreensão usados nesta pesquisa, juntamente com seus objetivos, apresentados no quadro acima, na sequência, segue um relato das condições de aplicação dos instrumentos avaliativos nas seis turmas envolvidas na pesquisa. Primeiramente, serão apresentadas as condições do grupo das escolas públicas e, em seguida, do grupo das escolas da rede particular de ensino.

4.3.1 Condições de aplicação dos testes nas escolas públicas

De forma geral, tivemos uma boa acolhida pelos diretores das escolas públicas, apesar dos protestos da coordenadora da 15ª CRE (15ª Coordenadoria Regional de Ensino), órgão diretamente ligado à Secretaria Estadual de Educação que relutou um pouco em nos dar permissão para realizarmos a pesquisa em duas escolas¹⁷ que funcionam no Centro Educacional de Pesquisas Aplicadas (CEPA). Ela queixou-se da falta de compromisso da Universidade, na pessoa de graduandos estagiários e ou pesquisadores, que ao final de sua passagem pelas instituições de ensino se despedem e não apresentam um retorno de suas pesquisas em forma de contribuições para melhoria do processo de ensino aprendizagem ou possível solução para uma problemática analisada no espaço requerido. Esse comentário nos alertou para possíveis entraves que viríamos a encontrar ao visitar outras escolas ao longo da pesquisa, o que na prática não aconteceu. Entretanto, isso reforçou o nosso compromisso em dar retornos às instituições colaboradoras, como uma forma de apresentar não só nossos agradecimentos por contribuírem com a pesquisa, mas também como um retorno dos frutos gerados pelo presente estudo.

Superado esse momento, e com a autorização em mãos, nos dirigimos às instituições escolares escolhidas neste complexo educacional para darmos prosseguimento às etapas da presente pesquisa. que já previa um retorno às instituições que nos acolhessem, se essas julgarem oportuno, como uma forma de apresentar não só nossos agradecimentos por contribuírem com a pesquisa, mas também como um retorno dos frutos gerados pelo presente estudo.

O primeiro contato estabelecido para darmos início à pesquisa foi com uma unidade escolar de ensino fundamental da rede pública estadual, que solicitamente nos acolheu na pessoa da gestora escolar, a qual ressaltou a importância do nosso estudo não só para os estudantes colaboradores do nono ano, mas também para muitos outros leitores. Em seguida, fomos apresentados à professora de Português, que também nos acolheu muito bem e nos apoiou durante a coleta de dados.

¹⁷ Essas duas escola públicas estaduais fazem parte do grupo de escolas públicas (GA) da nossa pesquisa.

Explicado o ocorrido, passemos para exposição das condições de aplicação dos testes nas três escolas públicas, os quais aconteceram na seguinte ordem: apresentação da pesquisa e entrega do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) para ser assinado pelos pais ou responsáveis, garantindo, assim, a participação do estudante na pesquisa. Depois disso, aplicação do questionário perfil do estudante e, em seguida, teste com questões de múltipla escolha, seguido do questionário pós-teste, composto por seis questões referentes à estrutura, ao grau de clareza dos enunciados e de dificuldade do teste por eles respondidos anteriormente. Por fim, a aplicação de dois testes *cloze*: o primeiro teste foi aplicado como apresentação da técnica de texto lacunado e o segundo, com o fim específico de coletar dados para a presente pesquisa.

Com os estudantes colaboradores da primeira escola pública (EA1), a aplicação dos testes deu-se de maneira tranquila, sem a ocorrência de nenhum fator complicador que pudesse alterar a concentração dos estudantes colaboradores e invalidasse o resultado dos instrumentos; um fato notável, pois ao lado da sala existia uma quadra de esportes, mas, mesmo assim, em nenhum momento atrapalhou. A professora de Português dessa turma era bastante conhecida e querida pelos estudantes; certamente por isso, quando aparecia alguém conversando próxima à janela, ao ver quem era a professora em sala, a saudava e saía.

Na turma da escola A2, a aplicação do questionário perfil do estudante e do teste *cloze*, ocorreu no dia e tempo previstos; apenas o TCQME e, conseqüentemente, o QPT foram aplicados na terceira tentativa devido alguns imprevistos. Na primeira vez, antes mesmo de entrarmos em sala, a coordenação da escola nos pediu para cedermos aquela aula, prevista para aplicação do TCQME, para um profissional do SENAI, com o qual a escola já havia se comprometido anteriormente, para que ele falasse sobre as opções de cursos profissionalizantes direcionados aos estudantes que encerram o ensino fundamental.

A segunda tentativa para aplicar o mesmo teste, também falhou, mesmo tendo sido agendado para aquele dia. Dessa vez, o que nos impediu de realizar a tarefa foi a pouca quantidade de estudantes da turma; muitos integrantes de EA2 estavam representando a escola nas atividades esportivas promovidas pelo CEPA.

Por esse motivo, mais uma vez, o teste de múltipla escolha ficou postergado para um terceiro encontro, no qual, finalmente, correu tudo bem, não encontramos nenhuma resistência dos estudantes em responder ao teste.

Em A3, graças ao excelente incentivo e colaboração da vice-gestora escolar, da professora de Português, de outros professores, e, especialmente, da rica disponibilidade dos EA3, a coleta de dados procedeu-se satisfatoriamente. A única dificuldade encontrada foi o tempo de coleta do TCLE. Para alguns estudantes foi solicitado que retornassem com o termo para que todos os espaços do termo fossem preenchidos, sem a omissão de informações.

Dessa forma, a aplicação e coleta dos dados em GA não sofreu nenhuma interferência em grau de gerar condições inadequadas que inviabilizassem os testes. Assim, na sequência, serão apresentadas as informações referentes às condições de aplicação dos testes nas três escolas particulares, ou seja, nas instituições que compõem o grupo GB.

4.3.2 Condições de aplicação dos testes nas escolas particulares

A aplicação dos testes nas três escolas do GB ocorreu de maneira produtiva; não foi encontrada nenhuma ocorrência que pudesse invalidar a aplicação de algum dos instrumentos ou ter que repeti-los. Em geral, a participação dos estudantes colaboradores das três turmas do grupo GB aconteceu de maneira tranquila e digna de nossa apreciação; graças, também, aos profissionais das referidas instituições que colaboraram para que todo processo ocorresse da melhor maneira possível.

Uma ressalva pode ser feita, todavia, apenas em relação ao comportamento dos estudantes colaboradores da segunda turma das escolas particular (EB2). Foi a única das seis turmas envolvidas na pesquisa onde foi preciso que a professora colaboradora chamasse a atenção da turma para a seriedade do trabalho que estava sendo desenvolvido e da importância e privilégio de que eles podiam sentir-se merecedores, por terem sido escolhidos como colaboradores da presente

pesquisa, em relação a tantas outras turmas de diferentes escolas da rede particular de ensino, que existe em Maceió.

A ordem de aplicação dos instrumentos da pesquisa se deu da mesma maneira que aconteceu no grupo GA, ou seja, primeiro, a entrega do TCLE para se obter a permissão dos pais que seus filhos participem da pesquisa; depois, aplicação do QPE e, em seguida, teste com questões de múltipla escolha, seguido do questionário pós-teste e, por último, o teste *cloze*.

Assim sendo, após a apresentação das condições de aplicação dos instrumentos avaliativos nos grupos GA e GB, passemos para a apresentação dos estudantes colaboradores dessa pesquisa.

4.4 Os estudantes colaboradores da pesquisa

Visando conhecer um pouco mais sobre nossos estudantes colaboradores, foi elaborado um questionário composto por vinte e quatro questões (APÊNDICE B) e aplicado em uma turma do nono ano de cada uma das seis escolas colaboradoras. O objetivo principal do questionário perfil do estudante (QPE) foi o de coletar dados referentes aos aspectos social, familiar, nível educacional dos pais ou responsáveis e interesse pela leitura dos estudantes que se tornaram, espontaneamente, colaboradores do presente estudo.

Antes de iniciarmos a apresentação dos colaboradores, é importante frisar que, assim como em nenhuma das escolas envolvidas nessa pesquisa tiveram seus nomes revelados, assim também será feito com a apresentação do perfil dos estudantes colaboradores das 6 respectivas turmas, referentes às características socioeconômicas e culturais. Assim, a partir deste momento em diante, nos referiremos às três turmas do GA usando EA1, EA2 e EA3. Igualmente procederemos com as turmas do GB, referindo-se a essas como: EB1, EB2 e EB3.

Garantido o sigilo necessário dos estudantes colaboradores com o uso dos termos explicados anteriormente, daremos prosseguimento à apresentação dos

dados colhidos, porém, antes de iniciarmos essa tarefa, faz-se necessário esclarecer a metodologia escolhida para apresentação dos referidos dados, qual seja:

Tendo em vista a vasta quantidade de informações colhidas, foi feita uma seleção de dados mais significativos que mereciam ser citados de maneira direta no texto, ora textualmente, ora através de gráficos ou tabela, seguidos dos devidos comentários. Ademais, além da exposição desses dados, outros serão mencionados indiretamente durante os vários relatos apresentados no corpus deste trabalho.

Ainda com relação ao relato dos dados coletados, optamos por dividir a apresentação dos dados que ajudam a traçar o perfil dos estudantes colaboradores, em dois momentos: no primeiro, alguns desses dados serão expostos individualmente, por cada turma dos dois grupos de escolas. No segundo momento, ao final de cada subtópico relativo ao perfil dos estudantes colaboradores, será feita por grupos de escolas (GA e GB), cada qual composto por 03 unidades de ensino. Elegemos essa didática em respeito ao critério de parcimônia, para não nos alongarmos no detalhamento de informações passivas de serem expostas conjuntamente, sem gerar, assim, qualquer prejuízo qualitativo no perfil das instituições de cada grupo.

Após esta apresentação, chamamos ainda a atenção para outra questão metodológica, dessa vez, refere-se à maneira como serão analisados os dados; haja vista que o número de estudantes colaboradores do grupo das escolas particulares (111 colaboradores) é bem maior do que o número de estudantes colaboradores das três escolas públicas juntas (67 colaboradores). Uma possível explicação para essa disparidade pode ser atribuída à evasão escolar ocorrida no GA, onde o número de estudantes matriculados não corresponde ao número efetivo de frequentadores das aulas.

Feitas as devidas apresentações referentes às seis escolas colaboradoras e às condições de aplicação dos testes da pesquisa, passemos para apresentação do perfil dos estudantes colaboradores dos dois grupos de escolas envolvidas na pesquisa (o GA e o GB).

4.4.1 Perfil dos estudantes colaboradores das escolas públicas

Convém informar inicialmente que, para obtermos a colaboração dos estudantes desta pesquisa, foi entregue a cada um deles o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (TCLE), que é um documento exigido pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFAL (CEP). Após ouvirem a apresentação da pesquisa, os estudantes receberam o referido documento para ser entregue aos seus pais ou responsáveis informando-os sobre os objetivos do presente estudo e solicitando a permissão para seus filhos participarem como colaboradores da pesquisa ora relatada. Dessa forma, os dados apresentados no quadro abaixo traçam um perfil socioeconômico e cultural dos estudantes colaboradores pertencentes ao grupo GA que responderam ao questionário perfil do estudante, originando os dados abaixo.

Quadro 3 - Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes colaboradores das escolas públicas – Grupo GA (Universo de 67 estudantes)

SEXO (%)		FAIXA ETÁRIA (%)					ESCOLARIDADE DOS PAIS (%)						TRABALHO (%)	
M	F	14	15	16	17	18	Ens. Fnd. Cmp.	Ens. Fnd. Inc.	Ens. Med. Cmp.	Ens. Med. Imp.	Ens. Sp. Cmp.	Ens. Sp. Inc.	SIM (trabalham estudam)	NÃO (só estudam)
41,7	58,2	23,8	38,8	19,4	11,9	5,9	19,4	25,3	20,8	11,9	10,4	11,9	7,4	92,5

Fonte: O autor

Fazendo uma leitura dos dados apresentados Quadro 3, verificamos que o número de estudantes do sexo feminino é maior do que o sexo oposto. A escola A2, por exemplo, dos 25 estudantes colaboradores, 21 são meninas. Em relação à faixa etária, existem três grupos de idades (16: 19,4%; 17: 11,9% e 18: 5,0%) que apresentam estudantes considerados como fora da faixa etária prevista para

conclusão do ensino fundamental. Esse número representa um atraso na conclusão do ensino fundamental previsto para acontecer até os 15 anos¹⁸,

O Quadro 13 revela, ainda, que o maior nível de escolaridade dos pais dos estudantes colaboradores do GA é daqueles que possuem, apenas, o ensino médio incompleto (25,3%). Quanto ao aspecto econômico, o quadro revela que existe cerca de 7,4% de estudantes que além de estudarem, já trabalham, em turnos diferentes, para ajudar na renda familiar.

Antes da apresentação de informações mais específicas sobre o perfil dos estudantes colaboradores do GA, é pertinente descreveremos duas breves, mas importantes, características comuns às escolas do GA. A primeira diz respeito à diferença existente entre o número de estudantes matriculados, que é maior do que o número real de frequentadores às aulas. Em conversa com uma professora de Português de uma das escolas colaboradoras, ela nos alertou para não nos surpreendermos se durante a aplicação da pesquisa o número de estudantes em sala de aula baixasse, pois essa era uma situação considerada comum. Para confirmar suas palavras, nos mostrou a relação que lhe foi dada com a lista de 40 estudantes matriculados, porém, o número de frequentadores às aulas era bem reduzido. A segunda característica está associada a uma falha administrativa nesse grupo: nenhuma delas possuía o diário de classe, mesmo estando já no terceiro semestre letivo¹⁹.

Partindo dessa realidade, depois de estabelecido o contato com a direção e com a professora de Língua Portuguesa da turma EA1, agendamos a primeira visita para exposição dos objetivos do presente estudo e para firmar o convite aos 19 estudantes, dos 35 que estavam registrados na lista de controle de classe, para participarem da pesquisa, os quais aceitaram sem restrições.

¹⁸ Confira o *Programme for International Student Assessment (Pisa)* que estabelece como idade ideal para o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países, a idade de 15 anos. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>>. Acesso em: 12 de set. de 2013.

¹⁹ Fomos informados de que o provimento dos diários de classe das escolas públicas estaduais depende da Secretaria Estadual de Educação.

Em conversa com a referida professora, ela afirmou que várias são as razões que estimularam, provavelmente, a evasão dos outros 16 estudantes; como a falta de motivação pessoal dos estudantes e o compromisso dos pais ou responsáveis, a necessidade de desenvolver alguma atividade de trabalho para ajudar na baixa renda familiar, o envolvimento com drogas, entre outras. Curiosamente, não foi atribuída à escola qualquer falha que possa contribuir, também, para a evasão dos estudantes.

Ainda segundo informações atribuídas pela professora de Português da EA1, os dezenove estudantes que aderiram ao nosso convite eram adolescentes carentes, financeira e afetivamente, em decorrência da falta de relacionamento com os pais e, algumas vezes, marcados pelo grau elevado de violência dos bairros de proveniência. Esses fatores podem influenciar na frequência às aulas, no comportamento e, conseqüentemente, no rendimento do processo de aprendizagem. A professora nos relatou, também, que, muitas vezes, o seu papel constava em conquistar a confiança dos estudantes para tentar ajudá-los a superar dificuldades relacionadas à família, à baixa autoestima e aos relacionamentos interpessoais em sala de aula ou fora dela.

A maior parte dos integrantes da EA1 residiam nas proximidades da escola, nos bairros de Pitanguinha e Feitosa. Com relação à formação familiar da qual provêm, doze afirmaram morar com os pais, cinco afirmaram morar apenas com a mãe e dois não responderam à questão. Aparentemente, todos os membros dessa turma demonstraram sinais de apatia aos estudos e agressividade nos relacionamentos, especialmente as meninas.

No período inicial de visita a essa turma (EA1) para recolher os TCLE que faltavam para iniciar a aplicação dos testes, permanecemos em sala após o término da aula, juntamente com a professora da turma. Enquanto aguardávamos que todos saíssem, aproximamo-nos de duas adolescentes que conversavam sobre uma discussão que uma delas havia se envolvido. Foi então que escutamos uma adolescente, com aproximadamente 15 anos, confessar que havia se envolvido em uma briga com um menino e não sentia medo disso. Afirmou, ainda, ter coragem e força suficiente para bater em qualquer menino, se necessário. Depois de dizer isso, narrou outras confusões em que havia se metido, inclusive em casa. Após ouvirmos

essa história, a professora e eu saímos da sala e, enquanto caminhávamos no corredor, a professora comentou que essa adolescente já havia se envolvido em confusões piores da que nos narrou. Esse foi um dos fatos registrados no nosso diário de bordo.

O episódio narrado acima, embora retrate a agressividade de uma integrante da EA1, é também uma característica apresentada por outros estudantes da mesma turma, afirmou-nos a referida professora de Português. Mesmo assim, a EA1 demonstrou-se à vontade nas aulas dessa professora, pelo menos durante a nossa passagem pela turma. Provavelmente, um comportamento estável, resultado de um relacionamento afetuoso e de confiança estabelecido entre professora e estudantes; uma relação que ajuda bastante no desenrolar das atividades escolares, visto que dos dezenove estudantes, dezesseis afirmaram no QPE que gostam de estudar, dois responderam negativamente e apenas um não apresentou resposta.

A segunda turma a ser descrita é a EA2. Essa turma, assim como a primeira, funcionava no horário vespertino e é composta por 25 estudantes, com faixa etária de 15 a 19 anos, sendo a grande maioria do sexo feminino (84%). Também aqui, o número de participantes e o número de matriculados é bem diferente; são 40 no registro de classe e 25 frequentadores. Desses, dois estudantes afirmaram trabalhar, além de estudar. Foi nessa mesma turma onde encontramos uma informante com a idade de 17 anos que, além de estar fora da idade máxima prevista para frequentar o nono ano (15 anos), já era casada.

Como as demais turmas que estudam nas escolas do CEPA, a composição da EA2 é formada por estudantes de vários bairros, como Farol, Serraria, Chã da Jaqueira, Village, Feitosa, Trapiche da Barra, Jardim Petrópolis e entre outros. Com relação à estrutura de proveniência familiar, um pouco mais da metade dos estudantes envolvidos (14) afirmaram morar apenas com a mãe e os demais com a mãe e o pai, juntos. Essa turma foi a única que conseguimos visualizar os quarenta e dois estudantes matriculados, para quem conseguimos apresentar essa pesquisa e entregar o TCLE. Porém, por motivos de saúde do pesquisador, não foi possível dar continuidade com as outras etapas da pesquisa, tendo com isso que interromper, momentaneamente, as visitas.

Quando retomadas as atividades, encontramos, aproximadamente, um terço da turma e o restante estava participando da semana esportiva que envolve todas as instituições escolares do CEPA; por esse motivo, mais uma vez a continuidade das atividades foi postergada para um período não previsto.

A aplicação da pesquisa nessa turma demandou mais tempo do que as demais. Isso se explica porque, primeiramente, tivemos que ceder espaço para um profissional do SENAI, em seguida, por questão de saúde do pesquisador e participação dos estudantes nos jogos escolares. Depois desses fatos, a dificuldade consistiu na disponibilidade de agendamento com a professora de Português da EA2 e também, tornou-se difícil conciliar o horário das aulas nessa turma com outra turma em que a pesquisa seguia normalmente.

A solução para esse impasse deu-se graças à ajuda de alguns professores de outras disciplinas que se dispuseram a trocar o horário com a professora de Português e até ceder suas aulas para que conseguíssemos concluir a aplicação dos testes na EA2. Nessa situação, a coordenadora pedagógica e a gestora escolar se dispuseram a articular, juntamente com os professores, a melhor maneira para que fosse encontrada uma solução rápida e satisfatória para a conclusão de nossa pesquisa.

Após o momento acima descrito, finalmente, iniciamos a aplicação dos testes. A esse ponto, contávamos apenas com a presença efetiva de vinte e cinco estudantes que se dispuseram a colaborar com a presente pesquisa. Tão logo começaram a responder o questionário – como já era de se esperar – alguns estudantes perguntaram se ao responderem os testes iriam ganhar algum ponto na disciplina ou se serviriam como nota.

A resposta a esse questionamento foi dada pela própria professora que, orientada pela coordenação pedagógica, afirmou positivamente e acrescentou que, dependendo do desempenho deles nos testes, poderia até substituir uma nota. O que não chegou a se concretizar em razão do baixo resultado obtido. Assim, graças ao comprometimento da professora e à conversa em particular dela com dois “estudantes considerados problema pelo mau comportamento em sala”, a pesquisa com os estudantes colaboradores da EA2 se deu de maneira satisfatória, sem nenhum problema que pudesse invalidar os testes.

Fechando o quadro das turmas que compõem o GA, a EA3 era uma turma do período matutino, formada por vinte e três estudantes, provenientes de bairros periféricos de Maceió, como Benedito Bentes II, Clima Bom II, Tabuleiro, Pajuçara, Poço, Bebedouro, Gruta de Lourdes, Pitanguinha, Barro Duro, São Jorge, Canaã e até de uma cidade vizinha a Maceió, Rio Largo.

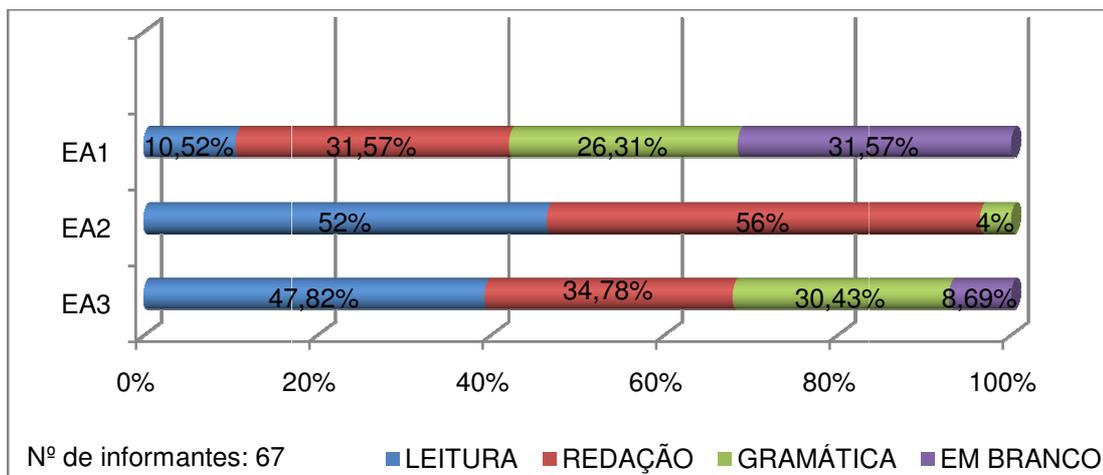
Uma das características desta turma, em relação às outras cinco turmas colaboradoras, era a faixa etária que variava entre 14 a 18 anos, distribuída entre 14 meninos e 09 meninas. Além disso, a EA3 apresentava características positivas, como a atenção e o interesse que os estudantes colaboradores demonstraram durante a apresentação do projeto e a seriedade com a qual responderam aos testes aplicados. Também nessa turma, encontramos três estudantes que afirmaram já trabalhar além de estudar. Em resposta à questão sobre com quem moravam, dois estudantes responderam que residiam apenas com o pai, sete apenas com a mãe e os treze restantes moravam com os pais, sendo que dois desses afirmaram que moravam com os pais e com um dos avós.

Até aqui, as informações do perfil dos estudantes colaboradores, fornecidas pelo QPE e retiradas do diário de bordo do pesquisador sobre as três turmas do GA, foram feitas separadamente, por turma. Entretanto, as demais informações que seguem, também fornecidas pelo QPE, serão apresentadas por grupo de escolas, envolvendo as três escolas da rede pública que participaram dessa pesquisa. Este mesmo procedimento será feito com o grupo GB.

Em resposta ao questionamento sobre o que a leitura proporciona, alguns estudantes colaboradores associaram a leitura como a possibilidade de adquirir novos conhecimentos para melhorar a condição de vida e o vocabulário. A grande maioria dos estudantes colaboradores relacionou a leitura como meio para aquisição de novos conhecimentos, especialmente em relação à escrita, associando aprender a ler com aprender a escrever.

Em relação às aulas de Português, os estudantes colaboradores do GA responderam a uma questão sobre os conteúdos e habilidades que eles mais apreciam nessas aulas; a esse respeito, observemos o Gráfico 1.

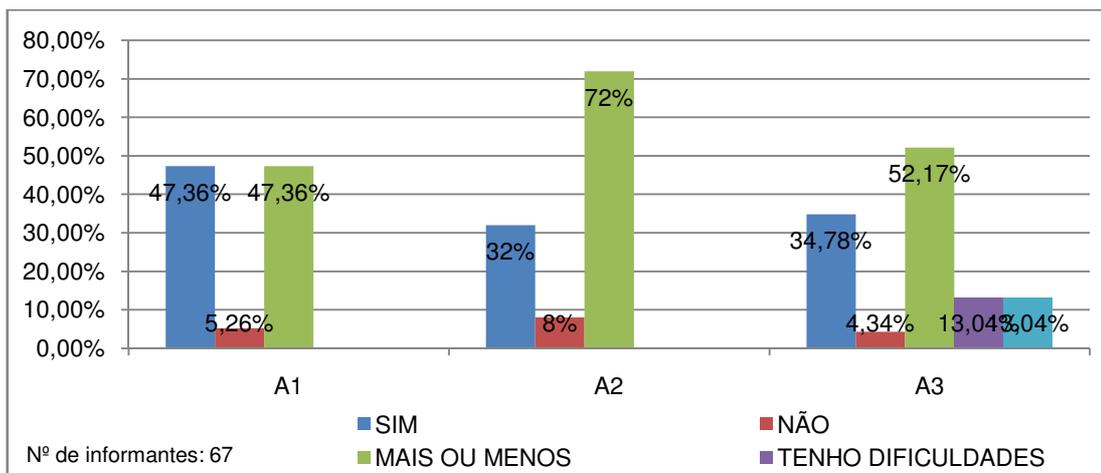
Gráfico 1 - Conteúdos ou habilidades mais apreciados nas aulas de Português pelos estudantes do GA – Maceió – 2013



Fonte: O autor

Como se pode perceber a partir do Gráfico 1, a habilidade de leitura foi consideravelmente apreciada pelos estudantes colaboradores das turmas EA2 (52%) e EA3 (47,82%); já a turma EA1, essa mesma habilidade foi a menos apreciada (10,52%). Para essas três turmas, todavia, a habilidade de redação obteve uma significativa consideração. Para a EA2, por exemplo, essa habilidade foi a mais considerada pelos estudantes colaboradores, com indicação de 56%. Esta é uma resposta intrigante, pois, tradicionalmente, a escrita é a habilidade menos trabalhada na escola.

Vejamos no Gráfico 2, logo abaixo, o que os estudantes colaboradores do GA responderam sobre o gosto pela leitura.

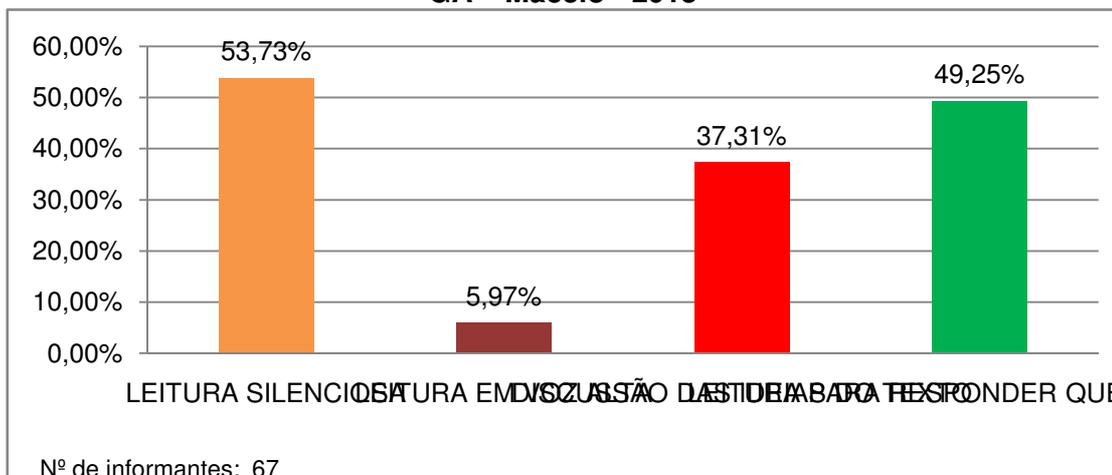
Gráfico 2 - Gosto pela leitura dos estudantes do GA – Maceió - 2013

Fonte: O autor

Lendo o Gráfico 2, percebe-se que, em relação ao gosto pela leitura, a opção *mais ou menos* obteve uma considerável indicação nas três turmas. Com exceção da EA1, nas turmas EA2 e EA3 essa opção obteve o maior resultado, 72% e 52,17%, respectivamente. É visível, também, que nessas três turmas a opção que teve o resultado mais baixo foi a opção *não*, que equivale a uma resposta negativa em relação ao gosto pela leitura. Esta resposta pode ser interpretada como uma maneira de esconder reais dificuldades com a atividade de leitura, como, por exemplo, não compreender bem o que lê, por não ter, possivelmente, ainda, automatizado o processo de decodificação; ou ainda, dificuldades relacionadas à concentração, entre outras. O que nos autoriza esse comentário é o baixo rendimento dessas turmas nos testes de compreensão leitora realizados nesta pesquisa.

O Gráfico 3, apresentado logo abaixo, mostra a atividade de leitura que ocorre com maior frequências nas turmas colaboradoras do GA.

Gráfico 3 - Atividades mais recorrentes nas aulas de leitura dos estudantes do GA – Maceió - 2013



Fonte: O autor

Questionados sobre o tipo de atividade desenvolvida durante as aulas de leitura, a grande maioria dos estudantes colaboradores respondeu que a leitura silenciosa (53,73%) é a mais praticada, como nos mostra o Gráfico 3. Sem dúvida, essa é uma prática muito presente nas aulas de leitura em muitas escolas e que traz bons resultados no sentido de proporcionar o desenvolvimento de estratégias de leitura. Entretanto, para que a leitura silenciosa seja significativa, é preciso que o professor estabeleça propósitos e objetivos para o estudante leitor monitorar a compreensão do texto. Além disso, em situações desse tipo, cabe ao professor destacar informações importantes que, possivelmente, os estudantes não perceberam durante a leitura silenciosa; como no confirma Kleiman (2002, p.24).

Ainda no Gráfico 3, podemos verificar que a alternativa *leitura para responder questionário* aparece em segundo lugar (49,25%), após a *leitura silenciosa* (53,73%). Essa informação nos convida a analisarmos uma prática de ensino da leitura do texto escrito como pretexto para realizar outras atividades, o que não é ruim em si, afinal a leitura permeia a maioria das atividades desenvolvidas em sala de aula. Convém lembrar, entretanto, que a leitura na escola também deve contemplar outras finalidades, tais como leitura para reflexão, desenvolvimento do prazer estético, entre outras.

Questionados sobre como é trabalhada a leitura em classe, muitos estudantes colaboradores responderam que é através do livro didático, seguindo o conhecido

esquema: leitura em dupla ou em voz alta, permeada por alguns comentários do professor, seguida da atividade de responder às questões propostas no livro. Convém ressaltar que a leitura em voz alta é uma atividade muito importante para desenvolver a expressividade. Sem dúvida, a leitura expressiva deve ser uma prática sempre presente na sala de aula.

No próximo tópico, seguindo o mesmo procedimento usado com os dados das turmas do GA, serão apresentadas as informações concedidas pelos estudantes colaboradores do GB referentes às mesmas questões do QPE.

4.4.2 Perfil dos estudantes colaboradores das escolas particulares

As informações relatadas nesta parte do relato da pesquisa foram fornecidas pelos 111 estudantes colaboradores das três turmas do grupo GB, devidamente apresentadas a partir da permissão dos pais ou responsáveis desses estudantes colaboradores, expressas pelo TCLE. Assim, a partir dessas informações, foi possível organizar o quadro abaixo que representa um resumo geral das principais características socioeconômicas e culturais dos informantes desse grupo.

Quadro 4 - Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes colaboradores das escolas particulares – Grupo GB (Universo de 111 estudantes)

SEXO (%)		FAIXA ETÁRIA (%)					ESCOLARIDADE DOS PAIS (%)					TRABALHO (%)		
M	F	13	14	15	16	17	Ens. Fnd. Cmp.	Ens. Fnd. Inc.	Ens. Med. Cmp.	Ens. Med. Imp.	Ens. Sp. Cmp.	Ens. Sp. Inc.	SIM (trabalham e estudam)	NÃO (só estudam)
50,4	49,5	5,4	62,1	25,2	4,5	2,7	10,8	0	1,8	1,8	71,1	8,1	0	100

Fonte: O autor

OBS: Com relação ao nível de escolaridade dos pais ou responsáveis dos estudantes colaboradores de GB, dos 111 estudantes que responderam ao teste, seis deixaram em branco e 1 afirmou não saber.

Como é possível observar no Quadro 4, quase não existe diferença entre o número de estudantes colaboradores do sexo masculino (50,4%) e o do sexo feminino (49,5%). Quanto à faixa etária, podemos observar uma considerável diferença entre o grupo dos adolescentes que concluem o ensino fundamental dentro da idade estimada, 15 anos (25,2%), em relação aos que concluem fora da faixa, o grupo dos estudantes com 17 anos (2,7%). A respeito do grau de escolaridade dos pais ou responsáveis dos estudantes colaboradores das escolas particulares, o número dos que concluíram o ensino superior é muito alto (71,1%), representando bem mais da metade do total geral. Nenhum estudante colaborador do grupo GB afirmou trabalhar, apenas estudavam.

Antes de iniciarmos a apresentação das turmas desse segundo grupo, GB, ressaltamos alguns acontecimentos específicos da primeira turma do grupo das escolas particulares (EB1). O primeiro acontecimento refere-se ao reencontro inesperado com alguns estudantes que pertenciam a uma escola particular na qual havíamos iniciado a nossa pesquisa, mas que tivemos que abandonar as atividades já feitas nessa instituição porque essa escola teve que encerrar suas atividades antes mesmo de concluir o ano letivo de 2012. Esses estudantes, mesmo tendo já feito alguma das atividades²⁰, não se recusaram a participar da pesquisa e aderiram prontamente, mais uma vez.

O segundo fato refere-se à dificuldade enfrentada, em alguns momentos, pela professora da EB1 em conseguir a atenção e a interação dos estudantes da sala durante a aula. Nas vezes que passamos nessa turma, foi possível observar comportamentos indisciplinados, inquietos e dispersivos de muitos estudantes. Em uma das vezes que visitamos essa turma para aplicar um dos testes, foi necessário a professora usar palavras num tom mais rigoroso para manter a ordem da sala. Esse fato, porém, não interferiu na aplicação do teste, pois conseguimos atrair a atenção dos estudantes para participarem, produtivamente, da pesquisa.

Um terceiro fato que queremos relatar, ainda com relação à primeira turma do GB, refere-se à disparidade no grau de interesse e participação dos estudantes colaboradores durante a aula. Era como se existissem duas turmas, uma dentro da

²⁰Estes estudantes responderam, novamente, apenas o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) e o QPE (Questionário Perfil do Estudante).

outra; na frente estavam os adolescentes mais inquietos juntamente com os que demonstravam mais interesse, e atrás, estavam aqueles que jogavam ao celular ou ouviam música, mesmo sendo proibido; quando não, estavam debruçados sobre o livro, dormindo ou fingindo que prestavam atenção ao que era dito, enquanto conversavam com outro colega.

Toda essa riqueza de detalhes só nos foi possível perceber e registrar no nosso diário de bordo, porque tivemos a oportunidade de retornar a essa turma mais vezes do que nas outras. Isso aconteceu em virtude do atraso da devolução do TCLE devidamente preenchido pelos pais ou responsáveis dos estudantes colaboradores, sem o qual não poderíamos prosseguir com as etapas subsequentes da pesquisa.

Passemos, agora, para apresentação de informações mais específicas sobre as seis turmas colaboradoras desta pesquisa. Embora a turma EB1 do GB fosse formada por trinta e cinco adolescentes entre 13 a 17 anos, apenas vinte e cinco estudantes participaram da pesquisa. A não participação de dez estudantes dessa turma explica-se desta forma: dois estudantes não tiveram a permissão dos pais para colaborarem com a pesquisa; outros dois não se disponibilizaram a responder aos testes, mesmo com o apoio e incentivo da professora. Além disso, outros seis estudantes, embora fossem regularmente matriculados nessa turma, curiosamente, não estavam presentes nos dias em que foram aplicados os testes, mesmo tendo devolvido o TCLE devidamente preenchido pelos pais.

Os estudantes colaboradores pertencentes à turma EB1 provêm, não só do bairro do Pinheiro onde se localiza a escola B1, mas também de outros bairros mais distantes como o Jardim Petrópolis I, Condomínio Aldebaran, Santa Lúcia, Tabuleiro e Gruta de Lourdes. Dos vinte e cinco estudantes que participaram da pesquisa, treze são meninos e doze são meninas e nenhum deles afirmou trabalhar, apenas estudavam. Desse mesmo número, dezessete adolescentes afirmaram morar com os pais, sendo que quatro informaram que, além dos pais, também com eles, moram um dos avós. E ainda, quatro estudantes colaboradores afirmaram morar apenas com a mãe; dois, apenas com o pai e outros dois estudantes afirmaram morar com os avós.

A segunda turma colaboradora do GB era formada por 41 adolescentes, dispostos, quase que “empilhados”, em um espaço físico inadequado para a quantidade de pessoas. Embora a sala fosse equipara com sistema de refrigeração, mesmo assim, os estudantes colaboradores estavam mal acomodados, com pouco espaço entre as filas, dificultando a passagem do professor, ou deles mesmos.

Percebemos que o pouco espaço para circulação nessa turma contribuía para que tanto professor quanto estudantes não ficassem à vontade durante a jornada matutina de estudo. O espaço que cabia ao professor para permanecer diante de toda turma também era restrito; a distância entre a primeira fileira de estudantes e o quadro era inadequada. Esse fato nos remete ao contraste existente entre o espaço físico das salas de aula das escolas públicas colaboradoras e o espaço das escolas particulares. Nas públicas, embora tivesse muito espaço, o número de estudantes era bem menor.

Conversas paralelas eram praticamente inevitáveis, pois as carteiras dos estudantes estavam sempre na mesma posição e muito próximas uma da outra. Outro problema enfrentado nessa turma era o uso de aparelhos sonoros ou celulares durante a aula; como os estudantes estavam muito próximos, era fácil esconder o manuseio destes instrumentos aos olhos do professor. Essa afirmação procede das anotações do nosso diário de bordo, que foram colhidas durante o intervalo das aulas na sala dos professores, quando esses conversavam informalmente e expressavam as mesmas queixas relacionadas ao espaço físico das salas de aula.

Todavia, mesmo com essa dificuldade, percebemos que a professora de Português conseguia atrair a atenção e a participação da grande maioria dos estudantes dessa turma para as atividades propostas. Segundo afirmações dessa mesma profissional, os estudantes colaboradores de EB2 são consideravelmente atenciosos, participativos e curiosos.

A faixa etária dos adolescentes que compõem a turma EB2 varia entre 13 a 17 anos, sendo a maioria do sexo feminino (53,6%). Os estudantes dessa turma provêm dos bairros de Gruta de Lourdes, Horto, Farol, Jardim Petrópolis I, Jacarecica, Barro Duro, Tabuleiro, Feitosa, Serraria, Condomínio Aldebaran e até de outra cidade do Estado, como Atalaia; compondo assim, um verdadeiro mosaico de

localidades distintas e, muito provavelmente, de níveis socioculturais bem diversificados.

Com relação ao aspecto familiar, vinte e sete estudantes colaboradores afirmaram morar com os pais, sendo que desse número, cinco afirmaram que além dos pais, moravam também com eles um outro parente. E ainda, quatorze moravam apenas com a mãe e um apenas com o pai. Do número geral de estudantes colaboradores de EB2, nenhum deles desenvolve alguma atividade de trabalho, só estudam.

Em resposta à questão do nível de escolaridade dos pais ou responsáveis, o maior número dos estudantes colaboradores de EB2 (48,7%) responderam que seus pais tinham o ensino superior completo e apenas 26,8% tinham um nível de escolaridade até o ensino médio completo.

Durante a aplicação dos testes previstos pela presente pesquisa, os estudantes colaboradores de EB2 participaram satisfatoriamente, apenas uma aluna alegou que a mãe não a tinha dado a permissão para participar da pesquisa; mesmo assim, não se recusou a responder a nenhum dos instrumentos propostos para o restante da turma e, quando a professora lhe indagou se desejava responder sem nenhum compromisso, ela aceitou. Porém, os testes respondidos por essa estudante foram mantidos à parte, conforme sugestão da professora, que se prontificou a explicar, pessoalmente, à mãe da estudante e obter a permissão para sua filha participar da pesquisa; e assim aconteceu.

Finalmente, para fechar o quadro das seis turmas colaboradoras do grupo GB, temos a turma EB3. Essa turma era composta por 48 estudantes colaboradores, sendo que três deles não tiveram a permissão dos pais para participarem da pesquisa, restando apenas 45 estudantes colaboradores. Entre os 45 estudantes colaboradores da turma EB3, 22 são do sexo feminino e 23 do masculino; distribuídos na faixa etária de 13 a 15 anos. É importante frisar que essa turma foi a que apresentou o maior número de estudantes que concluíam o ensino fundamental de nove anos, dentro da faixa etária estimada; aproximadamente 68,8% em relação às demais turmas envolvidas nessa pesquisa.

Os estudantes colaboradores que formam a EB3 são provenientes dos bairros considerados de classes média e média-alta, tais como Antares, Serraria, Barro Duro, Sanatório, Jardim Petrópolis I, Jatiúca, Bebedouro, Feitosa, Farol, Tabuleiro, Pajuçara, Salvador Lira e Gruta de Lourdes, e do Condomínio Aldebaran.

Além dessas informações, 82,2% dos 45 estudantes colaboradores afirmaram morar com os pais e apenas 15,5% moram apenas com um dos pais ou responsáveis. Sobre a relação trabalho e estudo, nenhum afirmou ter outra atividade além de estudar. A respeito do nível de escolaridade dos pais ou responsáveis, predominava o nível superior de formação acadêmica (80%) e apenas 20% estavam cursando um curso superior. Observamos, nesta instituição, uma diferença muito acentuada em relação às demais escolas, até mesmo entre as escolas do grupo GB, no que se refere ao nível de escolarização dos pais ou responsáveis.

Embora o espaço físico que acomodava os 45 estudantes da terceira turma do GB fosse relativamente pequeno, aparentemente, isso não representou um fator negativo para o desenvolvimento das atividades durante a aplicação dos testes. Também aqui, como em todas as outras instituições colaboradoras desta pesquisa, percebia-se o uso de aparelhos celulares pelos integrantes da turma. Todavia, o controle sobre o uso desses aparelhos durante o período que os estudantes permaneciam em sala de aula, era muito controlado.

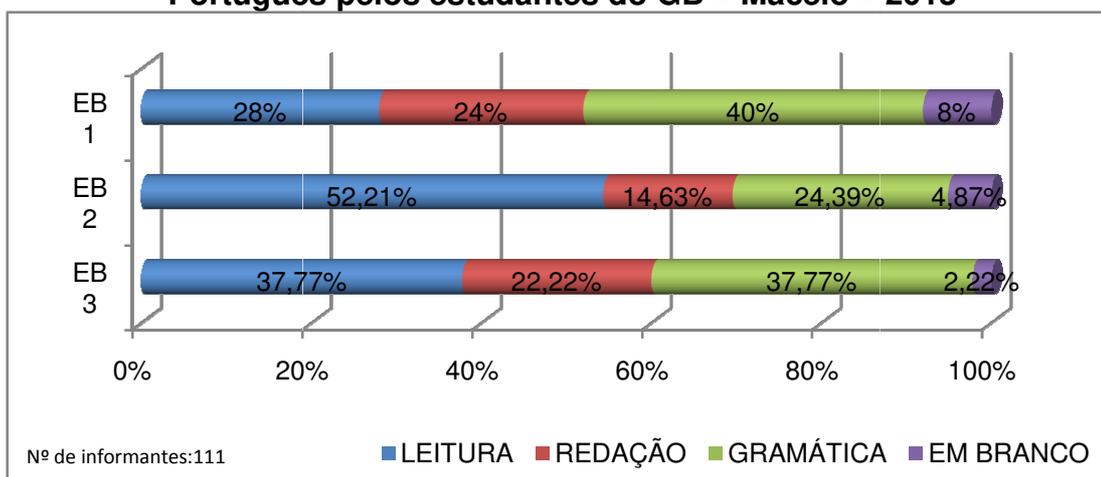
Podemos afirmar que a EB3 foi mais uma turma que participou satisfatoriamente dos testes aplicados, mesmo percebendo que muitos dos estudantes colaboradores demonstravam sinais de timidez; com a exceção de dois meninos que brincaram um pouco enquanto respondiam aos instrumentos da pesquisa, mas nada que fugisse do controle. A respeito desse fato, quando fomos recebidos pela equipe pedagógica, uma profissional da área de psicologia educacional que acompanha a turma, nos alertou sobre o comportamento desses dois estudantes e sobre possíveis intervenções que viessem a ocorrer durante o período que estivéssemos com eles.

Concluída a apresentação individual das três escolas que compõem este grupo das particulares, os dados abaixo foram também fornecidos pelo QPE e serão demonstrados não mais por escolas, mas por grupo, como foi anteriormente apresentado no GA.

Quando questionados sobre como é trabalhada a leitura em sala de aula, boa parte dos estudantes colaboradores do GB respondeu que é feita, geralmente, de maneira coletiva e com discussão seguida de atividades de interpretação. Outros responderam, além dessa metodologia, a leitura para a produção de resumos, entre outras atividades.

A respeito da preferência sobre os conteúdos e habilidades trabalhadas nas aulas de Português, entre os 111 estudantes colaboradores das três escolas particulares, boa parte deles disseram preferir a leitura, como podemos perceber no Gráfico 4, logo a baixo.

Gráfico 4 - Conteúdos ou habilidades mais apreciados nas aulas de Português pelos estudantes do GB – Maceió – 2013

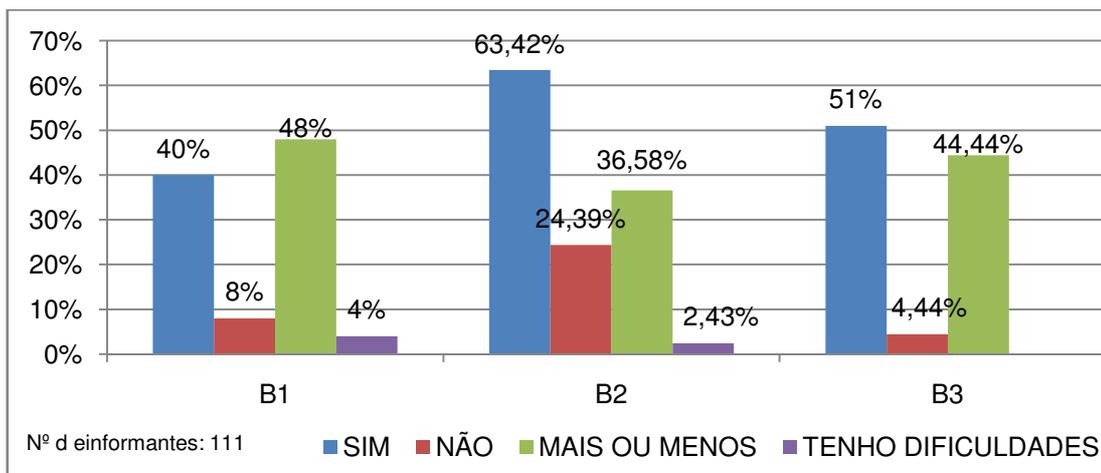


Fonte: O autor

A partir da leitura do Gráfico 4, sobre os conteúdos e habilidades de maior preferência pelos estudantes colaboradores, em EB2 a ênfase é dada à opção leitura, com um índice de preferência com cerca de 52,21%. Logo atrás, está a opção gramática, tendo a EB1 a frente desse grupo de escolas, com 40%.

Vejamos, agora, o que os estudantes colaboradores do grupo GB responderam sobre o gosto pela leitura. Para isso, observemos o Gráfico 5, logo abaixo.

Gráfico 5 - Gosto pela leitura dos estudantes do GB – Maceió - 2013

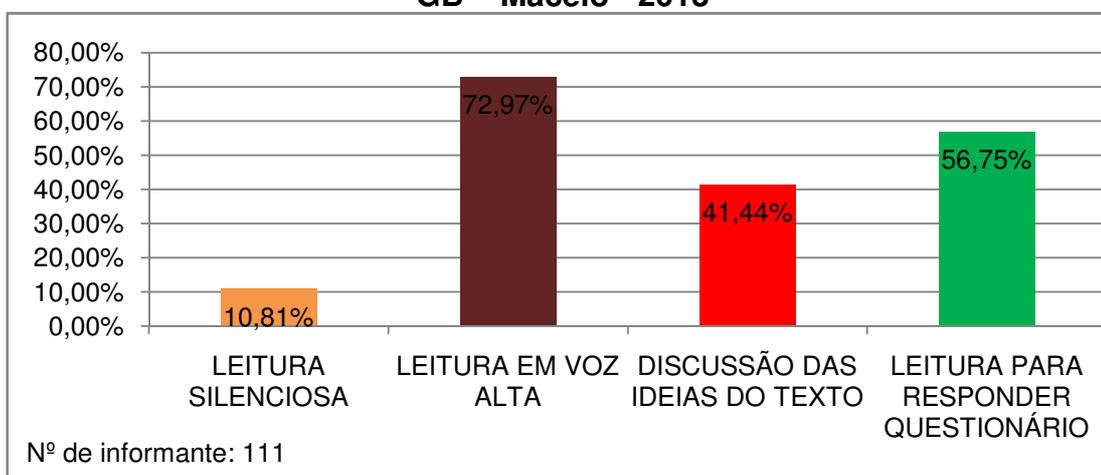


Fonte: O autor

Conforme nos mostra o Gráfico 5, a leitura é indicada como uma atividade consideravelmente apreciada pelos estudantes colaboradores das três turmas do grupo das escolas particulares; especialmente para aqueles estudantes colaboradores de B2 que colocaram a leitura no topo deste gráfico com cerca de 63,42%.

Para encerramos a apresentação dos dados sobre o perfil dos estudantes colaboradores das escolas da rede particular, vejamos o que nos mostra o Gráfico 6, abaixo:

Gráfico 6 - Atividades mais recorrentes nas aulas de leitura dos estudantes do GB – Maceió - 2013



Fonte: O autor

A partir das informações expostas no Gráfico 6, a atividade mais desenvolvida nas aulas de leitura, segundo os estudantes colaboradores do GB, é leitura em voz alta (72,97%). Logo em seguida, está a alternativa que indica a leitura para responder questionário como uma segunda atividade mais desenvolvida (56,75%) em sala de aula. Nesse cenário, é pertinente frisarmos o papel do professor como mediador que, após escutar a socialização dos aspectos relevantes citados pelos leitores a partir de uma leitura silenciosa, poderá expor outros aspectos mais relevantes do texto que ficaram, por ventura, escondidos para o estudante leitor. Nesse momento, além de apresentar outros aspectos do texto, o professor deverá fomentar nos leitores o uso de estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura que possibilitem a compreensão do texto lido, conforme foi apresentado no II capítulo deste trabalho.

De acordo com Kleiman (1996), a leitura em sala de aula, muitas vezes, é ainda trabalhada como objetivo final, como estratégia de avaliação do desempenho da compreensão leitora; o que coloca o estudante diante de uma tarefa árdua: a de ler, apenas, para resolver exercícios, preencher fichas de leitura, elaborar resumos. Algumas vezes, até, a leitura passa a ser vista como uma atividade meramente mecânica e limitada à transcrição de informações textuais literárias. Quando realizada dessa maneira, corre-se o risco de perpetuar uma prática de leitura vazia de sentido, em que o estudante lê sem conseguir entender com precisão o que lê. Se observarmos bem, essa é uma realidade não muito distante de muitas escolas, inclusive, particulares.

Com esse relato sobre as condições de aplicação dos testes nas escolas particulares, encerramos o conteúdo referente ao IV capítulo deste trabalho, que contém a apresentação dos pressupostos metodológicos de uma pesquisa qualitativa interpretativa, com um considerável suporte quantitativo. Foram apresentados também o contexto no qual foi realizado o presente estudo, as condições de aplicação dos instrumentos avaliativos de compreensão leitora utilizados para obter dados dos 168 estudantes colaboradores das seis escolas envolvidas, sendo três da rede pública e três da rede particular de do município de Maceió, AL, durante o terceiro bimestre do ano letivo de 2012.

Assim, passemos, sequencialmente, para o capítulo V, onde se encontram os resultados dos testes aplicados durante a presente pesquisa e a respectiva análise, a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos adotados e relatados nesse quarto capítulo.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo é destinado à apresentação dos dados coletados, suas análises e respectivos comentários referentes aos instrumentos utilizados pela presente pesquisa, quais sejam: o teste de compreensão com questões de múltipla escolha, o questionário pós-teste e o teste *cloze*. O procedimento metodológico escolhido para apresentação das informações fornecidas pelos estudantes colaboradores foi a exposição por turmas dos dois grupos (GA e GB) seguido da análise e comentários.

Antes de iniciarmos a exposição e as análises desses dados, julgamos importante ressaltar que as considerações e conclusões feitas sobre o material recolhido estão diretamente ligadas a esse *corpus*, ou seja, ao conjunto de testes aplicados e seus respectivos resultados. Não representam, portanto, uma verdade absoluta sobre o potencial e as condições reais de desempenho e desenvolvimento cognitivo dos estudantes colaboradores, embora durante a coleta dos dados não tenha ocorrido nenhuma situação adversa que pudesse comprometer ou anular a validade do resultado dos instrumentos didático-avaliativos utilizados nesta pesquisa. Trata-se de uma radiografia temporal e parcial do desempenho leitor dos estudantes colaboradores quando submetidos aos instrumentos avaliativos por nós elaborados.

Dessa forma, os dados colhidos devem ser vistos como uma amostragem, aproximada, da situação em que encontravam os estudantes colaboradores em relação às habilidades de leitura e compreensão, especificamente no último ano do ensino fundamental nas turmas envolvidas neste estudo.

Convém ressaltar que a pesquisa ora relatada foi realizada em três escolas da rede pública estadual e três escolas da rede particular de Maceió durante o 2º semestre de 2012 e contou com a participação de 178 estudantes colaboradores do nono ano, sendo 67 das escolas públicas e 111 das escolas particulares da capital alagoana.

5.1 Resultados do teste de compreensão com questões de múltipla escolha

O primeiro instrumento avaliativo aplicado em todas as turmas colaboradoras foi o teste de compreensão com questões de múltipla escolha – TCQME (APÊNDICE C). Participaram deste teste 67 estudantes das três escolas públicas e 111 das três escolas particulares. Os dois textos que compõem o teste (APÊNDICE C) foram retirados da Internet e adaptados para a referida atividade. O Texto 1²¹ pertence ao gênero de vulgarização científica com linguagem destinada a um público infanto-juvenil; já o Texto 2, pertence ao gênero verbete de enciclopédia, ambos comumente utilizados em livros didáticos.

5.1.1 Análise dos resultados do teste de compreensão com questões de múltipla escolha aplicado nas turmas do GA

Neste tópico, apresentaremos as análises do teste de compreensão com questões de múltipla escolha aplicado nas turmas colaboradoras do grupo GA. Lembramos que o mesmo teste foi utilizado para avaliar a compreensão leitora dos estudantes colaboradores das três turmas que compõem o grupo das escolas particulares (GB); assim, o procedimento de apresentação e análise dos dados desse grupo será o mesmo como procedemos aqui, ou seja, turma por turma.

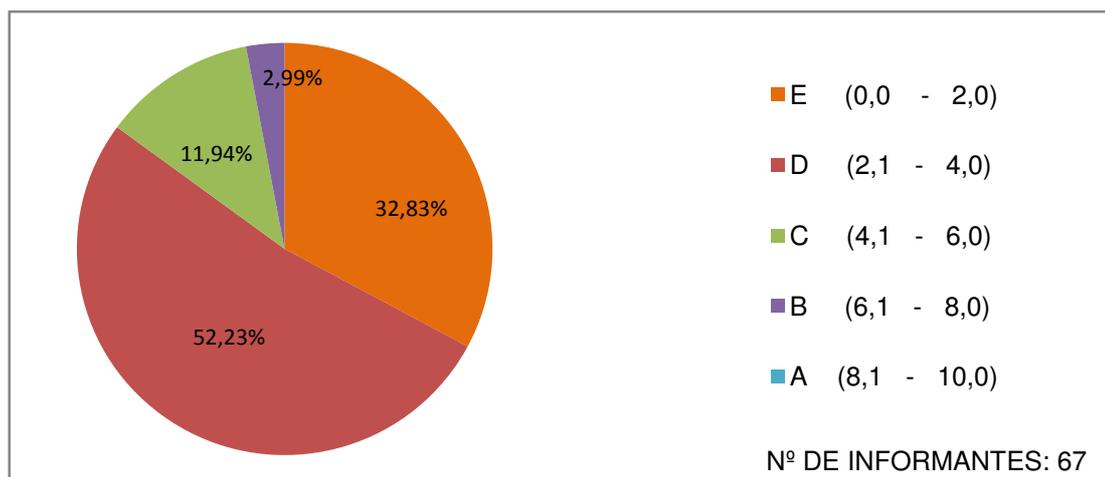
Feitos os devidos esclarecimentos, o gráfico abaixo apresenta o resultado por conceitos do teste de múltipla escolha aplicado nas três turmas do GA. Para realizarmos esta tarefa, os testes foram corrigidos e pontuados (1,0 para cada uma das 10 questões), conforme uma tabela²² por nós elaborada, para avaliar a

²¹ É importante ressaltar, em respeito ao autor do Texto 1, Júlio Molica, que na versão entregue aos estudantes colaboradores, por erro de digitação, seu nome não foi citado; essa supressão involuntária não pôde ser corrigida a tempo, tendo em vista que todo o material que seria utilizado nas seis turmas colaboradoras já tinha sido impresso antes de percebermos tal erro.

²² A referida escala estabeleceu os seguintes conceitos e notas: **E** (0,0 – 2,0), **D** (2,1 – 4,0), **C** (4,1 – 6,0), **B** (6,1 – 8,0) e **A** (8,1 – 10,0). A elaboração dessa escala se deu em parceria com a orientadora desta pesquisa, a Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira.

compreensão leitora dos 67 estudantes colaboradores nesse primeiro grupo. Da mesma maneira procederemos com o grupo das escolas particulares.

Gráfico 7 - Resultado do teste de compreensão com questões de múltipla escolha aplicado nas turmas das escolas públicas (GA) – *Muito mais do que isca.*



Fonte: O autor

A partir dos dados apresentados no Gráfico 7, ficou evidenciada a extrema dificuldade apresentada por muitos estudantes colaboradores desse grupo (32,83%) em responder questões do tipo das que foram apresentadas no primeiro teste usado nesta pesquisa. Nessa situação, provavelmente, a interação entre leitor e texto, que deve ser estabelecida para se compreender um texto escrito, foi estabelecida por pouquíssimos leitores, visto que praticamente 3%, num universo de 67 leitores, conseguiram ler e compreender o primeiro teste de compreensão, atingindo uma pontuação estimada entre 6,1 a 8,0, considerada como nível **B**, de acordo com a escala mencionada.

Além da dificuldade de conseguirem compreender o que leem, possivelmente, os estudantes colaboradores devem ter encontrado dificuldades em responder este tipo de atividade avaliadora de leitura, talvez, por não terem a oportunidade de realizá-la com maior frequência em sala de aula. Noutras palavras, a prática da atividade de leitura e compreensão de textos escritos realizadas com atividades que

envolvem questões de múltipla escolha é pouco praticada em sala de aula²³, muitas vezes, o único recurso para trabalhar a compreensão de textos escritos é apenas o livro didático; o qual, dificilmente apresenta questões de múltipla escolha. Atualmente, além de encontrarmos livros didáticos que não apresentam atividade de leitura com questões de múltipla escolha, boa parte desses livros apresenta uma sequência tipológica de perguntas²⁴ que, segundo Marcuschi (2005), não seria a mais adequada, ou indicada para se trabalhar o processo de compreensão.

Após a apresentação geral do desempenho dos estudantes colaboradores do grupo das escolas públicas no TCQME, na sequência, apresentamos três quadros contendo uma análise mais minuciosa das habilidades e conhecimentos exigidos na primeira proposta de atividade de leitura e compreensão do texto escrito, bem como uma apresentação da quantidade de acertos e erros por questão.

Além disso, logo após cada um desses três quadros referentes a cada uma das três turmas de estudantes colaboradores das escolas públicas, são enfatizados comentários sobre o desempenho dos estudantes. Vale ressaltar, entretanto, que esses comentários não abrangeram todos os itens do teste. Destacamos, de acordo com o objetivo geral da nossa pesquisa, especialmente as questões que envolviam o uso de inferências, consideradas por Marcuschi (1985) como uma das mais nobres estratégias de leitura e que variam muito em grau de complexidade, uma vez que diferentes tipos de inferências envolvem diferentes “operações cognitivas como análise, síntese, indução, dedução, analogia, solução de problemas, generalização, entre outras, são inferências e, como tal, variam muito em grau de complexidade.” (COSCARELLI, 2003, p. 39).

Mesmo privilegiando as inferências nos comentários de análise, em alguns momentos comentamos outras evidências que chamaram a nossa atenção, como por exemplo, o baixo desempenho em questões de localização de informações explícitas no texto que, nos quadros, aparece na questão 03. Feitos esses

²³ Os resultados do questionário pós-teste aplicado nas três turmas das escolas públicas revelaram que testes e atividades de compreensão de texto com questões de múltipla escolha são muito raramente realizadas em sala de aula. De fato, a grande maioria dos informantes assinalou que essa atividade aparece mais em provas. A apresentação dos resultados do pós-testes será feita por meio de gráficos, ainda neste capítulo.

²⁴ Cf. Quadro 1, capítulo III p.67.

esclarecimentos, iniciemos a apresentação dos dados colhidos com o teste de múltipla escolha, começando com o Quadro 5, que traz os resultados da turma EA1.

Quadro 5 - Comentários explicativos referentes ao teste de compreensão com questões de múltipla escolha na turma EA1 com 19 estudantes colaboradores - *Muito mais do que isca.*

QUESTÕES	GABARITO	HABILIDADES E CONHECIMENTOS EXIGIDOS	COMENTÁRIOS SOBRE AS RESPOSTAS DOS ESTUDANTES COLABORADORES	ACERTOS %	ERROS %
01	C	Reconhecimento de gêneros textuais dos dois textos. No caso, o gênero do Texto 1 é um artigo de revista científica infanto-juvenil e do Texto 2 é um texto enciclopédico.	Mais da metade dos estudantes colaboradores errou esta questão, evidenciando uma possível dificuldade no reconhecimento do gênero textual.	26,31%	73,68%
02	C	Reconhecimento de registros linguísticos (linguagem formal, informal e conversacional). No caso, trata-se do uso da linguagem informal.	A maioria conseguiu responder corretamente a esta questão, demonstrando com isso o conhecimento sobre as variações da linguagem.	73,68%	26,31%
03	D	Localização de informação explícita no texto, utilizando pistas lexicais e frasais.	Nesta questão, quase tínhamos um empate, entre o número e acertos e erros o que demonstra um bom nível de atenção às informações presentes no texto.	47,36%	52,63%
04	E	Inferência simples (ou episódica) a partir das informações textuais explícitas no Texto 1.	Aqui, a maioria dos estudantes colaboradores errou esta questão que exigia o uso de inferências simples a partir de informações explícitas no texto.	26,31%	73,68%
05	A	Inferência simples (léxico-semântica) a partir das informações explícitas no Texto 1.	O resultado mostra que um pouco mais da metade dos estudantes colaboradores conseguiram acertar essa questão, um resultado satisfatório em relação ao uso de inferências.	52,63%	47,36%
6	B	Reconhecimento das proposições verdadeiras do Texto 2, dentre as várias proposições dadas.	Com um grau de exigência um pouco maior do que a anterior com relação ao uso da memória de trabalho, percebe-se que um pouco mais da metade dos estudantes colaboradores erraram esta questão.	36,84%	63,15%
07	4, 3, 1, 5, 2	Reconhecimento do processo de sinonímia por meio de inferência léxico-semântica e/ou inferência metalinguística.	O resultado mostra que o número de erros em relação aos acertos é bem maior numa questão que exigia, mais uma vez, o uso de inferência, nesse caso, uso de inferências do campo da sinonímia.	31,57%	68,42%
08	C	Inferência complexa baseada em dados envolvendo a capacidade de síntese de ideias explícitas no Texto 1 e recorrência ao conhecimento prévio do leitor.	Como na questão anterior, o baixo número de acertos deixa claro a dificuldade com o processo inferencial e aqui também em relação ao uso do conhecimento prévio do leitor para realizar uma atividade leitora bem sucedida, do ponto de vista da compreensão.	15,78%	84,21%
09	C	Inferência baseada em dados envolvendo a capacidade de síntese das ideias explícitas no Texto 2.	Pelo elevado número de erros nesta questão, mais uma vez, percebe-se que a dificuldade dos estudantes colaboradores em fazer inferências durante a leitura.	15,78%	84,21%
10	C	Reconhecimento do tipo de linguagem utilizada no Texto 1 conforme o tipo gênero textual e público alvo.	O resultado desta questão foi muito negativo, quase 100% dos estudantes colaboradores erraram, revelando a dificuldade de reconhecimento da tipologia textual.	5,26%	94,73%

Fonte: O autor

Conforme podemos observar no Quadro 5, relativo à turma EA1, na coluna referente aos erros, as questões que envolvem o uso de inferências (04, 05, 07, 08 e 09) apresentam uma porcentagem maior de erros do que de acertos e quanto ao melhor resultado dessa turma com relação à nota/conceito, transita entre **E** e **C** (Cf. APÊNDICE G). Isso evidencia que a habilidade inferencial, nessa turma, foi pouco exercitada, especialmente as que exigem do leitor o conhecimento de habilidades metalinguísticas e a habilidade de realizar inferências episódicas que, segundo Pereira (2009), são habilidades do tipo de recuperação de fatos e de informações referentes ao conteúdo do texto, que ajudam na compreensão textual. Vejamos, no Quadro 6 abaixo, o desempenho da segunda turma, EA2, do grupo das escolas públicas no mesmo teste aplicado na turma anterior.

Quadro 6 - Comentários explicativos referentes ao teste de compreensão com questões de múltipla escolha na turma EA2 com 25 estudantes colaboradores - *Muito mais do que isca.*

QUESTÕES	GABARITO	HABILIDADES E CONHECIMENTOS EXIGIDOS	COMENTÁRIOS SOBRE AS RESPOSTAS DOS ESTUDANTES COLABORADORES	ACERTOS %	ERROS %	EM BRANCO %
01	C	Reconhecimento de gêneros textuais dos dois textos. No caso, o gênero do Texto 1 é um artigo de revista científica infanto-juvenil e do Texto 2 é um texto enciclopédico.	Muito mais da metade dos estudantes colaboradores erraram esta questão, evidenciando uma possível dificuldade no reconhecimento do gênero textual.	16%	84%	0
02	C	Reconhecimento de registros linguísticos (linguagem formal, informal e conversacional). No caso, trata-se do uso da linguagem informal.	O resultado evidenciou a dificuldade encontrada pelos estudantes colaboradores no conhecimento das variações linguísticas da língua.	24%	76%	0
03	D	Localização de informação explícita no texto, utilizando pistas lexicais e frasais.	O baixo número de acertos nesta questão demonstra a dificuldade existente em reconhecer informações presentes no texto por meio de inferências.	28%	68%	4%
04	E	Inferência simples (ou episódica) a partir das informações textuais explícitas no Texto 1.	O resultado mostra que a maioria dos estudantes colaboradores errou esta questão que exigia o uso de inferências simples a partir de informações explícitas no texto.	36%	64%	0
05	A	Inferência simples (léxico-semântica) a partir das informações explícitas no Texto 1.	Nesta questão, bem mais da metade dos estudantes colaboradores errou, demonstrando com isso, dificuldades em realizar a leitura de textos escritos com o uso de inferências.	24%	76%	0

06	B	Reconhecimento das proposições verdadeiras do Texto 2, dentre as várias proposições dadas.	Esta questão apresenta um baixo número de estudantes colaboradores que não respondeu a respondeu e um significativo grupo errou, um pouco mais da metade. Os números revelam dificuldades no uso da memória de trabalho em questões desse tipo.	28%	68%	4%
07	4, 3, 1, 5, 2	Reconhecimento do processo de sinonímia por meio de inferência léxico-semântica e/ou inferência metalinguística.	O resultado mostra que o número de acertos foi positivo em relação ao uso de inferência léxico-semântica durante o processo de compreensão do texto escrito.	60%	40%	0
08	C	Inferência complexa baseada em dados envolvendo a capacidade de síntese de ideias explícitas no Texto 1 e recorrência ao conhecimento prévio do leitor.	O baixo resultado de acertos demonstra que muitos estudantes colaboradores têm dificuldades com o processamento inferencial e o uso do conhecimento prévio para o bom desempenho de uma atividade leitora.	12%	88%	0
09	C	Inferência baseada em dados envolvendo a capacidade de síntese das ideias explícitas no Texto 2.	O baixo resultado de acertos deixa claro não só a dificuldade dos estudantes colaboradores com o processo inferencial, mas também em relação à capacidade de síntese de ideias de um texto.	20%	80%	0
10	C	Reconhecimento do tipo de linguagem utilizada no Texto 1 conforme o tipo gênero textual e público alvo.	O resultado negativo de acertos ressalta o completo desconhecimento sobre tipologia textual.	0	100%	0

Fonte: O autor

Como nos mostra os valores da coluna de erros do Quadro 6 acima, boa parte dos estudantes leitores colaboradores da EA2 não só demonstrou dificuldades em localizar informações explícitas no texto (68% de erros), como também, dificuldades em relação ao uso de inferências simples, ou léxico-semânticas (76% de erros), e de inferências consideradas complexas (88% de erros) por envolverem a habilidade de síntese e o uso do conhecimento prévio do leitor para elaborar umas das mais importantes habilidades para o processamento da leitura, que é a habilidade inferencial (MARCUSCHI, 1985). Quanto ao desempenho dessa turma em relação a nossa tabela de notas/conceitos, o melhor resultado dessa turma varia entre **E** e **D** (Cf. APÊNDICE G).

Vejamos o resultado do desempenho dos estudantes colaboradores da turma EA3 apresentado no Quadro 7, logo abaixo.

Quadro 7 - Comentários explicativos referentes ao teste de compreensão com questões de múltipla escolha na turma EA3 com 23 estudantes colaboradores - *Muito mais do que isca.*

QUESTÃO	GABARITO	HABILIDADES E CONHECIMENTOS EXIGIDOS	COMENTÁRIOS SOBRE AS RESPOSTAS DOS ESTUDANTES COLABORADORES	ACERTOS %	ERROS %
01	C	Reconhecimento de gêneros textuais dos dois textos. No caso, o gênero do Texto 1 é um artigo de revista científica infanto-juvenil e do Texto 2 é um texto enciclopédico.	O resultado mostra que bem mais da metade dos estudantes colaboradores errou esta questão, deixando claro uma possível dificuldade no reconhecimento do gênero textual.	21,04%	81,60%
02	C	Reconhecimento de registros linguísticos (linguagem formal, informal e conversacional). No caso, trata-se do uso da linguagem informal.	O número de acertos desta questão é muito baixo, o que nos leva a perceber que muitos estudantes colaboradores têm dificuldades com o reconhecimento das variações linguísticas.	17,39%	82,95%
03	D	Localização de informação explícita no texto, utilizando pistas lexicais e frasais.	O resultado evidencia que muitos estudantes colaboradores demonstram ter dificuldades em reconhecer informações presentes no texto por meio de inferências.	30,43%	73,91%
04	E	Inferência simples (ou episódica) a partir das informações textuais explícitas no Texto 1.	O resultado mostra uma relativa aproximação entre o número de acertos e erros, muito embora, pode-se perceber a dificuldade existente com o uso do processo inferencial na leitura do texto escrito.	47,82%	52,52%
05	A	Inferência simples (léxico-semântica) a partir das informações explícitas no Texto 1.	Embora nesta questão o número de acertos seja maior do que o de erros, mesmo assim, ainda é perceptível a dificuldade relacionada ao uso de inferências durante a leitura do texto escrito.	59,81%	41,45%
06	B	Reconhecimento das proposições verdadeiras do Texto 2, dentre as várias proposições dadas.	O baixo número de acertos nesta questão evidencia a dificuldade de muitos estudantes colaboradores em atividades que exigem um uso mais acentuado da memória de trabalho.	32,74%	68,55%
07	4, 3, 1, 5, 2	Reconhecimento do processo de sinonímia por meio de inferência léxico-semântica e/ou inferência metalinguística.	O resultado mostra que o número de acertos foi um pouco mais positivo do que o número de erros referente ao uso de inferência durante a leitura e compreensão do texto durante uma atividade de leitura e compreensão do texto escrito.	52,17%	47,82%
08	C	Inferência complexa baseada em dados envolvendo a capacidade de síntese de ideias explícitas no Texto 1 e recorrência ao conhecimento prévio do leitor.	Novamente, o número de acertos em relação ao processo inferencial é baixo, assim como o uso do conhecimento prévio do leitor para realizar uma atividade leitora.	21,73%	78,25%
09	C	Inferência baseada em dados envolvendo a capacidade de síntese das ideias explícitas no Texto 2.	O resultado de acertos é muito baixo, ressaltando a fragilidade desses estudantes colaboradores no reconhecimento de inferências e desenvolvimento da capacidade de síntese.	13,04%	86,95%
10	C	Reconhecimento do tipo de linguagem utilizada no Texto 1 conforme o tipo gênero textual e público alvo.	O baixo número de acertos nesta questão resulta da dificuldade de reconhecimento de tipologias textuais.	17,39%	82,60%

Fonte: O autor

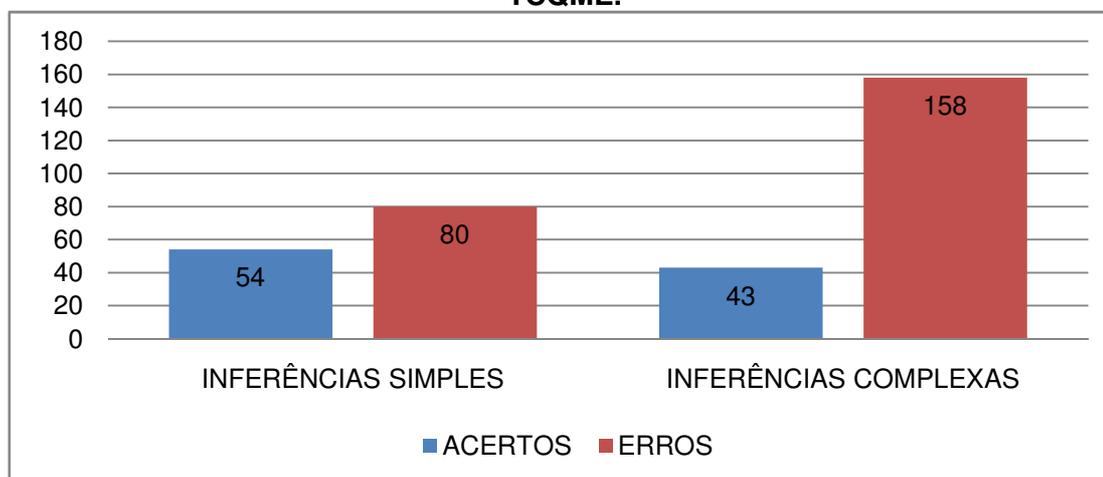
Conforme mostra o Quadro 7, o desempenho dos estudantes colaboradores da turma EA3 no uso de inferências simples (59,81% de acertos) pode ser considerado como regular, se comparado aos resultados das turmas EA1 (52,63%

de acertos) e EA2 (36% de acertos). No entanto, essa mesma turma apresentou um fraco desempenho (86,95% de erros) no uso de inferências consideradas complexas por envolverem a habilidade de síntese de ideias do texto, como as questões 08 e 09 do teste TCQME. O melhor resultado dessa turma no referido teste de compreensão leitora transita entre **E** e **D** (Cf. APÊNDICE G).

Esse baixo desempenho pode estar ligado a possíveis dificuldades em usar o conhecimento prévio durante a leitura e processamento da compreensão do texto escrito, impossibilitando a elaboração de inferência, que é uma habilidade ligada diretamente ao processamento do texto. Isso demonstra que a compreensão de alguns textos depende tanto dos processos de decodificação, como da realização de inferências, de tal modo que acreditamos ser muito difícil haver compreensão sem recorrermos aos processos inferenciais (MACHADO, 2005).

Para conclusão da apresentação e análise dos dados referentes ao desempenho dos estudantes colaboradores das três escolas públicas no teste TCQME, vejamos no Gráfico 9 abaixo, os indicadores de acertos e erros desses estudantes quanto ao uso de inferências simples e complexas. Relembramos que essa classificação de inferências está relacionada ao uso de operações cognitivas exigidas durante o processamento da leitura, especificamente, ligadas às questões 04, 05, 07, 08 e 09 do teste TCQME.

Gráfico 8 - Resultado por números de acertos e erros no uso de inferências simples e complexas pelos estudantes colaboradores das três escolas públicas no teste TCQME.



Fonte: O autor

Como é possível observar no Gráfico 8, o número de acertos no uso de inferências simples (aquelas que exigem um menor esforço de processamento da leitura, por envolver operações cognitivas mais simples) foi menor do que o número de erros. Quanto ao uso de inferências complexas (que exigem maior esforço cognitivo do leitor, por envolver diferentes graus de processamento e complexidade de operações cognitivas diferentes), o número de acertos, também, foi bem menor do que o número de erros.

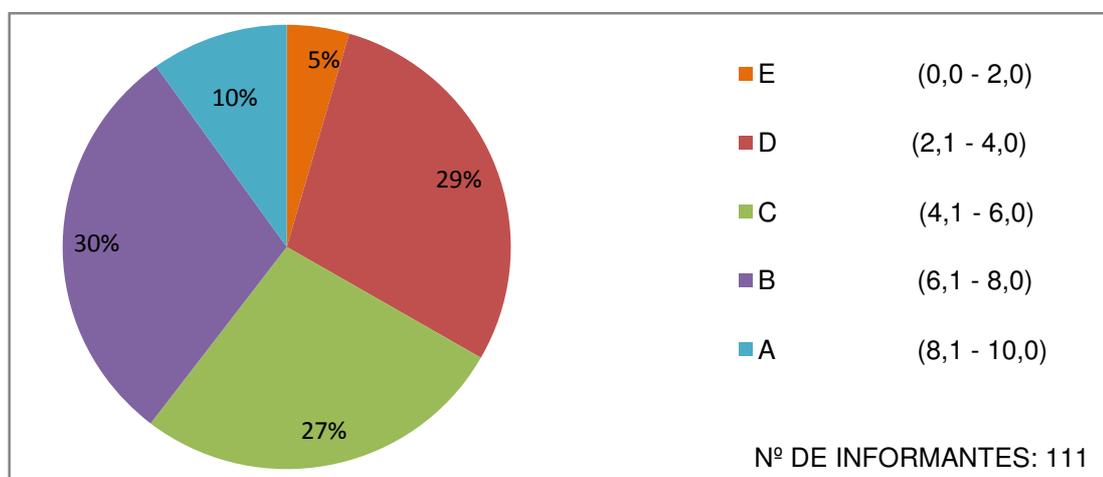
Esse resultado é coerente com o desempenho das três turmas das escolas públicas no teste TCQME, revelando, possivelmente, pouca prática de leitura, e com isso o pouco uso de estratégias de leitura produtivas, particularmente em realizar testes de compreensão leitora com questões de múltipla escolha com graus diferentes de inferências.

Assim, com a apresentação do Gráfico 8, encerramos a apresentação dos resultados obtidos pelos 67 estudantes colaboradores das três escolas públicas envolvidas nesta pesquisa. Em seguida, obedecendo ao mesmo processo de apresentação e análise dos dados, serão apresentados três quadros relacionados, respectivamente, a cada uma das três turmas das escolas particulares colaboradoras.

5.1.2 Análise dos resultados do teste de compreensão com questões de múltipla escolha aplicado nas turmas do GB

Como procedido com a análise dos dados do grupo das escolas públicas, demonstraremos neste tópico, primeiramente, um gráfico com os resultados do teste de compreensão com questões de múltipla escolha aplicado nas três turmas do GB, analisados a partir da escala de conceitos elaborada para esta pesquisa. Sequencialmente, serão apresentados três quadros contendo os dados colhidos pelo referido teste em cada uma das três escolas, juntamente com os comentários feitos por questão em relação ao número de acertos e erros dos 111 estudantes colaboradores pertencentes às três turmas do GB.

Gráfico 9 - Resultado do teste de compreensão com questões de múltipla escolha aplicado nas turmas das escolas particulares (GB) – *Muito mais do que isca.*



Fonte: O autor

O Gráfico 9 nos mostra que as três turmas das escolas particulares alcançaram resultados razoavelmente positivos, pois 40% dos estudantes ficaram entre os conceitos **A** e **B** (6,1 a 10,00) e 27% deles ficaram com o conceito **C**. Assim mesmo, ainda há uma forte porcentagem (34%) de estudantes que ficaram entre os conceitos **D** e **E**, que correspondem a notas/conceitos baixas e muito baixas (de 0 a 4). Esses resultados podem corresponder à existência de alguns estudantes que já desempenham a atividade leitora de forma razoavelmente proficiente. Por outro lado, há ainda estudantes que apresentam um perfil de leitor aprendiz, ou seja, aqueles que provavelmente não ultrapassaram, ainda, um nível de leitura que vai além do simples processo de decodificação, pois, o ato de ler é uma atividade que envolve, simultaneamente, vários componentes ativadores do cérebro que possibilitam não só decifrar o código escrito, mas também, interpretar e compreender o que lê (KLEIMAN, 2002).

Todavia, embora o resultado do desempenho dos estudantes colaboradores do grupo do GB, no primeiro teste de compreensão leitora, apresente-se, aparentemente, equilibrado, o resultado geral aponta para uma possível dificuldade dos estudantes leitores colaboradores em estabelecer uma relação de sentido entre o conhecimento de mundo armazenado na memória de longo prazo, com os conhecimentos veiculados pelo texto. Afinal, quanto maior for o conhecimento

partilhado entre autor e leitor, melhor será a compreensão (LEFFA, 1996a; SILVEIRA, 2005a), conseqüentemente, menos erros serão cometidos pelo leitor no momento de ler e compreender o que lê.

Após a apresentação geral do desempenho dos estudantes colaboradores das três turmas das escolas particulares no TCQME, os três quadros subsequentes, mostram os resultados por escola desse mesmo grupo de informantes. Cada quadro corresponde, respectivamente, a cada uma das três escolas particulares, apresentando uma análise mais detalhada das habilidades e conhecimentos exigidos pelas dez questões que compõem o teste TCQME e uma estimativa de erros e acertos por questão.

Além disso, vale ressaltar que, assim como procedido com as turmas do grupo GA, após cada um dos quadros são enfatizados alguns comentários sobre o desempenho dos estudantes colaboradores, especificamente, quanto ao uso de inferências e, eventualmente, comentários referentes a outras questões que não se relacionam ao processo inferencial. Assim, vejamos o que nos mostra o quadro abaixo sobre a primeira turma das escolas particulares.

Quadro 8 - Comentários explicativos referentes ao teste de compreensão com questões de múltipla escolha na turma EB1 com 25 estudantes colaboradores - *Muito mais do que isca.*

QUESTÃO	GABARITO	HABILIDADES E CONHECIMENTOS EXIGIDOS	COMENTÁRIOS SOBRE AS RESPOSTAS DOS ESTUDANTES COLABORADORES	ACERTOS %	ERROS %	EM BRANCO %
01	C	Reconhecimento de gêneros textuais dos dois textos. Texto 1 é um artigo de revista científica infanto-juvenil e do Texto 2 é um texto enciclopédico.	O resultado mostra que um pouco mais da metade dos estudantes colaboradores acertou esta questão, o que demonstra conhecimento sobre gênero textual.	52%	48%	0
02	C	Reconhecimento de registros linguísticos (linguagem formal, informal e conversacional). No caso, trata-se do uso da linguagem informal.	O baixo resultado do número de acertos torna visível a dificuldade dos estudantes colaboradores no reconhecimento das variações linguísticas.	28%	72%	0
03	D	Localização de informação explícita no texto, utilizando pistas lexicais e frasais.	Assim como ocorreu na questão 1, um pouco mais da metade da quantidade de acertos apresenta um resultado positivo sobre a localização de informações textuais explícitas.	52%	48%	0
04	E	Inferência simples (ou episódica) a partir das informações textuais explícitas no Texto 1.	Nessa questão, o número de acertos é bem maior em relação ao número de erros, evidenciando o uso do processo inferencial, ainda que num nível simples de complexidade, para encontrar informações presentes no texto.	60%	36%	4%

05	A	Inferência simples (léxico-semântica) a partir das informações explícitas no Texto 1.	Nesta questão, o número de acertos é um pouco maior do que a questão anterior, demonstrando a familiaridade dos estudantes colaboradores no uso de inferências durante a leitura do texto escrito.	64%	36%	0
6	B	Reconhecimento das proposições verdadeiras do Texto 2, dentre as várias proposições dadas.	O número de acertos nesta questão evidencia o bom desempenho dos estudantes colaboradores com relação ao uso da memória de trabalho diante uma questão que exige um nível de leitura mais apurado.	48%	52%	0
07	4, 3, 1, 5, 2	Reconhecimento do processo de sinonímia por meio de inferência léxico-semântica e/ou inferência metalinguística.	Assim como o resultado da questão 5, o número de acertos evidencia o uso de inferências simples durante a leitura do texto escrito.	28%	72%	0
08	C	Inferência complexa baseada em dados envolvendo a capacidade de síntese de ideias explícitas no Texto 1 e recorrência ao conhecimento prévio do leitor.	Nesta questão, o resultado do número de erros demonstra a dificuldade dos estudantes colaboradores com questões que exigem um nível mais elevado de inferência, especialmente em relação ao desenvolvimento da capacidade de síntese.	28%	72%	0
09	C	Inferência baseada em dados envolvendo a capacidade de síntese das ideias explícitas no Texto 2.	Embora o número de acertos seja um pouco inferior ao número de erros, o resultado aponta para a dificuldade do uso de inferências relacionadas à capacidade de síntese.	36%	64%	0
10	C	Reconhecimento do tipo de linguagem utilizada no Texto 1 conforme o tipo gênero textual e público alvo.	O baixo número de acertos nesta questão resulta, provavelmente, da dificuldade de reconhecimento de tipologias textuais.	24%	76%	0

Fonte: O autor

O Quadro 8 nos mostra que a primeira turma do grupo das escolas particulares, a turma EB1, apresentou, com o maior número de acertos (64%), um desempenho regular dos estudantes colaboradores no uso de inferências simples e um fraco desempenho no uso de inferências mais complexas, como mostra o maior número de acertos (36%). Isso, possivelmente, demonstra dificuldades em questões que exigem a habilidade de síntese e a ativação do conhecimento prévio para realizar inferências que ajudem o leitor a compreender o texto lido. Quanto à melhor nota/conceito adquirida por essa turma, transita entre **D** a **B** (Cf. APÊNDICE G).

Vejamos, agora, o Quadro 9 referente ao desempenho da segunda turma das escolas particulares no teste de compreensão com questões de múltipla escolha.

Quadro 9 Comentários explicativos referentes ao teste de compreensão com questões de múltipla escolha na turma EB2 com 41 estudantes colaboradores - *Muito mais do que isca.*

QUESTÃO	GABARITO	HABILIDADES E CONHECIMENTOS EXIGIDOS	COMENTÁRIOS SOBRE AS RESPOSTAS DOS ESTUDANTES COLABORADORES	ACERTOS %	ERROS %	EM BRANCO %
01	C	Reconhecimento de gêneros textuais dos dois textos. No caso, o gênero do Texto 1 é um artigo de revista científica infanto-juvenil e do Texto 2 é um texto enciclopédico.	O resultado demonstra que os estudantes colaboradores desta turma têm conhecimento a respeito dos gêneros textuais que compõe a questão.	53,65%	46,34%	0
02	C	Reconhecimento de registros linguísticos (linguagem formal, informal e conversacional). No caso, trata-se do uso da linguagem informal.	Com um resultado igual ao da questão anterior no número de acertos, os estudantes colaboradores demonstraram ter conhecimentos sobre as variações linguísticas.	53,65%	43,90%	2,43%
03	D	Localização de informação explícita no texto, utilizando pistas lexicais e frasais.	O número de acertos demonstra a facilidade dos estudantes colaboradores em localizar informações textuais a partir de pistas fornecidas pelo próprio texto.	60,97%	39,02%	0
04	E	Inferência simples (ou episódica) a partir das informações textuais explícitas no Texto 1.	O resultado aponta para uma positiva capacidade do uso de inferências simples para a compreensão de informações explícitas no texto.	53,65%	46,34%	0
05	A	Inferência simples (léxico-semântica) a partir das informações explícitas no Texto 1.	Assim como a questão anterior, o número de certos confirma a aproximação dos estudantes colaboradores ao uso do processo inferencial com um nível simples de dificuldade.	70,73%	29,26%	0
6	B	Reconhecimento das proposições verdadeiras do Texto 2, dentre as várias proposições dadas.	O baixo número de erros confirma o bom desempenho no uso da memória de trabalho diante uma questão que requer uma leitura mais aprimorada.	58,53%	39,02%	2,43%
07	4, 3, 1, 5, 2	Reconhecimento do processo de sinonímia por meio de inferência léxico-semântica e/ou inferência metalinguística.	Mais uma vez, os estudantes colaboradores demonstraram bom desempenho com relação ao uso de inferências durante uma atividade leitora, como nos mostra o baixo número de erros.	68,29%	26,82%	4,87%
08	C	Inferência complexa baseada em dados envolvendo a capacidade de síntese de ideias explícitas no Texto 1 e recorrência ao conhecimento prévio do leitor.	Nesta questão o número de acertos confirma a facilidade demonstrada pelos estudantes colaboradores no uso de inferências, dessa vez envolvendo a capacidade de síntese.	58,53%	43,46%	0
09	C	Inferência baseada em dados envolvendo a capacidade de síntese das ideias explícitas no Texto 2.	Contrariamente ao que demonstrou a questão anterior, , nesta questão os estudantes colaboradores atingiram um baixo número de acertos, talvez por se tratar de gêneros textuais diferentes entre o texto 1 e 2.	31,70%	68,29%	0
10	C	Reconhecimento do tipo de linguagem utilizada no Texto 1 conforme o tipo gênero textual e público alvo.	Nessa última questão, que exige o conhecimento de gêneros textuais, o número de acertos foi bem baixo.	19,51%	80,48%	0

Fonte: O autor

Como podemos observar no Quadro 9, o maior número de acertos relacionados ao uso de inferências simples na EB2 é de 70,73%, evidenciando um melhor desempenho em relação à turma anterior. Assim mesmo, ainda existem estudantes colaboradores nessa turma (cerca de 40%) que não conseguiram desenvolver uma atividade de leitura monitorada que possibilitasse o reconhecimento de pistas textuais fornecidas pelo autor. Essa mesma turma demonstrou, também, um mediano desempenho no uso de inferências mais complexas, como mostra o maior número de erros (68,29%) entre as questões 07 a 09, que exigem do leitor um bom desempenho no uso da capacidade de síntese. Assim, o melhor resultado dessa turma quanto à nota/conceito varia entre **D** a **B** (Cf. APÊNDICE G).

O Quadro 10, a seguir, mostra o resultado do desempenho dos estudantes colaboradores da última turma das escolas particulares (EB3) no primeiro teste de compreensão desta pesquisa.

Quadro 10 - Comentários explicativos referentes ao teste de compreensão com questões de múltipla escolha na turma EB3 com 45 estudantes colaboradores - *Muito mais do que isca.*

QUESTÃO	GABARITO	HABILIDADES E CONHECIMENTOS EXIGIDOS	COMENTÁRIOS SOBRE AS RESPOSTAS DOS ESTUDANTES COLABORADORES	ACERTOS %	ERROS %
01	C	Reconhecimento de gêneros textuais dos dois textos. No caso, o gênero do Texto 1 é um artigo de revista científica infanto-juvenil e do Texto 2 é um texto enciclopédico.	Nesta questão, o resultado do número de acertos demonstra que os estudantes colaboradores têm conhecimento a respeito dos gêneros textuais do texto 1 e 2.	73,33%	26,66%
02	C	Reconhecimento de registros linguísticos (linguagem formal, informal e conversacional). No caso, trata-se do uso da linguagem informal.	O resultado demonstra por uma pequena diferença entre o número de acertos em relação ao de erros, que os estudantes colaboradores têm dificuldades em reconhecerem variações linguísticas.	44,44%	55,55%
03	D	Localização de informação explícita no texto, utilizando pistas lexicais e frasais.	O número de acertos é bem superior ao número de erros, o que demonstra a facilidade dos estudantes colaboradores em encontrar localizar informações num texto a partir de pistas presentes no próprio texto.	75,55%	24,44%
04	E	Inferência simples (ou episódica) a partir das informações textuais explícitas no Texto 1.	Nesta questão o baixo número de acerto demonstra a dificuldade no uso de inferências simples para localização de informações presentes no texto.	46,66%	53,33%
05	A	Inferência simples (léxico-semântica) a partir das informações explícitas no Texto 1.	O alto número de acerto, praticamente o do dobro da questão anterior, revela a facilidade dos estudantes colaboradores no uso de inferências ligadas ao campo léxico-semântica.	80%	20%
6	B	Reconhecimento das proposições verdadeiras do Texto 2, dentre as várias proposições dadas.	O resultado mostra o bom desempenho dos estudantes colaboradores no uso da memória de trabalho diante uma questão que requer uma leitura mais aprimorada.	57,77%	42,22%

07	4, 3, 1, 5, 2	Reconhecimento do processo de sinonímia por meio de inferência léxico-semântica e/ou inferência metalinguística.	Nessa questão, o baixo número de erros em relação ao número de acertos evidencia um bom desempenho dos estudantes colaboradores no reconhecimento do processo de sinonímia.	64,44%	35,55%
08	C	Inferência complexa baseada em dados envolvendo a capacidade de síntese de ideias explícitas no Texto 1 e recorrência ao conhecimento prévio do leitor.	O baixo número de acertos aponta para a dificuldade do desempenho dos estudantes colaboradores em questões que envolvem inferências mais complexas, que exigem domínio sobre a habilidade de síntese das ideias de um texto.	60%	40%
09	C	Inferência baseada em dados envolvendo a capacidade de síntese das ideias explícitas no Texto 2.	Embora por uma diferença baixa entre número de erros sobre o número de acertos, os estudantes colaboradores demonstraram ter dificuldades na capacidade de síntese das ideias centrais de um texto.	42,22%	57,77%
10	C	Reconhecimento do tipo de linguagem utilizada no Texto 1 conforme o tipo gênero textual e público alvo.	Nessa última questão, que exige o conhecimento de gêneros textuais, o número de acertos pelos estudantes colaboradores foi muito baixo.	22,22%	77,77%

Fonte: O autor

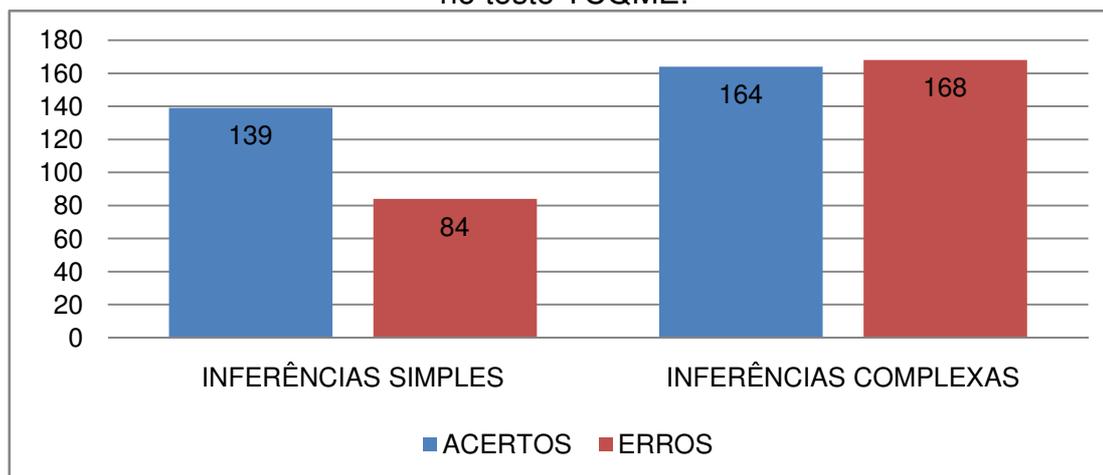
Como podemos observar no Quadro 10, o maior número de acertos referentes às inferências simples (80%) representa um bom desempenho dos estudantes colaboradores quanto ao uso desse tipo de inferências, que exige do leitor apenas a atenção em localizar pistas explícitas na superfície textual (RIBEIRO, 2011). Essas informações são facilmente identificadas e armazenadas na memória de curto prazo, que é responsável por armazenar informações por um curto espaço de tempo durante a leitura de um texto escrito.

Quanto ao uso de inferências mais complexas, a turma EB3 conseguiu um razoável desempenho, conforme podemos observar na tabela de acertos das questões 07, 08 e 09, referentes ao teste TCQME. Esse tipo de inferência é essencial à leitura fluente e caracteriza o leitor mais experiente, conforme nos afirma Machado (2010). Um bom desempenho nesse tipo de questão envolve domínio da habilidade de sintetizar informações presentes no texto, relacionando-as com o conhecimento prévio do leitor e, em seguida, escolher qual a melhor estratégia para processar a leitura e compreensão do texto lido, o que, aparentemente, aconteceu na turma EB3. O resultado do melhor desempenho dessa turma quanto à nota/conceito varia entre **C** e **B** (Cf. APÊNDICE G).

Vejamos, agora, com o Gráfico 10 abaixo, o desempenho dos estudantes colaboradores das três escolas particulares quanto ao uso de inferências simples ou

complexas, conforme o grau de exigência de operações cognitivas solicitadas pelas questões 04, 05, 07, 08 e 09 do teste TCQME.

Gráfico 10: Resultado por números de acertos e erros no uso de inferências simples e complexas pelos estudantes colaboradores das três escolas particulares no teste TCQME.



Fonte: O autor

Como é possível observarmos no Gráfico 10, o número de acertos quanto ao uso de inferências simples, ou seja, aquelas que exigem baixo esforço cognitivo no processamento da leitura, foi maior do que o número de erros. Quanto ao número de acertos e erros no uso de inferências complexas, ou seja, aquelas que exigem um grau maior de operações cognitivas, esse resultado demonstra-se bem equilibrado. Mesmo assim, esse resultado evidencia que, provavelmente, os estudantes colaboradores do grupo GB tem uma prática de leitura um pouco mais produtivas de leitura em relação ao uso de estratégias inferenciais de leitura.

Esse resultado está coerente com o desempenho desses estudantes no teste TCQME, especificamente quanto ao uso de estratégias inferenciais simples (questões 04, 05,) e complexas (questões 07, 08 e 09) como as que foram exigidas no teste de compreensão. Mesmo assim, vale resaltar que, assim como os estudantes colaboradores das três escolas públicas, os estudantes colaboradores do grupo GB também afirmaram no questionário pós-teste que realizam atividades avaliativa de leitura com pouca frequência.

Assim, após a apresentação e a análise dos dados obtidos pelo TCQME, referentes ao desempenho dos 111 estudantes colaboradores do grupo das escolas do GB, encerramos a apresentação dos dados obtidos pelo primeiro instrumento avaliativo usado nesta pesquisa e passamos, sequencialmente, para os resultados do questionário pós-teste referentes aos dois grupos de estudantes colaboradores.

5.2 Resultados do questionário pós-teste

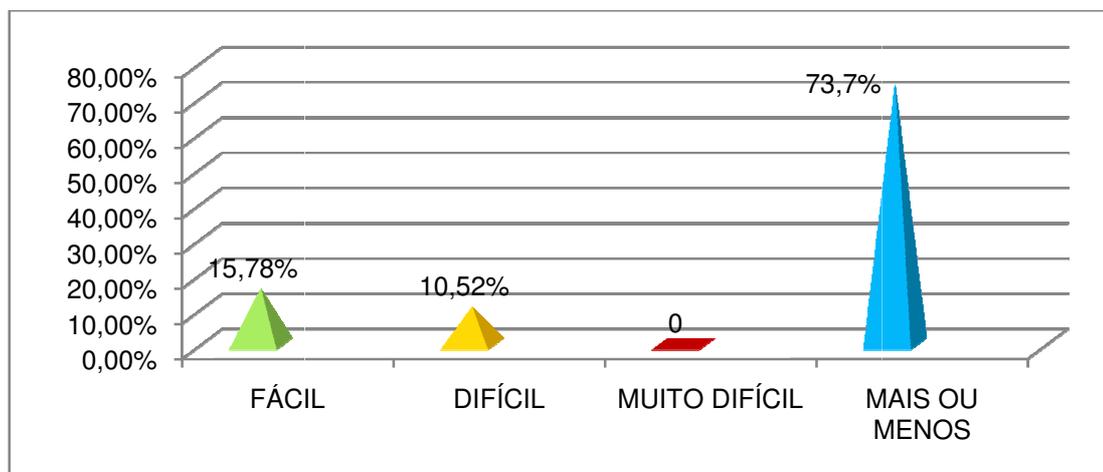
Como já foi apresentado no capítulo III deste trabalho, o questionário pós-teste (QPT) foi elaborado com a finalidade de levar o nosso estudante colaborador a fazer uma autoavaliação sobre seu desempenho na compreensão leitora logo após ter respondido ao teste TCQME. É importante ressaltar que a questão 03 do QPT, embora a apresentação dos resultados seja feita por um único quadro ou gráfico, mesmo assim, cada opção/resultados deve ser compreendido, separadamente, em relação ao universo de estudantes colaboradores da cada uma das turmas.

Dessa forma, esse tópico destina-se à apresentação e à análise dos dados fornecidos pelos 178 estudantes colaboradores que responderam ao QPT, aplicado logo após o primeiro teste de compreensão leitora. Assim, o primeiro resultado e análise a ser mostrado referem-se aos estudantes colaboradores das três turmas das escolas públicas envolvidas nesta pesquisa. Lembramos que o procedimento metodológico aplicado com as turmas do grupo GA será o mesmo para com as turmas do grupo GB.

5.2.1 Análise dos resultados do questionário pós-teste nas turmas das escolas públicas

Com o Gráfico 11 abaixo, referente à EA1, iniciamos a apresentação do resultado do questionário pós-teste aplicado nas três turmas pertencentes ao grupo das escolas públicas do GA.

Gráfico 11 - Resultado do questionário pós-teste aplicado na turma EA1 com 19 estudantes colaboradores – Questão 1: Você achou o teste que acabou de fazer:

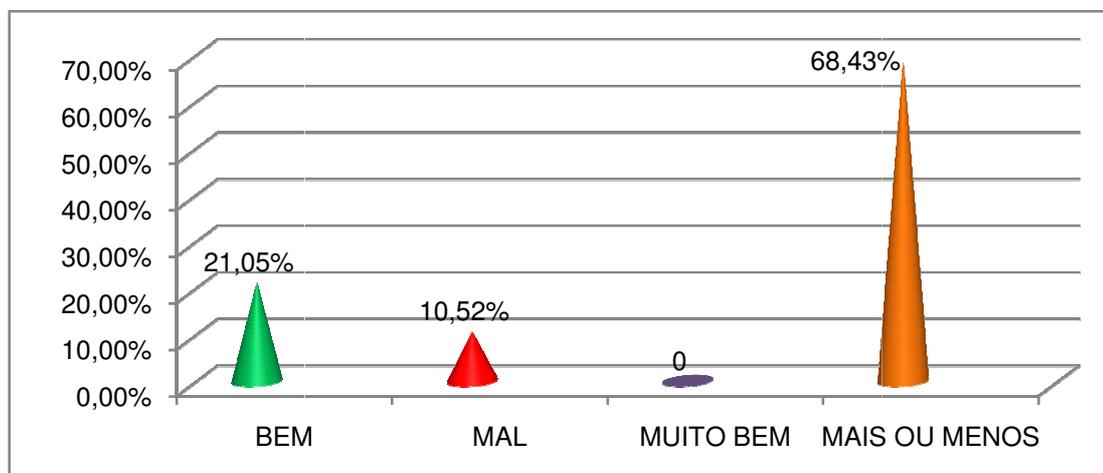


Fonte: O autor

Como se vê no Gráfico 11, a grande maioria da turma EA1 (73,7%) considerou a opção *mais ou menos* para classificar o grau de dificuldade do teste TCQME e, cerca de 10,52%, consideraram o teste *difícil*. A comparação entre estas duas grandezas poderia nos mostrar um desempenho satisfatório dos estudantes colaboradores no primeiro teste de compreensão desta pesquisa, porém, isso não aconteceu, como já foi detalhado no Quadro 5 (p. 128), que mostra uma estimativa do número de acertos e erros por questão do teste TCQME.

O fato de a opção *mais ou menos* ter sido a mais bem votada pela EA1 pode nos remeter a hipótese de que, muitas vezes, é mais fácil para um leitor aprendiz demonstrar incerteza sobre o que leu, ao invés de expor-se afirmando não ter conseguido compreender as ideias do autor expostas no texto. Não compreender o que lê, muitas vezes, indica a não superação dos dois primeiros níveis de compreensão leitora do texto escrito, o da *inteligibilidade* e o da *interpretabilidade* (Cf. capítulo II, p. 52). Após essa consideração, passemos para o Gráfico 12, referente à questão 02 do QPT.

Gráfico 12 - Resultado do questionário pós-teste aplicado na turma EA1 com 19 estudantes colaboradores – Questão 2: Como você acha que se saiu no teste que acabou de fazer?



Fonte: O autor

Como podemos observar no Gráfico 12, o QPT revela que a maior parte dos estudantes da EA1 (68,43%) consideram que se saíram *mais ou menos* no teste de compreensão com questões de múltipla escolha. Relacionando esse resultado com o desempenho dos estudantes colaboradores no teste TCQME, podemos concluir que a turma EA1 apresentava um fraco desempenho na atividade de leitura e compreensão. As dificuldades demonstradas por essa turma referem-se tanto ao reconhecimento de informações explícitas no texto, quanto à elaboração de inferências para garantir a compreensão do texto lido.

Apresentadas essas informações referentes à segunda questão proposta pelo QPT e expostas no gráfico acima, passemos para o resultado da terceira questão do mesmo questionário aplicado na EA1, apresentado no Quadro 11 logo em seguida.

Quadro 11 - Resultado do questionário pós-teste aplicado na turma EA1 com 19 estudantes colaboradores – Questão 3.

Questão 3: <i>Em relação à compreensão de textos escritos, em que aspectos você tem mais dificuldade?</i>				
Ordem de importância	Preferências			
	Concentração na leitura	Vocabulário	Compreensão das ideias	Compreensão do enunciado das questões
1ª	42,10%	-	-	-
2ª	-	-	31,57%	-
3ª	-	21,05%	-	-
4ª	-	-	-	26,31%
Resposta confusa	5,26%			

Fonte: O autor

O resultado do Quadro 11 nos apresenta, com relação ao nível de dificuldade na compreensão de textos, a alternativa *concentração na leitura* (42,10%) como o primeiro lugar e em segundo lugar, a alternativa *compreensão das ideias do texto* (31,57%). Esse resultado, aparentemente, poderia ser traduzido como dificuldades em manter a atenção e o uso dos tipos de memória (de curto, médio e longo prazo) que devem ser ativadas durante a leitura e que são tão importantes para a compreensão leitora, quanto o uso do conhecimento prévio do leitor (KLEIMAN, 2002, p.13); o que caracteriza os tipos de leitor, conforme foi apresentado no capítulo II deste trabalho (p.50).

Na sequência, são apresentamos os resultados das três últimas questões propostas pelo QPT aos estudantes colaboradores da turma EA1, apresentado na Tabela 1, logo em seguida.

Tabela 1 - Resultado do questionário pós-teste aplicado na turma EA1 com 19 estudantes colaboradores – Questões 4, 5 e 6.

Questão 4: Em relação ao teste aplicado:			
Compreendeu bem os enunciados das questões	Teve dificuldade de entender os enunciados	Acho os enunciados razoáveis e claros	
3	6	10	
Questão 5: Você costuma fazer testes de compreensão de textos de múltipla nas aulas de Língua Portuguesa?			
Sim, frequentemente.	Nunca	Raramente	Só em provas
8	0	2	9
Questão 6: Você gostaria de exercitar mais a compreensão de textos através de testes de múltipla escolha?			
Sim	Não	Sou indiferente	
18	1	0	

Fonte: O autor

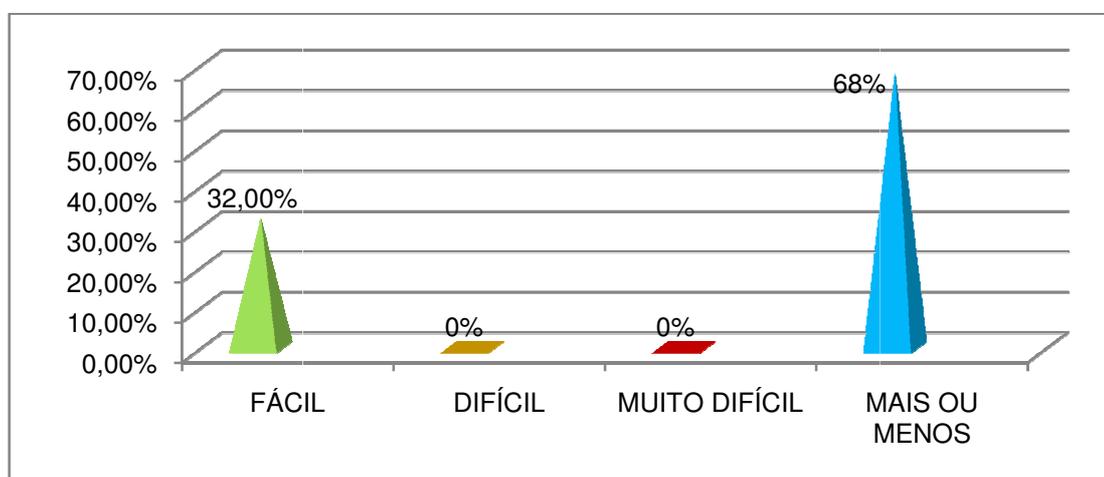
Na leitura dos resultados apresentados na Tabela 1 acima, podemos perceber que, embora a maioria dos estudantes colaboradores da turma EA1 tenha considerado os enunciados do teste TCQME razoáveis e claros e afirmarem que respondem, frequentemente, a testes de compreensão com questões de múltipla escolha, o resultado geral do desempenho dessa turma não foi satisfatório (Cf Quadro 5, p. 129). Com isso, percebemos uma possível dificuldade desses estudantes em realizarem atividades de autoavaliação, ou então, um escamoteamento das reais dificuldades enfrentadas com relação à leitura e compreensão de textos escritos. Mesmo assim, demonstraram o interesse em realizar mais atividades de leitura baseadas em testes como o TCQME.

Ainda com relação à dificuldade demonstrada pela EA1 no desempenho da atividade leitora, podemos formular duas hipóteses para explicar essa dificuldade: a primeira refere-se ao tipo de testes de compreensão leitora que esses estudantes colaboradores se submetem; pode ser que esse instrumento avaliativo seja composto por questões que exploram apenas informações óbvias, segundo o exemplo da tipologia de questões apontada por Marcuschi (2008). A segunda hipótese refere-se, especificamente, à dificuldade de processamento da leitura e compreensão do texto escrito, considerada como um processo que envolve múltiplos subprocessos, os quais ocorrem tanto simultânea como sequencialmente, e incluem desde habilidades consideradas básicas para qualquer leitor, como as que são

executadas de modo automático na leitura proficiente (como a rápida decodificação), até estratégias de alto nível, executadas de modo consciente.

Apresentados os resultados da turma EA1 obtidos pelo questionário pós-teste, passemos para a apresentação do desempenho dos estudantes da turma EA2 obtidos no mesmo questionário e apresentados, inicialmente, pelo Gráfico 13, logo abaixo.

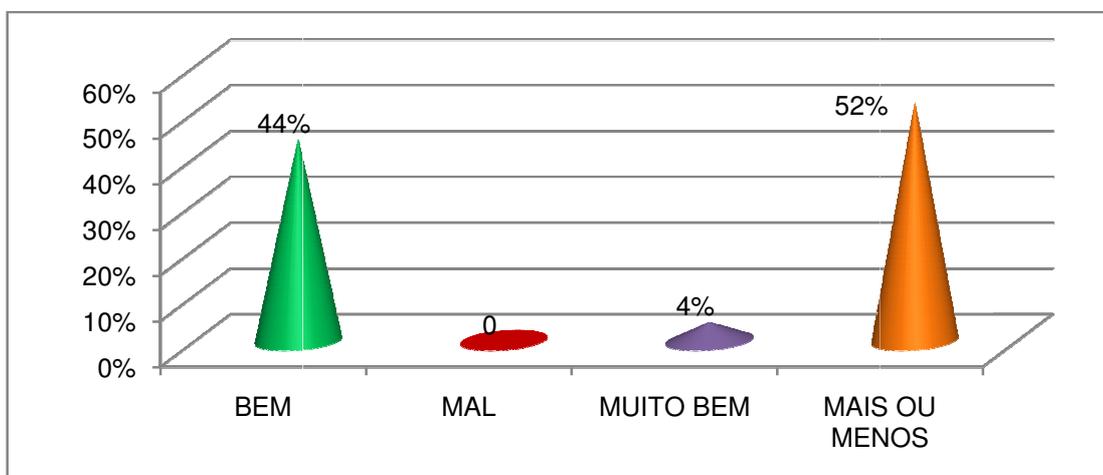
Gráfico 13 - Resultado do questionário pós-teste aplicado na turma EA2 com 25 estudantes colaboradores – Questão 1: Você achou o teste que acabou de fazer:



Fonte: O autor

Conforme mostra o Gráfico 13, a maioria dos estudantes colaboradores da EA2 (68%) considerou o teste TCQME *mais ou menos*, quanto ao grau de dificuldade. Comparando esse resultado do QPT com o baixo desempenho da EA2 apresentado no Quadro 6 (p. 129), relativo aos acertos e erros dos estudantes dessa turma no teste TCQME, podemos afirmar que, também nesse caso, pode existir um mascaramento das reais dificuldades de compreensão leitora apresentadas pelos estudantes colaboradores da segunda turma das escolas públicas. Vejamos com o Gráfico 14, o resultado apresentado dessa mesma turma na segunda questão do QPT.

Gráfico14 - Resultado do questionário pós-teste aplicado na turma EA2 com 25 estudantes colaboradores – Questão 2: Como você acha que se saiu no teste que acabou de fazer?



Fonte: O autor

Coforme o Gráfico 14, 52% do estudantes colaboradores da EA2 afirmaram terem se saído *mais ou menos* bem no teste TCQME e cerca de 44% afirmara terem se saído *bem* e, apenas, 4% deles afirmaram terem se saído *muito bem*. Conforme a nossa tabela de valores construída para classificar o nível de desenvolvimento do processo de compreensão leitora de todos os estudantes colaboradores que responderam ao TCQME, o resultado da EA2 transita entre **C e D**; dos 25 componentes desta turma, apenas um atingiu o nível **B** de desempenho da leitura como nós a compreendemos neste trabalho. Depois dessa constatação, passemos para a análise do Quadro 12, logo abaixo, referente à segunda questão do QPT, relacionada, ainda, à turma EA2.

Quadro 12 - Resultado do questionário pós-teste aplicado na turma EA2 com 25 estudantes colaboradores – Questão 3.

Questão 3: Em relação à compreensão de textos escritos, em que aspectos você tem mais dificuldade?				
Ordem de importância	Preferências			
	Concentração na leitura	Vocabulário	Compreensão das ideias	Compreensão do enunciado das questões
1ª			28%	
2ª		24%		24%
3ª				
4ª	16%			
Resposta confusa	36%			

Fonte: O autor

A partir da leitura do Quadro 12, com exceção do número de estudantes que responderam erradamente essa questão (36%), o resultado das opções *compreensão das ideias* (28%) e *dos enunciados* (24%) confirma a segunda hipótese construída para justificar a dificuldade que muitos leitores da EA1 apresentaram com relação à compreensão leitora do teste TCQME, expostos na Tabela 1. Conforme essa hipótese, muitos estudantes colaboradores da EA2 apresentam dificuldades em desenvolver uma atividade leitora que envolva a ativação de subprocessos cognitivos, realizados, na maioria das vezes, através de estratégias metacognitivas de leitura (Cf. capítulo II, p. 46).

Nessa dificuldade podem residir, também, problemas relacionados à dificuldade de superação do estágio de decodificação do signo linguístico que já deveria ter sido superado nos anos iniciais do ensino fundamental. Nesse aspecto, concordamos com Silveira (2005a, p. 89) ao afirmar que só pode ocorrer leitura quando o leitor consegue estabelecer sentido diante das informações visuais encontradas na superfície de um texto escrito; do contrário, será apenas uma tentativa de leitura, ou um mero esforço de decodificar pequenas unidades linguísticas presentes no texto. Dessa forma, após a apresentação dos resultados da terceira questão do QPT, passemos para a leitura e análise dos dados apresentados

pela Tabela 2, referente às questões de 04 a 06 do referido questionário, aplicado, ainda, na EA2.

Tabela 2 - Resultado do questionário pós-teste aplicado na turma EA2 com 25 estudantes colaboradores – Questões 4, 5 e 6.

Questão 4: Em relação ao teste aplicado:			
Compreendeu bem os enunciados das questões	Teve dificuldade de entender os enunciados	Achou os enunciados razoáveis e claros	Em Branco
7	9	7	2
Questão 5: Você costuma fazer testes de compreensão de textos de múltipla nas aulas de Língua Portuguesa?			
Sim, frequentemente.	Nunca	Raramente	Só em provas
9	-	5	11
Questão 6: Você gostaria de exercitar mais a compreensão de textos através de testes de múltipla escolha?			
Sim	Não	Sou indiferente	
21	3	1	

Fonte: O autor

Os resultados apresentados na Tabela 2 nos mostra que a dificuldade de boa parte da turma EA2 em responder testes como TCQME consiste, geralmente, na compreensão dos enunciados das questões. Talvez, a falta de exercitação desse tipo de teste colabore com essa dificuldade, assim como mostra o resultado da questão 5, através da qual os 11 dos 25 estudantes colaboradores afirmaram só terem acesso a esse tipo de questões apenas em provas. Em razão disso, quase todos os estudantes da EA2 demonstraram interesse em exercitar a compreensão leitora através de testes com questões de múltipla escolha.

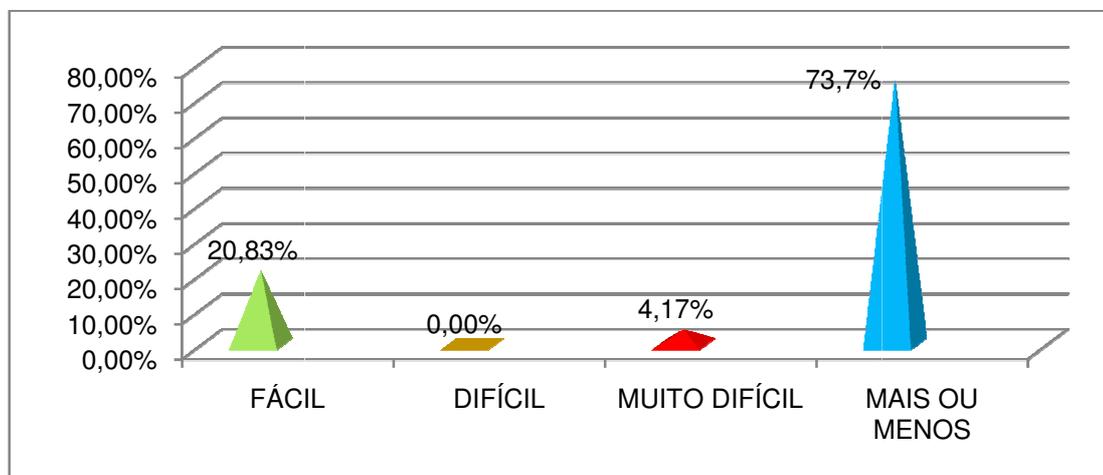
A dificuldade encontrada pelos estudantes da EA2 no entendimento dos enunciados das questões do teste TCQME pode se referir à problemática enfrentada por muitos leitores no tocante ao desenvolvimento de estratégias de leitura, cognitivas e metacognitivas, que auxiliam na compreensão do texto escrito. E ainda, a dificuldade pode estar ligada ao desconhecimento do processo inferencial como uma estratégia importantíssima para o processo da leitura, que por sua vez, implica

no uso do conhecimento prévio do leitor. Sobre esse tipo de conhecimento, Kleiman (1992, p. 25) volta nos afirmar que

A ativação do conhecimento prévio é essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer *inferências necessárias* para selecionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente (grifo da autora).

Concluída a apresentação e a análise dos dados referentes à autoavaliação do desempenho da EA2 apresentados pelo questionário pós-teste, passemos para as informações fornecidas pelos estudantes colaboradores da turma EA3, apresentados pelo mesmo questionário e analisados da mesma maneira pela a qual foram analisados os dados das duas primeiras turmas das três escolas públicas. Para isso, iniciamos com as informações fornecidas pelo Gráfico 15, logo abaixo.

Gráfico 15 - Resultado do questionário pós-teste aplicado na turma EA3 com 24 estudantes colaboradores – Questão 1: Você achou o texto que acabou de fazer:

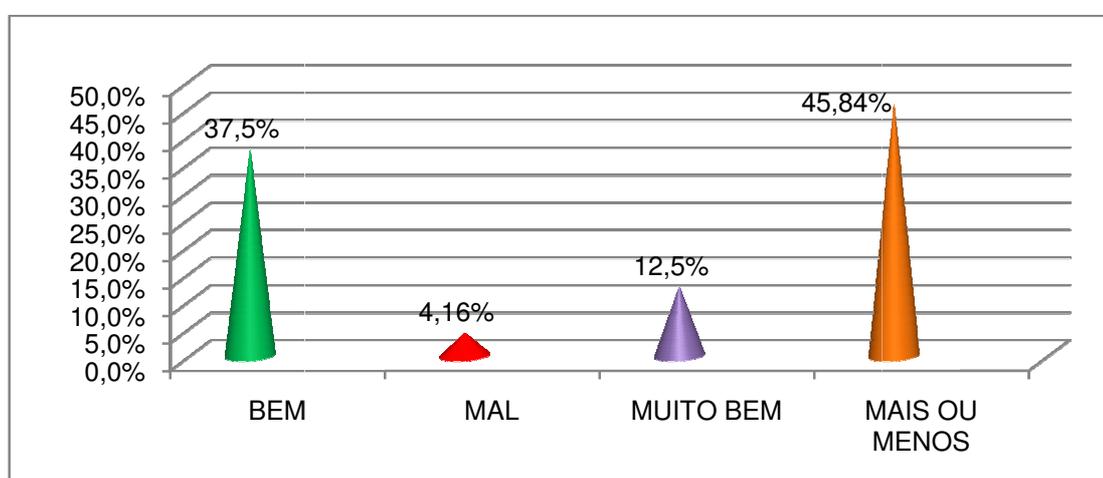


Fonte: O autor

Conforme nos mostra o Gráfico 15, os estudantes colaboradores da EA3 elegeram a alternativa *mais ou menos* (com 75%) como aquela que melhor representa suas opiniões a respeito do grau de dificuldade do teste TCQME; assim como ocorreu com as turmas EA1 e EA2 que elegeram a mesma opção como resposta. Porém, a resposta dada pela turma EA3 não coincide com seu

desempenho na resolução do teste de compreensão com questões de múltipla escolha apresentado no Quadro 7 (p. 131). A média máxima atingida por essa turma, segundo a nossa tabela de valores, transita entre **C** e **D**. Assim mesmo, alguns estudantes colaboradores (20,83%) consideraram o teste TCQME *fácil*. Após esse resultado da primeira questão do QPT, vejamos, a seguir, o Gráfico 16 relativo à segunda questão do referido questionário respondido pela turma EA3.

Gráfico 16 - Resultado do questionário pós-teste aplicado na turma EA3 com 24 estudantes colaboradores – Questão 2: Como você acha que se saiu no teste que acabou de fazer?



Fonte: O autor

Segundo o Gráfico 16, boa parte dos estudantes colaboradores da EA3 (45,84%) acreditaram que se saíram *mais ou menos* no teste TCQME, e cerca 37,5% deles afirmaram que se saíram *bem* e outros 12,5% se saíram *muito bem*. Todavia, esse resultado não corresponde ao resultado apresentado em termos de notas/conceitos dessa turma, que ficou entre **E** e **D**. O resultado das análises das questões do teste TCQME (p. 125) evidencia um desempenho regular no uso de inferências simples e um baixo desempenho no uso de inferências complexas.

O resultado apresentado pelo Gráfico 16 evidencia que, assim como outras turmas colaboradoras, a EA3 demonstra pouca familiarização com testes de compreensão com questões de múltipla escolha. Esse possível desconhecimento pode representar pouca prática desse tipo de atividade em sala de aula, haja vista o

baixo rendimento dessa turma no teste TCQME (Quadro 7, p. 131) e, ainda, a revelação e/ou confirmação dessa hipótese pelos próprios estudantes colaboradores da EA3, feito na Tabela 4 (questão 5, p. 158). Após esse resultado, vejamos o Quadro 13, logo abaixo, com a apresentação do resultado da questão 03 do questionário pós-teste respondido pela EA3.

Quadro 13 - Resultado do questionário pós-teste aplicado na turma EA3 com 24 estudantes colaboradores – Questão 3.

Questão 3: Em relação à compreensão de textos escritos, em que aspectos você tem mais dificuldade?				
Ordem de importância	Preferências			
	Concentração na leitura	Vocabulário	Compreensão das ideias	Compreensão do enunciado das questões
1ª	-	-	16,66%	-
2ª	-	-	-	25%
3ª	-	20,83%	-	-
4ª	16,66%	-	-	-
Em branco	4,16%			
Resposta confusa	62,5%			

Fonte: O autor

O Quadro 13, acima, demonstra que 25% dos estudantes colaboradores da EA3 têm dificuldade em relação à *compreensão do enunciado das questões* do teste do tipo TCQME. A dificuldade em relação a *vocabulário* obteve 20,83% das respostas. Já a *compreensão de ideias e concentração na leitura* obtiveram 16,66%. Esse resultado nos leva a supor que boa parte dos estudantes colaboradores da EA3 (cerca de 41,66%) apresenta características de leitores aprendizes, visto que, esse tipo de leitor, embora tenha domínio do processo de decodificação, realiza a leitura com dificuldade de sintetizar as ideias do texto, prejudicando a compreensão geral do texto, conforme nos recorda Kato (1990, p. 41) ao classificar os tipos de leitores.

Vejam, logo abaixo, o resultado apresentado pelos estudantes colaboradores da EA3, referente às três últimas questões do questionário pós-teste, apresentado na Tabela 3.

Tabela 3 - Resultado do questionário pós-teste aplicado na turma EA3 com 24 estudantes colaboradores – Questões 4, 5 e 6.

Questão 4: Em relação ao teste aplicado:			
Compreendeu bem os enunciados das questões	Teve dificuldade de entender os enunciados	Acho os enunciados razoáveis e claros	
10	5	9	
Questão 5: Você costuma fazer testes de compreensão de textos de múltipla nas aulas de Língua Portuguesa?			
Sim, frequentemente.	Nunca	Raramente	Só em provas
3	1	7	13
Questão 6: Você gostaria de exercitar mais a compreensão de textos através de testes de múltipla escolha?			
Sim	Não	Sou indiferente	
22	-	2	

Fonte: O autor

Conforme o resultado apresentado pela Tabela 3, boa parte dos estudantes colaboradores da EA3 considerou os enunciados das questões do teste TCQME razoavelmente claros e que, provavelmente por isso, tornou-se mais fácil compreender e responder às questões propostas. No entanto, como mostra o Quadro 7 (p.131), a EA3 demonstrou pouco conhecimento e uso do processo inferencial no desempenho da atividade leitora. Esse resultado se explica, em parte, pela pouca prática de atividades leitoras com o uso de questões de múltipla escolha, como mostra o resultado da questão 05 na Tabela 3 acima e, ainda, pelo interesse dessa turma em exercitar mais vezes esse tipo de atividade, como mostra o resultado da questão 6 da referida Tabela.

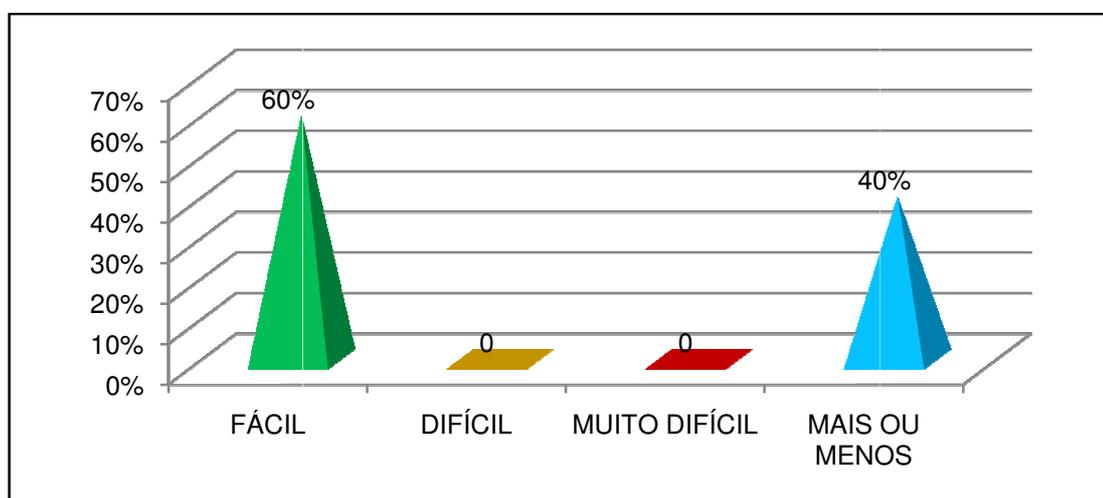
Com a apresentação acima, encerramos a demonstração e análise dos dados obtidos pelo questionário pós-teste aplicado nas três turmas das escolas públicas que compõem o grupo do GA. Logo em seguida, seguindo o mesmo procedimento metodológico aplicado neste tópico, apresentamos os resultados dos dados obtidos

pelo referido questionário nas três turmas das escolas particulares colaboradoras desta pesquisa, o grupo GB.

5.2.2 Análise dos resultados do questionário pós-teste nas turmas das escolas particulares

A exposição dos dados e análises abaixo corresponde ao resultado do questionário pós-teste aplicado nas três turmas do grupo das escolas particulares (GB). Da mesma maneira que foram apresentados e analisados os dados do QPT no grupo GA, igualmente, será feito aqui com o grupo das turmas do GB. Dessa forma, iniciamos a referida apresentação pela turma EB1, com a apresentação do Gráfico 17, logo abaixo.

Gráfico 17 - Resultado do questionários pós-teste aplicado em EB1 com 25 estudantes colaboradores – *Questão 1: Você achou o teste que acabou de fazer?*

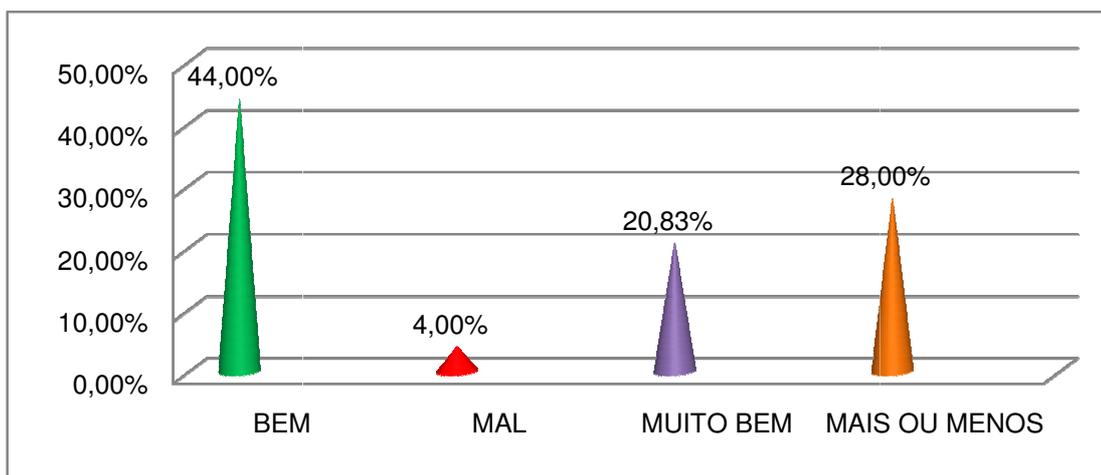


Fonte: O autor

Assim como as demais turmas do grupo GB, os estudantes colaboradores da EB1, ao responderem o questionário pós-teste, consideram o TCQME *fácil*. Foram, precisamente, 60% dos estudantes colaboradores da EB1 que elegeram essa resposta para qualificar o nível de dificuldade do referido teste, como nos mostra o

Gráfico 17. Embora esse resultado tenha sido positivo, o desempenho dessa turma apresentado no Quadro 5, referente à análise das questões do teste TCQME, demonstra um rendimento mediano quanto ao uso de inferências que exigem do leitor a capacidade de síntese das ideias gerais do texto. Isso significa que na EB1, mesmo que alguns estudantes colaboradores tenham considerado o teste TCQME fácil, muitos deles não conseguiram desenvolver uma atividade de leitura fluente, característica de um leitor mais experiente. Com isso, vejamos no Gráfico 18 abaixo, a autoavaliação dessa mesma turma na segunda questão do questionário pós-teste.

Gráfico 18 - Resultado do questionários pós-teste aplicado em EB1 com 25 estudantes colaboradores – Questão 2: Como você acha que se saiu no teste que acabou de fazer?



Fonte: O autor

Conforme o Gráfico 18, mais da metade da turma EB1 (64%) afirmaram ter se saído bem no teste TCQME. Um resultado condizente com o desempenho dessa turma no referido teste (Cf. Quadro 8, p. 135), visto que, muitos estudantes colaboradores conseguiram um bom desempenho quanto à localização de informações textuais por meio de pistas lexicais e, ainda, o uso de inferências simples. Porém, quanto ao uso de inferências mais elaboradas, ou complexas, que requerem a capacidade de síntese, por exemplo, o resultado não foi satisfatório.

Na sequência, vejamos o resultado dessa turma quanto aos aspectos que consideram de maior dificuldade de compreensão em textos escritos, apresentado no Quadro 14, logo abaixo.

Quadro 14 - Resultado do questionários pós-teste aplicado em EB1 com 25 estudantes colaboradores – Questão 3.

Questão 3: Em relação à compreensão de textos escritos, em que aspectos você tem mais dificuldade?				
Ordem de importância	Preferências			
	Concentração na leitura	Vocabulário	Compreensão das ideias	Compreensão do enunciado das questões
1ª	36%	-	-	-
2ª	-	-	24%	-
3ª	-	32%	-	-
4ª	-	-	-	12%
Resposta confusa	40%			

Fonte: O autor

Como nos mostra a Quadro 14, relacionado à questão 03 do QPT, dos 25 estudantes colaboradores da EB1, 36% afirmaram ter dificuldade em *concentrar-se na leitura*; 24% afirmaram ter dificuldades na *compreensão das ideias* do texto escrito e 32% responderam que a falta, ou *desconhecimento de vocabulário* atrapalha a compreensão do texto. Essa dificuldade pode ter suas raízes, talvez, na ausência de uma prática maior de leitura, incluindo as atividades realizadas em sala de aula. Muitas vezes, o maior tempo das aulas de Português é destinado ao estudo de conteúdos gramaticais, ficando a leitura para um segundo momento.

Além disso, as dificuldades apontadas por alguns estudantes colaboradores da EB1 quanto à atividade de leitura de textos escritos podem estar relacionadas, em parte, à dificuldade de estabelecer interação entre as informações presentes no texto e o conhecimento prévio do leitor, que é uma atividade cognitiva essencial para se estabelecer a compreensão leitora, conforme nos recorda Leffa (1996a). E ainda, o processamento da leitura e compreensão do texto escrito envolve atenção do leitor sobre o que lê, facilitando, com isso, um bom desempenho no uso das memórias e a

ativação de esquemas que oportuniza ao leitor produzir inferências e compreender o que lê, conforme apresentamos no capítulo I desta pesquisa. Depois disso, vejamos o que nos apresenta a Tabela 4, abaixo.

Tabela 4 - Resultado do questionários pós-teste aplicado em EB1 com 25 estudantes colaboradores – Questões 4, 5 e 6.

Questão 4: Em relação ao teste aplicado:			
Compreendeu bem os enunciados das questões	Teve dificuldade de entender os enunciados	Achou os enunciados razoáveis e claros	
12	2	11	
Questão 5: Você costuma fazer testes de compreensão de textos de múltipla nas aulas de Língua Portuguesa?			
Sim, frequentemente.	Nunca	Raramente	Só em provas
4	4	5	12
Questão 6: Você gostaria de exercitar mais a compreensão de textos através de testes de múltipla escolha?			
Sim	Não	Sou indiferente	
16	5	4	

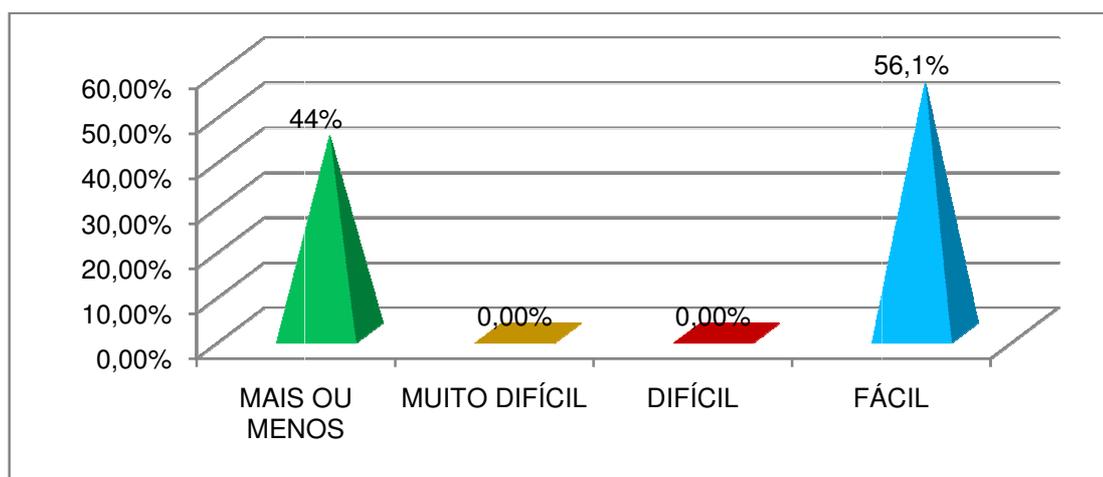
Fonte: O autor

A partir da Tabela 4, é possível percebermos que boa parte dos estudantes colaboradores da turma EB1 não só afirmou que conseguiu entender bem os enunciados das questões do teste TCQME, por considerá-los razoavelmente claros, como também, afirmou realizar atividades de leitura com questões de múltipla escolha apenas em provas e que, por isso, demonstrou interesse em praticar mais vezes testes de compreensão leitora semelhante ao TCQME.

Com esse resultado, aparentemente, muito bom, é mascarada, possivelmente, a dificuldade de boa parte dos estudantes colaboradores da EB1 na elaboração de esquemas mentais para compreensão das ideias presentes no texto, conforme podemos concluir com as informações fornecidas no Quadro 10 (p.138), relacionado aos aspectos que representam dificuldades para a compreensão leitora. Além disso, os resultados do TCQME apresentados e analisados, detalhadamente, no Quadro 5, confirmam a referida dificuldade dessa turma em relação à compreensão leitora. Quanto a isso, como já nos foi apresentado no capítulo I, sabemos que a suposta ausência de esquemas prejudica a compreensão leitora,

visto que os esquemas estão diretamente relacionados ao uso do conhecimento prévio pelo leitor e, conseqüentemente, ligados à formulação de inferências que ajudam o leitor a compreender o que lê (LEFFA, 1996a, p. 36-8). Vejamos, a seguir, a apresentação das informações fornecidas pela EB2 no questionário pós-teste.

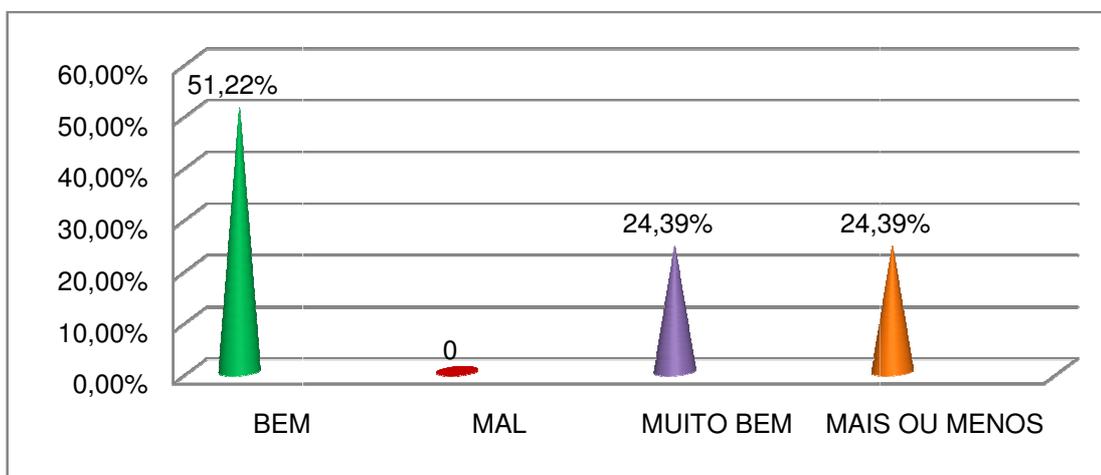
Gráfico 19 - Resultado do questionários pós-teste aplicado em EB2 com 41 estudantes colaboradores – *Questão 1: Você achou o teste que acabou de fazer.*



Fonte: O autor

O Gráfico 19 mostra que um pouco mais da metade dos estudantes colaboradores da turma EB2 (56,1%) considerou *fácil* o teste TCQME. Esse resultado mostra-se coerente com o desempenho de muitos estudantes dessa turma quanto ao uso de inferências simples e um mediano desempenho no uso de inferências complexas, conforme o Quadro 9 (p. 137) que apresenta a análise do desempenho da turma EB2 no teste de compreensão com questões de múltipla escolha. Vejamos, agora, o Gráfico 20 referente à segunda questão do QPT respondida pela turma EB2.

Gráfico 20 - Resultado do questionários pós-teste aplicado em EB2 com 41 estudantes colaboradores – Questão 2: Como você acha que se saiu no teste que acabou de fazer?



Fonte: O autor

Conforme o Gráfico 20, 51,22% dos estudantes colaboradores da EB2 afirmaram terem se saído bem no teste TCQME e cerca de 48% deles também apresentaram um resultado otimista quanto ao seu desempenho no referido teste de compreensão. Cruzando esses resultados com o apresentado no quadro de análise das questões do teste de compreensão com questões de múltipla escolha (Quadro 9, p. 137), percebemos que existe uma coerência de desempenho de boa parte de estudantes colaboradores da EB2, apenas, no reconhecimento de informações explícitas no texto e no uso de inferências simples, o que representa um desempenho mediano de acordo com a nossa tabela de notas/conceitos. Com isso, vejamos o Quadro 15 abaixo com a apresentação dos resultados da questão 03 do questionário pós-teste, referente à turma EB2.

Quadro 15 - Resultado do questionários pós-teste aplicado em EB2 com 41 estudantes colaboradores – Questão 3.

Questão 3: Em relação à compreensão de textos escritos, em que aspectos você tem mais dificuldade?				
Ordem de importância	Preferências			
	Concentração na leitura	Vocabulário	Compreensão das ideias	Compreensão do enunciado das questões
1 ^a	19,51%	-	-	-
2 ^a	-	-	14,63%	-
3 ^a	-	14,63%	-	-
4 ^a	-	-	-	9,75%
Resposta confusa	29,26%			

Fonte: O autor

De acordo com o Quadro 15, 19,51% dos estudantes colaboradores de EB2 demonstram ter dificuldades em relação à *concentração na leitura* e 14,63% afirmaram ter dificuldades na *compreensão das ideias do texto* e no *vocabulário*. Como já foi comentado, anteriormente, a dificuldade com relação à concentração durante uma atividade de leitura e compreensão de textos escritos pode estar relacionada ao fraco desempenho do leitor no uso das memórias, o que afeta a formulação de inferências, visto que esta estratégia de leitura é gerada a partir do conhecimento prévio do leitor armazenado em sua memória de longo prazo. Nesse caso, o resultado dessa turma no teste TCQME (Quadro 9, p.137) foi bom quanto ao uso de inferências para a compreensão leitora.

Dessa forma, do ponto de vista cognitivo, só podemos considerar uma atividade de leitura e compreensão do texto escrito produtiva, quando o leitor busca na sua memória informações já conhecidas para formular hipóteses ao longo da leitura, as quais irão sendo confirmadas, negadas ou reformuladas, sendo possível compreender o que ler. Após esse resultado, vejamos o que nos diz a tabela abaixo.

Tabela 5 - Resultado do questionários pós-teste aplicado em EB2 com 41 estudantes colaboradores – Questões 4, 5 e 6

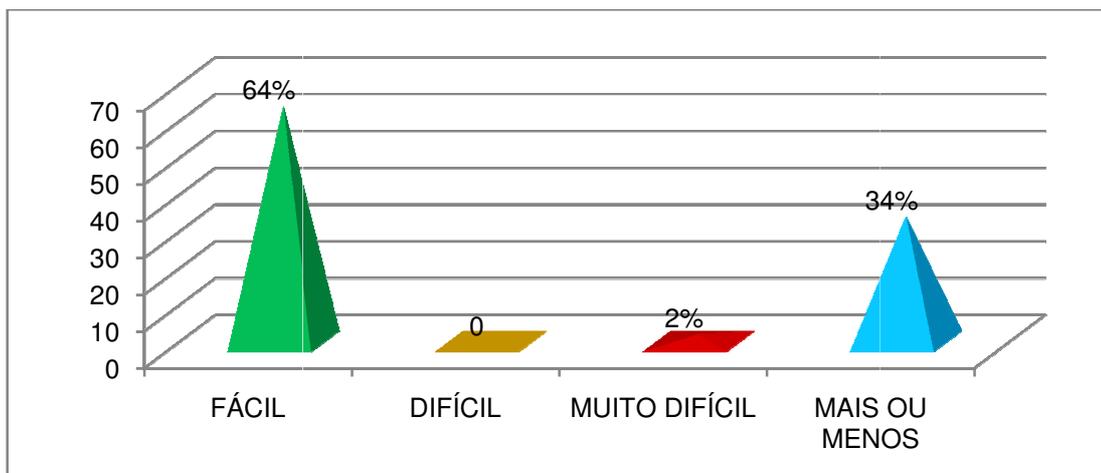
Questão 4: Em relação ao teste aplicado:			
Compreendeu bem os enunciados das questões	Teve dificuldade de entender os enunciados	Achou os enunciados razoáveis e claros	
25	1	15	
Questão 5: Você costuma fazer testes de compreensão de textos de múltipla nas aulas de Língua Portuguesa?			
Sim, frequentemente.	Nunca	Raramente	Só em provas
7	4	17	13
Questão 6: Você gostaria de exercitar mais a compreensão de textos através de testes de múltipla escolha?			
Sim	Não	Sou indiferente	
34	2	5	

Fonte: O autor

O resultado da questão 04 apresentado na Tabela 5, revela que grande parte dos estudantes colaboradores da turma EB2 conseguiu compreender bem os enunciados das questões do teste TCQME, mesmo que cerca de 30 estudantes dessa turma terem afirmado não haver muita familiaridade com testes de compreensão com questões de múltipla escolha. Essa pouca familiaridade com testes de compreensão desse tipo poderia resultar num baixo resultado do desempenho dessa turma no TCQME, porém isso não ocorreu. Isso significa, provavelmente, uma prática mais constante de atividades de leitura e o uso de estratégias cognitivas mais sofisticadas, colaborando com o enriquecimento do conhecimento prévio do leitor e habilitando-o a realizar atividades de compreensão leitora mais produtivamente, inclusive nas do tipo que foram submetidos nesta pesquisa. Mesmo assim, 34 estudantes colaboradores expressaram o desejo de realizar mais a compreensão de textos escritos com questões de múltipla escolha.

Dessa forma, após a apresentação acima referente à turma EB2, vejamos os resultados apresentados pelo questionário pós-teste relacionado à terceira turma do grupo das escolas particulares que participaram desta pesquisa, começando com o Gráfico 21, abaixo.

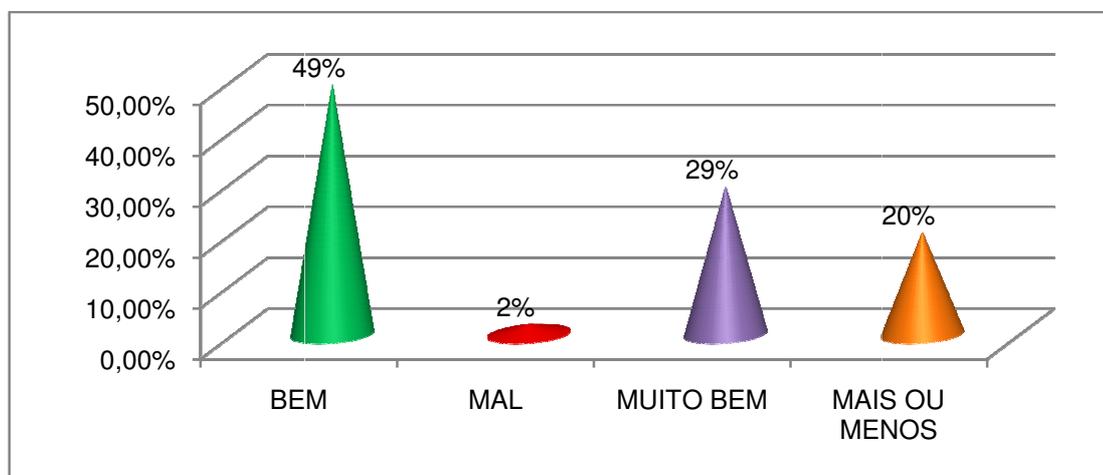
Gráfico 21 - Resultado do questionários pós-teste aplicado em EB3 com 45 estudantes colaboradores – Questão 1: Você achou o teste que acabou de fazer:



Fonte: O autor

Como nos mostra o Gráfico 21, um pouco mais da metade dos estudantes colaboradores da turma EB3 (64%) considerou *fácil* o teste de compreensão leitora e apenas 34% o considerou *mais ou menos*. Vale a pena ressaltar, já neste primeiro gráfico, que essa turma, em relação às duas primeiras turmas do grupo GB, foi a turma que obteve um melhor desempenho no teste TCQME (Cf. Quadro 10, p. 138). Por isso, o resultado apresentado no Gráfico 21, acima, e no gráfico seguinte, estão coerentemente relacionados com o desempenho objetivo da turma EB3 no referido teste de compreensão leitora.

Gráfico 22 - Resultado do questionários pós-teste aplicado em EB3 com 45 estudantes colaboradores – Questão 2: Como você acha que se saiu no teste que acabou de fazer?



Fonte: O autor

O Gráfico 22 nos mostra que cerca de 80% dos estudantes da EB3 consideraram que se saíram bem no teste TCQME e apenas 20% *mais ou menos*. Cruzando esse resultado com o resultado do desempenho dessa turma no teste de compreensão com questões de múltipla escolha, nos leva a acreditar que existem muitos estudantes colaboradores da EB3 que apresentam características de um leitor mais experiente em relação às turmas do grupo GB. Por isso, boa parte dessa turma não só conseguiu identificar informações textuais, que equivalem ao bom uso da memória de trabalho e do conhecimento prévio, como também, apresentou um bom desempenho no uso de inferências simples e complexas que, como já vem sendo mencionado ao longo da análise dos dados desta pesquisa, correspondem ao desenvolvimento de uma atividade de compreensão leitora produtiva, do ponto de vista do processamento. Com relação às dificuldades encontradas por essa turma em atividades de leitura e compreensão de textos escritos, vejamos o Quadro 16, logo em seguida.

Quadro 16 - Resultado do questionários pós-teste aplicado em EB3 com 45 estudantes colaboradores – Questão 3.

Questão 3: Em relação à compreensão de textos escritos, em que aspectos você tem mais dificuldade?				
Ordem de importância	Preferências			
	Concentração na leitura	Vocabulário	Compreensão das ideias	Compreensão do enunciado das questões
1 ^a	24,44%	-	-	-
2 ^a	-	-	-	22,22%
3 ^a	-	22,22%	-	-
4 ^a	-	-	20%	-
Em branco	4,44%			
Resposta confusa	33,33%			

Fonte: O autor

Em resposta à questão 3 do questionário pós-teste, cerca de 25% dos estudantes colaboradores da EB3 afirmaram que encontram dificuldades em se *concentrarem na leitura* de um texto escrito e 22,22% afirmaram que encontram dificuldades com o *vocabulário e compreensão dos enunciados das questões* no em testes de compreensão leitora. Embora essa mesma turma tenha apresentado um bom desempenho no teste TCQME aplicado nesta pesquisa, mesmo assim, as dificuldades apontadas por alguns estudantes correspondem às dificuldades no uso da memória de trabalho, que é a memória responsável pela retenção de informações por um curto período de tempo, enquanto se processa pequenas partes do texto (palavras ou frases). Conseqüentemente, essa dificuldade influencia no acesso ao conhecimento prévio do leitor, que só pode ser enriquecido mediante à prática de um maior número de atividades de leitura e compreensão de textos escritos, assim como foi acenando por muitos desses estudantes na questão 05 do QPT, apresentado na Tabela 6, logo em seguida.

Tabela 6 - Resultado do questionários pós-teste aplicado em EB3 com 45 estudantes colaboradores – Questões 4, 5 e 6.

Questão 4: Em relação ao teste aplicado:				
Compreendeu bem os enunciados das questões	Teve dificuldade de entender os enunciados		Achou os enunciados razoáveis e claros	
22	3		20	
Questão 5: Você costuma fazer testes de compreensão de textos de múltipla nas aulas de Língua Portuguesa?				
Sim, frequentemente.	Nunca	Raramente	Só em provas	Em branco
6	6	5	24	5
Questão 6: Você gostaria de exercitar mais a compreensão de textos através de testes de múltipla escolha?				
Sim	Não	Sou indiferente	Em branco	
23	11	7	4	

Fonte: O autor

A Tabela 6 nos mostra que o bom desempenho da turma EB3 no teste TCQME deu-se, também, porque muitos estudantes dessa turma não só conseguiram compreender os enunciados das questões, como também consideraram razoavelmente fáceis os enunciados das questões, o que contribuiu para o bom resultado no referido teste de compreensão sobre o qual, porém, muitos afirmaram realizar teste de compreensão leitora com questões de múltipla escolha, apenas em provas.

O resultado da EB3 no teste TCQME se diferencia das demais instituições escolares apresentadas anteriormente. Por isso, podemos supor que a grande maioria dos estudantes colaboradores dessa turma são leitores mais experientes, em relação aos estudantes colaboradores das turmas anteriores, por processarem a leitura como uma atividade que vai além de uma simples decodificação de itens linguísticos, mas, sim, um processo dinâmico de construção de sentidos fundamentados na integração do conhecimento prévio do leitor, juntamente com as formas linguísticas e convencionais da escrita presentes no texto, conforme nos recorda Van Dijk e Kintsch (1992). Caracterizam-se, portanto, como bons leitores por conseguirem compreender o que leem ao fazer uso de estratégias e habilidades cognitivas de leitura, produtivamente.

Com isso, encerramos a apresentação e análise dos dados referentes ao questionário pós-teste aplicado nas seis turmas colaboradoras. Na sequência, segue a apresentação e análise dos dados colhidos através do teste *cloze*, também aplicado nas seis turmas colaboradoras.

5.3 Resultados do teste *cloze*

Conforme foi apresentado no capítulo III deste trabalho, o teste *cloze*, ou texto lacunado, é um dos procedimentos metodológicos e avaliativos bastante difundidos nos dias atuais para avaliar a compreensibilidade de textos escritos.

É importante informar que o universo de estudantes colaboradores que participaram da aplicação do teste *cloze* difere um pouco dos participantes nos dois primeiros instrumentos já apresentados. No grupo das escolas públicas, o número de estudantes colaboradores passa de 67 para 63, e nas escolas particulares a diferença é para um número maior, ou seja, de 111 passa para 115 estudantes colaboradores. Para a aplicação desse instrumento, foram realizados dois testes com procedimentos e objetivos diferentes, a saber:

O primeiro teste *cloze* aplicado (ANEXO A) era composto por 31 lacunas e tinha a função de tornar conhecido aos estudantes colaboradores a técnica de *cloze*. Esse teste foi aplicado obedecendo aos seguintes passos: exposição inicial dos comandos para resolução do teste, como pedir aos estudantes colaboradores que tentassem ler o texto na íntegra antes de preencher as lacunas; segundo, entrega do instrumento sem determinar um tempo limite para sua resolução; terceiro, quando os estudantes colaboradores concluíram, lhes foi entregue uma cópia não lacunada do mesmo texto, para que eles mesmos efetuassem a correção, e em seguida, correção oral com toda a turma, acompanhada pela exposição das habilidades necessárias para desempenhar determinada atividade e escuta da avaliação oral dos estudantes colaboradores a respeito do instrumento.

O segundo teste *cloze* aplicado era composto por 23 lacunas (APÊNDICE E) e foi considerado como instrumento avaliativo para a presente pesquisa, por isso, teve seu tempo cronometrado e os estudantes colaboradores receberam apenas o

formato lacunado. À proporção que um informante devolvia o teste já respondido, fazíamos algumas perguntas sobre qual dos dois testes ele havia mais gostado e por que, sobre a linguagem utilizada, a facilidade de preencher o espaço em branco, entre outras.

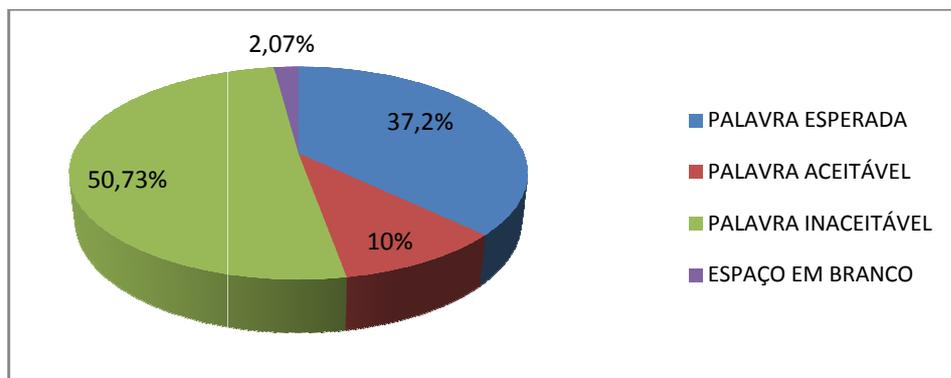
Quanto ao gênero textual utilizado nos testes, no primeiro teste *cloze* foi uma parábola (*Estrela do mar* – ANEXO B), escolhido justamente por ser um gênero tradicionalmente transmitido pela oralidade e o texto ser amplamente divulgado na Internet; já no segundo teste, o gênero era reportagem (*O risco da escassez de água* – APÊNDICE E), também adequado à turmas de nono ano.

Para correção do segundo teste *cloze* foram consideradas as seguintes categorias: *palavra esperada*, *palavra aceitável*, *palavra inaceitável* e *espaço em branco*. Levando-se em consideração o campo semântico das palavras omitidas, lembramos que a categoria *palavra aceitável* foi considerada como um acerto, visto que o uso de um sinônimo não prejudica o sentido geral das ideias presentes no texto. Dessa forma, passemos para a exposição e análise dos dados fornecidos pelos 178 estudantes colaboradores pertencentes aos dois grupos de escolas colaboradoras (GA e GB) que responderam ao teste *cloze*.

5.3.1 Análise dos resultados do teste *cloze* nas escolas públicas

Os dados e análise que serão apresentados neste tópico são referentes ao resultado obtido no teste *cloze* pelos 63 estudantes colaboradores das três escolas públicas que formam o grupo GA, para isso, observemos o gráfico abaixo.

Gráfico 23 - Resultado do teste *cloze* aplicado nas turmas das escolas públicas (GA) – O risco da escassez de água



Fonte: O autor

No Gráfico 23 é possível ver que bem mais da metade dos 63 estudantes colaboradores preencheu os espaços com palavras inaceitáveis (50,73%), ou seja, com palavras que não correspondiam ao campo semântico do vocábulo retirado e que, por não contribuírem com a coerência geral do texto, não puderam ser consideradas. A quantidade de estudantes que conseguiram preencher as lacunas com as palavras esperadas foi 37,2% foi relativamente razoável; somando-se esse número com o número de palavras aceitáveis (10%), mesmo assim, o resultado não supera o primeiro número.

O resultado acima nos leva a considerar duas hipóteses de interpretação: a primeira nos faz acreditar que muitos estudantes colaboradores das escolas públicas apresentam dificuldades na compreensão de textos escritos, talvez, pelo pouco conhecimento de estratégias de leitura que os ajudassem a recuperar a coerência geral do texto. Considerar uma possível falta de conhecimento prévio, nesse caso, não é plausível porque o tema abordado no teste já tinha sido motivo de discussão nas aulas de ciências, como nos afirmaram alguns dos estudantes que participaram do teste *cloze*.

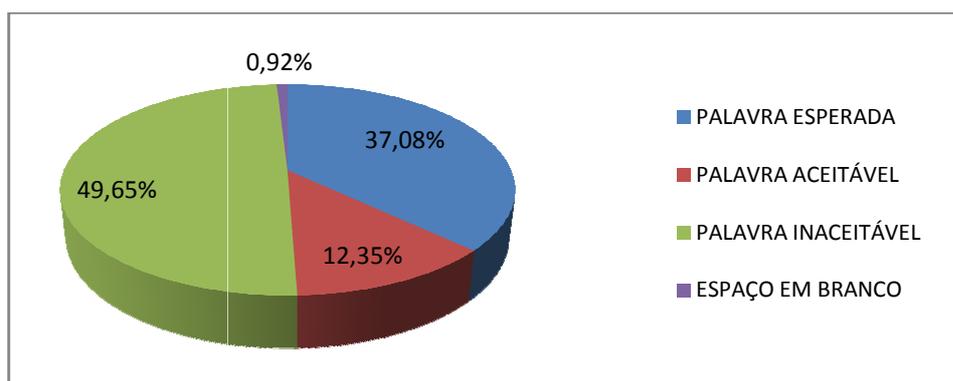
A segunda hipótese, para interpretação do número de estudantes colaboradores do GA que preencheram as lacunas do teste *cloze* com *palavras inaceitáveis*, nos leva a corroborar com Leffa (1996a) quando nos recorda que não é possível estabelecer uma relação unívoca entre o número alto de acertos no preenchimento do *cloze*, com a proficiência na leitura de um leitor, visto que o tipo

de habilidades exigidas numa leitura fluente é diverso daquelas exigidas no teste *cloze*. Mesmo assim, podemos dizer que, para muitos estudantes colaboradores do grupo GA, falta uma prática mais constante de leitura que os ajude a enriquecer tanto o conhecimento prévio do leitor, quanto a aprimorar as habilidades e estratégias de leitura, e a consciência de que não existe leitura sem a compreensão do que lê.

Para isso, deve-se levar em consideração que o teste *cloze* oportuniza ao leitor tomar consciência das habilidades de compreensão que deve usar para recuperar as palavras suprimidas e, em seguida, interagir com as ideias do autor do texto, do contrário, a tentativa de preencher as lacunas do texto se tornará uma tarefa árdua e, possivelmente, sem produtividade.

Depois desse panorama geral do desempenho dos estudantes colaboradores do grupo GA no teste *cloze*, vejamos a apresentação e análise dos dados fornecidos por esses estudantes através do referido teste aplicado em cada uma das três turmas das escolas públicas colaboradoras envolvidas nesta pesquisa e apresentado nos Gráficos 24 a 26, logo abaixo.

Gráfico 24 - Resultado do teste *cloze* aplicado em EA1 com 19 estudantes colaboradores – *O risco da escassez de água*



Fonte: O autor

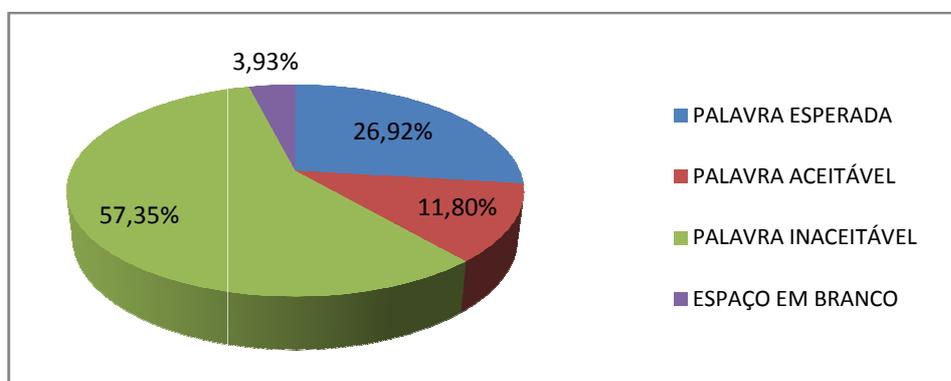
No Gráfico 24 é possível percebermos que o número de palavras inaceitáveis (49,65%) foi bem maior do que o número de palavras aceitáveis (12,35%) e daquele de palavras esperadas (37,08%). Dessa forma, embora somando-se as opções

consideradas como acertos, mesmo assim, o resultado não supera o número das palavras inaceitáveis. Por isso, podemos inferir que o nível de compreensão textual dessa primeira turma das escolas públicas foi baixo.

Como já foi afirmado no capítulo I desta dissertação, no momento de processar a compreensão geral do texto, os movimentos *top-down* e *bottom-up* são igualmente necessários ao leitor proficiente, mesmo assim, em determinadas situações de leitura, como a de um texto em *cloze*, por exemplo, embora o leitor tenha conhecimento prévio sobre o assunto abordado no texto, o leitor deve estar atendo à coerência estabelecida entre partes do texto. Isso porque ela pode ajudá-lo a preencher as lacunas com palavras adequadas à coerência geral do texto e, conseqüentemente, resgatar o sentido do texto lacunado.

Nesse caso, se os estudantes colaboradores da turma EA1 tivessem usado, satisfatoriamente, o *movimento de mão dupla*, ou movimentos *top-down* e *bottom-up*, para o processamento da leitura do teste *cloze*, possivelmente, o resultado teria sido melhor. Sobre isso, recordemos Santos (2009) quando nos diz que para construir o sentido de um texto na técnica *cloze*, um leitor, além de recorrer ao sentido geral do texto para preencher as lacunas, deve também considerar as partes do texto (períodos, parágrafos, frases, por exemplo) para preencher as lacunas do texto em *cloze*. Depois disso, passemos para a apresentação e análise do desempenho da turma EA2 demonstrado no Gráfico 25, abaixo.

Gráfico 25 - Resultado do teste *cloze* aplicado em EA2 com 21 estudantes colaboradores – *O risco da escassez de água*

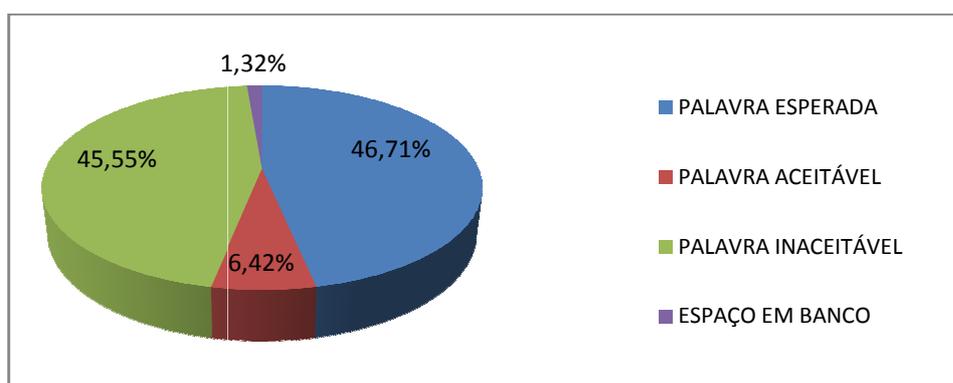


Fonte: O autor

O Gráfico 25 nos mostra, inicialmente, que o número de *palavras inaceitáveis* (57,35%), apresentadas por muitos estudantes colaboradores da turma EA2, foi bem maior do que a EA1 (49,65%). Em seguida, vê-se que o número de *palavras esperadas* foi quase 27%, o de *palavras aceitáveis* foi 11,08% e o de *espaços em branco* foi 3,93%. Com esse resultado, podemos presumir que muitos estudantes leitores colaboradores da EA2 apresentaram dificuldades no preenchimento das lacunas do *cloze*, possivelmente relacionadas ao segundo estilo de resgate das palavras suprimidas que, segundo nos recorda Condemaráin & Milicic et al. (1988, apud SANTOS, 2009, p.51) os leitores poderiam apresentar mais êxito na realização da leitura fluente do texto, caso conseguissem entender o sentido do *campo dependente* a partir da compreensão global do texto.

Pode-se inferir, também, que esse baixo rendimento, possivelmente, está relacionado a dificuldades no uso de estratégias de leitura produtivas. Assim sendo, vejamos o Gráfico 26, logo abaixo, com a apresentação do resultado do desempenho dos estudantes da turma EA3 no mesmo teste *cloze*.

Gráfico 26 - Resultado do teste *cloze* aplicado em EA3 com 23 estudantes colaboradores – *O risco da escassez de água*



Fonte: O autor

Como é possível ver no Gráfico 26, as categorias *palavra esperada* (46,71%) e *palavra inaceitável* (45,55%) apresentaram, praticamente, o mesmo resultado e a categoria *palavra aceitável* apresentou um baixo resultado (6,42%). A partir desses dados podemos afirmar que essa turma, em relação às outras duas turmas do grupo

GA, apresentou um bom desempenho no teste *cloze*, especialmente, pelo uso de palavras esperadas para preenchimento das lacunas.

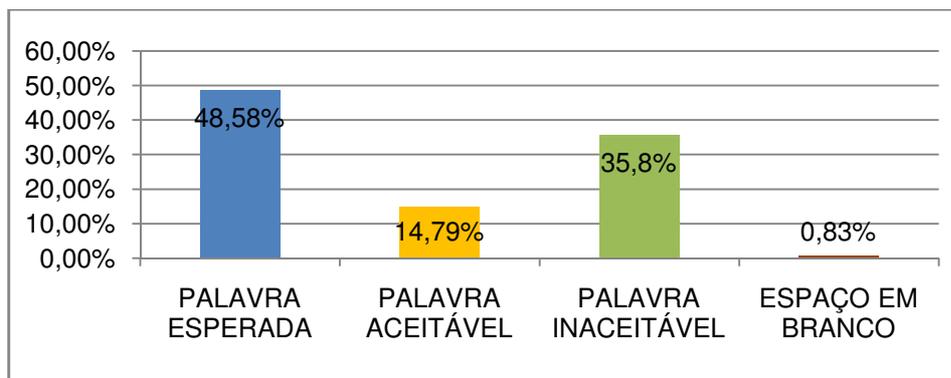
Sobre isso, podemos dizer que o conhecimento prévio de muitos estudantes leitores colaboradores da EA3 sobre o tema abordado no referido teste, os ajudou a resgatar o sentido global do texto. E ainda, conjecturar que o número de leitores que conseguiu identificar a palavra suprimida processou a compreensão do texto a partir da consideração de duas perspectivas de leitura que, na primeira, considera a decodificação e a compreensão (*botton-up*) e, na segunda, a consideração do sentido geral do texto (*top-down*) que ajuda o leitor a compreender o contexto do texto e realizar inferências mais assertivamente.

Assim, com a apresentação e análise dos resultados dessa turma, encerramos a apresentação dos resultados obtidos no teste *cloze* pelas três turmas de estudantes colaboradores do grupo GA e, logo abaixo, segue-se o mesmo esquema de apresentação e análise do resultado das turmas do grupo GB no referido teste.

5.3.2 Análise dos resultados do teste *cloze* nas escolas particulares

Neste tópico, apresentamos os dados e análise dos resultados obtidos pelos 115 estudantes colaboradores das três escolas particulares que participaram desta pesquisa e que formam o grupo GB. Para isso, vejamos os Gráficos 27 a 30, sequencialmente abaixo.

Gráfico 27 - Resultado do teste *cloze* aplicado nas turmas das escolas particulares (GB) – O risco da escassez de água

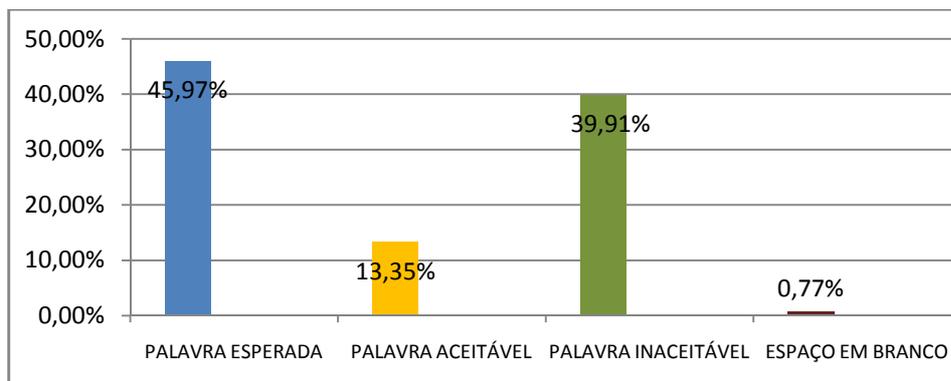


Fonte: O autor

Como é possível observarmos no Gráfico 27, o número de estudantes colaboradores que conseguiram preencher as lacunas com a mesma palavra suprimida do texto foi quase a metade (48,58%); muito embora, o número daqueles que recorreram ao processo de sinonímia para preencher a lacuna com uma *palavra aceitável* foi baixo (14,79%) já a variante contrária a essa, apresentou um resultado maior (35,8%). Possivelmente, poucos estudantes colaboradores desse grupo conseguiu compreender o sentido geral do texto para, pelo menos, encontrar uma palavra semanticamente correlata à palavra suprimida.

Nesse sentido, podemos inferir, conforme Santos (2009), que poucos estudantes colaboradores desse grupo conseguiram desempenhar habilidades necessárias para preenchimento do *cloze* a partir da compreensão do *campo independente*, que exige do leitor a habilidade de síntese da compreensão contextual global do texto para, em seguida, não só compreender o contexto local da palavra cancelada, como também, resgatar o vocábulo e garantir a coerência e a compreensão geral do texto. Dessa forma, após essa apresentação geral do desempenho dos estudantes colaboradores do grupo GB no teste *cloze*, vejamos com os Gráficos 28 a 30, logo abaixo, o desempenho, separadamente, das três turmas desse grupo no referido teste.

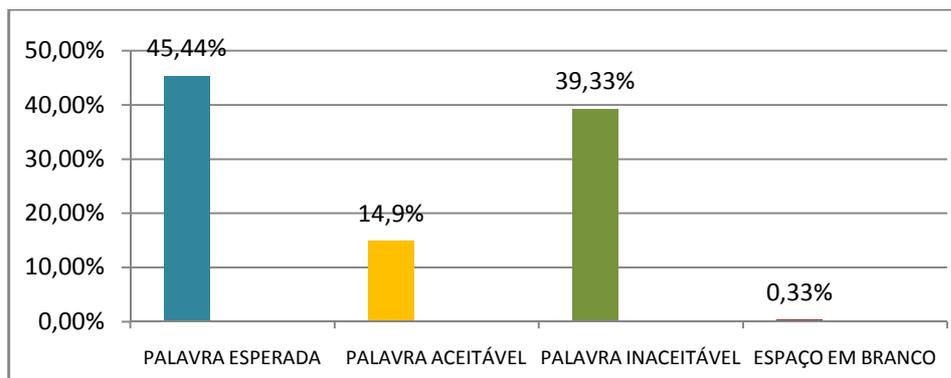
Gráfico 28 - Resultado do teste *cloze* em EB1 com 28 estudantes colaboradores – O risco da escassez de água



Fonte: O autor

Como é possível perceber no Gráfico 28, o número de *palavras esperadas* foi 45,97%, o de *palavras aceitáveis* foi apenas 13,35% e o número de *palavras inaceitáveis* (39,91%) foi, consideravelmente, alto em proporção ao número de *palavras esperadas*, evidenciando uma possível dificuldade de alguns estudantes colaboradores da EB1 em recorrer ao processo de sinonímia para recuperação do sentido geral do texto. Em razão disso, possivelmente, o nível de compreensão textual de boa parte dos estudantes dessa turma seja baixo, ou seja, os dados apontam para a existência de estudantes que enfrentam dificuldades em processar a compreensão geral de um texto, talvez por falta de uma prática mais constante de leitura, conseqüentemente, de um melhor conhecimento prévio, nesse caso, a falta de um conhecimento do assunto tratado no texto. Vejamos, agora, o resultado da turma EB2 apresentado no gráfico abaixo.

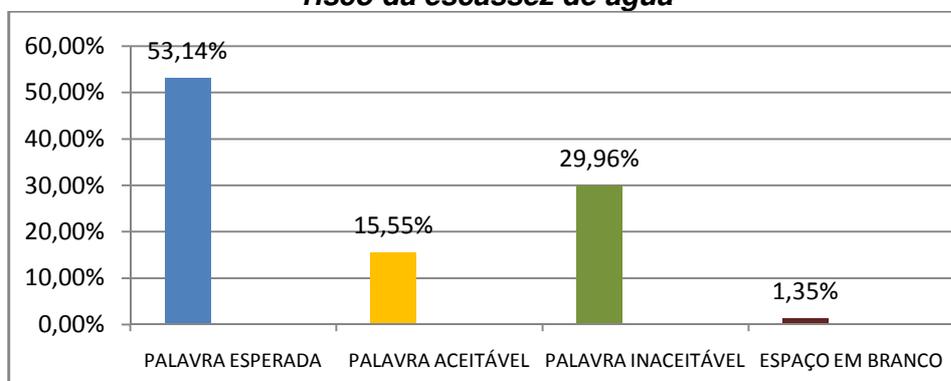
Gráfico 29 - Resultado do teste *cloze* em EB2 com 42 estudantes colaboradores – O risco da escassez de água



Fonte: O autor

Como nos mostra o Gráfico 29, o número de estudantes colaboradores que conseguiram preencher as lacunas com as *palavras esperadas* foi 45,44% e o número de estudantes que usaram *palavras inaceitáveis* para preencher as lacunas foi 39,33%; já o número dos que usaram *palavras aceitáveis* (14,9%) foi um pouco maior, inclusive, do que a turma anterior. Novamente, pela amostragem desses dados, percebemos a dificuldade que muitos leitores colaboradores da EB2 enfrentaram para preencher as lacunas do teste com uma palavra adequada (*esperada* ou *aceitável*), exigindo uma compreensão textual geral para depois recuperar as partes suprimidas. Depois desse resultado, vejamos a apresentação do desempenho da última turma colaboradora do grupo GB, logo abaixo.

Gráfico 30 - Resultado do teste *cloze* em EB3 com 45 estudantes colaboradores – O risco da escassez de água



Fonte: O autor

A partir do Gráfico 30, podemos perceber que o número de estudantes colaboradores que preencheram as lacunas com *palavras esperadas* foi bom (54,14%), se comparado com o número de estudantes que preencheram as lacunas do teste com uma *palavra inaceitável* (29,96%) e ao número daqueles que preencheram com uma *palavra aceitável* (15,55%), considerando, provavelmente como pode ter acontecido nas outras turmas, a questão semântica, micro ou macrotextual, do sentido do texto.

Observando o desempenho dessa turma no outro teste de compreensão leitora (o TCQME), podemos inferir que, também no teste com procedimento *cloze*, boa parte dos estudantes leitores colaboradores dessa turma apresentou um bom desempenho na compreensão de textos escritos, evidenciando, possivelmente, uma prática maior de leitura e de conhecimento prévio que ajuda a todo leitor no momento da leitura e compreensão de textos escritos.

Depois disso, convém ressaltar o valor e o sentido que é dado à compreensão leitora, nesta pesquisa, de acordo com Silveira (2005a, p. 89-90) que a concebe como sendo

A compreensão do texto nada mais é do que o ato que o leitor realiza para negociar sentidos em face do texto impresso através de um conjunto de processos, atividades, recursos e estratégias mentais próprios do ato de compreender, o que não demanda do cérebro nenhum talento especial além do que necessita para o processo da compreensão e da aprendizagem em geral.

Assim, com essa última apresentação do desempenho dos estudantes leitores colaboradores da turma EB3, encerramos não só a apresentação dos resultados do último instrumento de avaliação leitora que utilizamos nesta pesquisa, como também, o último capítulo desta dissertação que se propôs a investigar a compreensão leitora de 178 estudantes colaboradores do nono ano do ensino fundamental de seis escolas, sendo três da rede pública estadual de ensino e três da rede particular de ensino da cidade de Maceió.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi mencionado na introdução desta dissertação, o desejo em querer pesquisar sobre o processamento da compreensão de leitura, especificamente em turmas do nono ano do ensino fundamental, advém da minha experiência profissional. Foi dito ainda que o interesse particular por esse período da formação escolar provém, também, de inquietações e angústias pessoais ao perceber que muitos estudantes terminam o nono ano com dificuldades de ler e compreender o que leem.

A dificuldade de compreensão leitora entre os estudantes ao término do ensino fundamental é um fato preocupante, pois, espera-se que o estudante, ao concluir esta etapa da vida escolar, tenha adquirido uma formação adequada para se tornar um leitor relativamente proficiente, visto que o domínio da leitura serve de base para a aquisição de muitos outros conhecimentos escolares e extraescolares transmitidos através do código escrito.

Ao término desta pesquisa e de seu relato, recordo-me que tivemos algumas dificuldades e também facilidades na sua operacionalização. Assim, vale ressaltar a boa receptividade que tivemos em todas as escolas, não só por parte dos gestores e professores de Português, mas também por parte de professores de outras disciplinas, que gentilmente cederam suas aulas para aplicação dos testes.

Quanto à receptividade dos estudantes colaboradores, todos aderiram de bom grado às atividades propostas, a não ser alguns poucos casos de brincadeiras, facilmente contornadas e que não chegaram a perturbar a aplicação dos testes. Quanto às dificuldades, reportamo-nos a uma paralisação de aula numa das escolas públicas por conta da violência urbana, o problema da conciliação de horários para aplicação dos testes e a demora dos estudantes na devolução do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), devidamente assinado pelos pais ou responsáveis, sem o qual não poderíamos iniciar a aplicação dos instrumentos avaliativos.

Embora não tenha sido um critério pré-estabelecido, convém salientar que a pesquisa abrangeu escolas e colaboradores de classes sociais diversificadas, já

que, no atual momento histórico do país, as escolas públicas têm sua clientela oriunda das classes populares, em que as pessoas têm um nível de escolarização mais baixo, e os estudantes das escolas particulares provêm da classe média, em que as pessoas têm um nível de escolarização mais elevado. Isso ficou evidenciado nas respostas ao questionário perfil do estudante, revelando que a grande maioria dos pais ou responsáveis dos estudantes das escolas particulares possuía o ensino superior completo; ao passo que a maioria dos pais ou responsáveis dos estudantes das escolas públicas possuía apenas o ensino fundamental completo e incompleto.

As respostas ao questionário do perfil do estudante também revelaram que o número de meninas nos dois grupos de escolas colaboradoras era bem significativo. Entretanto, verificou-se que o número de meninas nas escolas públicas passava um pouco mais de 50% do número de meninos.

Os dados colhidos pelo mesmo questionário revelaram ainda que as atividades mais recorrentes de leitura na disciplina Língua Portuguesa eram leitura silenciosa, leitura em voz alta, leitura para discussão das ideias de textos e leitura para responder questionário. Verificou-se que, nas escolas públicas, a prática de leitura silenciosa e leitura para responder questionário foram as que mais se destacaram; já nas escolas particulares, a leitura em voz alta e para responder questionário são mais recorrentes. Quanto à discussão de textos, essa atividade, nos dois grupos, foi menos recorrente.

Antes de tecermos algumas considerações com relação aos resultados obtidos pelo teste TCQME, convém lembrar a questão da imparidade numérica entre os informantes dos dois grupos de escola. Ou seja, dos 178 estudantes colaboradores, 67 pertencem ao grupo das escolas públicas (GA) e 111 pertencem ao grupo das escolas particulares (GB). Isso quer dizer que, ao serem apontadas as dificuldades, deve-se sempre considerar o universo de informantes de cada grupo de escolas.

Dito isto, atribuímos, primeiramente, que uma das possíveis dificuldades detectadas com relação ao desempenho no teste de TCQME pode ser a falta de familiarização com este tipo de teste. Isso foi corroborado pelas respostas ao questionário pós-teste, em que a grande maioria dos respondentes, nos dois grupos de escola, afirmou só ter contato com teste de compreensão leitora com questões de

múltipla escolha nas provas. Em segundo lugar, quanto ao processamento da leitura, os dados revelaram que os estudantes colaboradores dos dois grupos de escola (GA e GB) demonstraram dificuldade em responder questões de múltipla escolha que exploram a habilidade de identificar informações textuais explícitas na superfície do texto, como se pode ver nas análises realizadas no quinto capítulo. Esse resultado é preocupante, pois esse tipo de tarefa demanda relativamente pouco esforço cognitivo do leitor. Isso evidencia que boa parte de nossos estudantes estão terminando o ensino fundamental com dificuldades em processamentos básicos da leitura.

Relacionada a esse resultado está a confirmação da hipótese de que muitos estudantes do nono ano não conseguem compreender o que leem por não terem ainda superado o estágio de decodificação nos anos iniciais do ensino fundamental. O que nos leva a acreditar nisso é o fato de que esse tipo de dificuldade está ligada a uma leitura lenta e improdutiva, característica de um leitor aprendiz que não chegou, ainda, ao nível de leitura que vai além do processo de decodificação (KLEIMAN, 2002).

Os resultados encontrados evidenciam também que muitos estudantes colaboradores encontraram dificuldade em realizar inferências que exigem do leitor o conhecimento de habilidades metalinguísticas e a habilidade de realizar inferências episódicas, bem como, realizar inferências mais elaboradas, ou complexas, por envolverem a ativação dos conhecimentos prévios e a capacidade de análise, síntese ou indução, como nos afirma Coscarelli (2002).

Considerando que os testes de compreensão de textos com questões de múltipla escolha são aplicados em larga escala no Brasil pelo SAEB, como a *Prova Brasil* e a do *ENEM*, por exemplo, uma prática maior desse tipo de atividade de leitura desde os anos iniciais do ensino fundamental ajudaria, consideravelmente, o desempenho de muitos estudantes nas práticas avaliativas de leitura em vários níveis. E, ainda, auxiliaria o desenvolvimento e/ou aperfeiçoamento de estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura.

Seguramente, os estudantes leitores muito se beneficiariam, especificamente, com o desenvolvimento de estratégias inferenciais, visto que as “inferências atuam

como hipóteses coesivas para o leitor processar o texto, ou seja, como estratégias ou regras embutidas no processo” (MARCUSCHI, 2007, p. 94).

Conforme os resultados obtidos pelo questionário pós-teste, a grande maioria dos estudantes pertencentes aos dois grupos de escolas colaboradoras (GA e GB) afirmaram não realizar, com frequência, atividades de leitura com questões de múltipla escolha e, o que ainda é mais grave, afirmaram realizar apenas em dias de prova. Além disso, esse instrumento nos revelou que a maior dificuldade dos estudantes colaboradores em realizar testes de avaliação leitora como o teste TCQME reside na dificuldade de concentração na leitura e compreensão das ideias do texto.

Todavia, embora os dados gerais do QPT tenham revelado pouca familiaridade dos 178 estudantes colaboradores desta pesquisa em testes com questões de múltipla escolha, vale ressaltar que o resultado do TCQME das turmas das escolas particulares aponta para um razoável conhecimento desse tipo de atividade, em virtude do razoável desempenho desse grupo no referido teste, especialmente a turma EB3.

Com a aplicação do teste *cloze*, é possível detectar, muitas vezes, o grau de experiências de leitura realizadas por aqueles que se submetem a esse tipo de teste. Afinal, como já foi mencionado no terceiro capítulo deste trabalho, esse teste permite não apenas quantificar o número de acertos, mas também, verificar o grau de aceitabilidade das respostas fornecidas pelo leitor, visto que esse tipo de teste oferece condição de se avaliarem qualitativamente os resultados através de confrontos entre o que é esperado no lacunamento e o que é efetivamente colocado pelo leitor (SANTOS, 2009).

Dessa forma, embora saibamos que as habilidades exigidas por um teste *cloze* não são, exatamente, as mesmas exigidas por outro tipo de teste de compreensão leitora (LEFFA, 1996a), mesmo assim, nos foi possível fazer algumas considerações. Por exemplo, o resultado geral dos estudantes colaboradores que se submeteram a esse teste evidenciou um baixo nível de compreensão textual e, ainda, uma possível dificuldade da grande maioria dos estudantes colaboradores dos dois grupos de escola no uso de estratégias de leitura que buscam coesão e coerência no texto, inclusive as inferenciais.

Os resultados sinalizam, também, um baixo desempenho dos estudantes colaboradores no momento de processar a compreensão geral do texto, a partir dos movimentos *top-down* e *bottom-up*, que são igualmente necessários a qualquer leitor na leitura de textos escritos, também, no teste *cloze*. Esses dois tipos de processamento da leitura podem ajudar ao leitor do *cloze* a resgatar tanto as informações globais do texto, com a ajuda do seu conhecimento prévio, como também, resgatar a compreensão local da palavra suprimida.

Os movimentos *top-down* e *bottom-up* de processamento da compreensão leitora estão relacionados aos dois campos de preenchimento do *cloze*, o *campo dependente* (apoiado no microtexto) e o *campo independente* (baseado no macrotexto), conforme nos recorda Condemaráin & Milicic et al. (1988, apud SANTOS, 2009, p.51). Nesse sentido, dentre as turmas colaboradoras das escolas públicas, a turma EA3 foi a que apresentou um bom desempenho no preenchimento das lacunas do teste *cloze*, especialmente com palavras esperadas. Esse resultado, possivelmente, nos confirma que o conhecimento prévio de muitos estudantes colaboradores dessa turma sobre o tema abordado no referido teste os ajudou a resgatar o sentido global do texto por meio do processo inferencial e supostamente pelo bom desempenho no uso dos movimentos *top-down* e *bottom-up*.

Entretanto, nessa perspectiva, os dados gerais do grupo das escolas particulares colaboradoras nos permitiram inferir, conforme Santos (2009), que poucos estudantes colaboradores desse grupo conseguiram desempenhar habilidades necessárias para preenchimento do *cloze* a partir da compreensão do *campo independente*, que exige do leitor a habilidade de síntese da compreensão contextual global do texto para, em seguida, não só compreender o contexto local da palavra lacunada, como também, resgatar o vocábulo e garantir a coerência e a compreensão geral do texto.

Todavia, o resultado da turma EB3, nesse mesmo teste, foi considerado bom, visto que muitos estudantes colaboradores dessa turma conseguiram preencher as lacunas do teste *cloze* com *palavras esperadas*. Essa mesma turma também apresentou um bom desempenho na compreensão do teste TCQME, evidenciando, uma prática maior de leitura e do uso do conhecimento prévio que ajuda a todo leitor no momento da leitura e compreensão de textos escritos.

Os resultados do teste *cloze* apontaram, ainda, para uma curiosa situação de desempenho na atividade leitora, ou seja, os estudantes colaboradores dos dois grupos de escolas (GA e GB) preferiram mais o segundo teste *cloze* que versou sobre o risco da escassez de água. Esse fato nos chamou a atenção porque esperávamos que essa preferência fosse pelo primeiro teste *cloze* (ANEXO A: *Estrela do mar*), visto que se tratava de uma narrativa; uma tipologia textual muito presente no dia a dia das relações de comunicação entre todas as pessoas.

A preferência pelo segundo teste *cloze* (*O risco da escassez de água*), possivelmente se deveu ao conhecimento prévio do leitor sobre o tema abordado nesse teste, como nos afirmaram alguns estudantes colaboradores ao concluí-lo. O curioso é que essa preferência em nada contribuiu para um melhor desempenho dos estudantes no preenchimento das lacunas.

Outros resultados da pesquisa foram significativos, além daqueles referentes à dificuldade de compreensão baseada em estratégias inferenciais. A pesquisa revelou, por exemplo, que existe uma considerável evasão dos estudantes nas escolas públicas; geralmente o número de matriculados e registrados no diário de classe de uma série era maior do que o número de frequentadores das aulas. Isso explica por que, embora a quantidade de turmas das escolas públicas tenha sido igual ao das escolas particulares, o número de estudantes colaboradores das escolas públicas foi bem menor no universo desta pesquisa.

Outra realidade que chamou a nossa atenção refere-se à influência do espaço físico das salas de aula para o melhor aproveitamento do processo de ensino e aprendizagem nas escolas dos dois grupos (GA e GB). Nesse caso, os resultados parecem indicar que o ambiente físico das escolas em relação às salas de aula e à circulação dos estudantes tem influência direta no seu desempenho em atividades que exigem concentração, como a leitura. De fato, uma das escolas públicas apresentava uma estrutura física desfavorável devido à proximidade de algumas salas de aula à quadra de esporte. Isso mantinha um barulho constante de vozes vindo desse ambiente, gerando uma pequena agitação nos estudantes durante o período das aulas. Porém, no dia da aplicação dos testes desta pesquisa nessa turma o silêncio foi obtido graças à intervenção da professora.

Ainda com relação à influência do espaço físico, percebemos o contraste existente entre o tamanho das salas de aula das escolas públicas e o das particulares. Nestas, o número de estudantes para o tamanho da sala de aula era desproporcional; o espaço físico era apertado, até escuro, e comportava mais de 40 estudantes por turma. Seguramente, essa realidade além de representar um fator complicador para um bom desempenho do professor nas aulas, compromete, também, o rendimento da turma quanto à atenção, à concentração e à participação esperadas durante as aulas. Nas escolas públicas, porém, a realidade era bem diferente. Encontramos escolas com uma boa estrutura física, com salas de aulas que dispunha, inclusive, de uma boa acústica, e ainda, um bom espaço para recreação. Nesse caso, o número de estudantes era bem reduzido.

Por fim, queremos ressaltar que, neste trabalho, procuramos dar uma ênfase especial ao processamento inferencial por ser um componente essencial à compreensão leitora. Além disso, entendemos que a compreensão é um processo cognitivo que envolve a interação entre o leitor e autor via texto. Ademais, entendemos que para se alcançar a compreensão de um texto escrito faz-se necessário valorizar a memória (de curto, médio e longo prazo), recorrer às estratégias de leitura (cognitivas e metacognitivas), relacionar informações, pistas textuais, ativar o conhecimento prévio e a capacidade de raciocínio inferencial, para assim, interpretar e compreender o texto como um todo.

Após a apresentação de todas essas considerações, esperamos que este trabalho possa contribuir de alguma maneira para estimular outras pesquisas no campo da leitura e cognição, especificamente, aquelas voltadas para o processo de compreensão de textos escritos a partir da educação básica.

Acreditamos, finalmente, que um maior conhecimento sobre o processamento cognitivo da leitura e, especificamente, sobre o processo da compreensão leitora por parte dos profissionais de educação – alfabetizadores, professores de línguas, pedagogos, psicólogos, bibliotecários e outros profissionais que trabalham com o ensino e a divulgação da leitura, muito contribuirá para elevar os níveis de letramento dos nossos estudantes em todos os níveis de escolarização.

REFERÊNCIAS

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

BESERRA, Normanda da Silva. Avaliação da compreensão leitora: em busca da relevância. In: MARCURSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia (orgs.). **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica.** 1ª ed., 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. Disponível em: <http://www.ufpe.br/ceel/e-books/Avaliacao_Livro.pdf>. Acesso em: 10 de set. de 2013.

BORBA, Valquíria C. M.; GUARESI, Ronei (orgs.). Predibilidade de conjugações e compreensão leitora: um estudo com crianças de 4ª série do ensino fundamental. In: **Leitura: processo, estratégias e relações.** Maceió: EDUFAL, 2007.

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

BRASIL. Ministério da Educação. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CCwQFjAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D7619%26Itemid&ei=CYMzUtiUDlqm9gTi8YGgAw&usq=AFQjCNFXk6WvJ9099nqU_45tyWBZ7GTkbq&bvm=bv.52164340.d.eWU>. Acesso em: 30 de abril de 2013.

COSCARELLI, Carla Viana. **Reflexões sobre as inferências.** Anais do VI CBLA - Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, Faculdade de Letras da UFMG, 2002.

COSCARELLI, Carla Viana. **Inferência: Afinal o que é isso?** Belo Horizonte: FALE/UFMG. Maio, 2003.

FERREIRA, Ana Márcia Cardoso. **A compreensão de textos escritos entre professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental: um estudo de caso.** 2009. 186 f. Dissertação (Mestrado Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2009.

FINCO, Daniela. **Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: análises das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero.** 2010. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2010.

FIORI, Nicole. **As neurociências cognitivas.** Trad. Sonia M. S. Fuhrmann. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GOODMAN, Keneth. O processo da leitura – considerações a respeito das Línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, E. e PALÁCIO, M. **Os processos de leitura e escrita – novas perspectivas.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1987. p. 11-22.

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

IZQUIERDO, Ivan. Memórias. In: **Estudos avançados**, vol. 3, nº 6, São Paulo: maio/agosto. 1989. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-4014198900020006>>. Acesso em: 09 de dez. de 2012.

_____. **Questões sobre memória.** São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2003.

KATO, Mary A. **O aprendizado da leitura.** São Paulo, Martins Fontes, 1990.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2006.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura.** 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1992.

_____. **Leitura: ensino e Pesquisa.** Campinas, SP: Pontes, 1989.

_____. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola.** Campinas: Mercado de Letras, 1996.

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

KOCH, Ingedore Villaça. ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** 3. Ed., 3ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2010.

LEFFA, Vilson José. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística.** Porto Alegre, Editora Sagrada, 1996a.

_____. **Fatores da compreensão na leitura.** Cadernos do IL, Porto Alegre, v.15, n.15, p.143-159, 1996b. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/fatores.pdf>>. Acesso em: 09 de dez. de 2012.

_____. Interpretar não é compreender: um estudo preliminar sobre a interpretação de texto. In: LEFFA, Vilson José; ERNST, Aracy (Org.). **Linguagens: metodologia de ensino e pesquisa.** Pelotas: Educat, 2012, 253-269. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/interpretar_compreender.pdf>. Acesso em: 09 de dez. de 2012.

MACHADO, Marco Antônio Rosa. E-book. **O papel do processo inferencial na compreensão de textos escritos.** Campinas, SP, 2005.

_____. **Compreensão de leitura: o papel do processo inferencial.** Coleção Olhares, Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 2010.

MACHADO, Veruska Ribeiro. **Compreensão leitora no PISA e práticas escolares de leitura.** Brasília: Líber Livro; Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Leitura como processo inferencial num universo cultural cognitivo. In: **Leitura: Teoria e Prática**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

_____. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Livro Didático de Português: múltiplos olhares**. 3ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. 2ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Compreensão textual como trabalho criativo**. Acervo digital da Unesp, 2007. Disponível em <acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40358/3/01d17t07.pdf>. Acesso em 25 de jan. de 2013.

NEVES, José Luis. **Pesquisa qualitativa: características usos e possibilidade**. Caderno de Pesquisa em Administração, São Paulo, v.1, nº 3, 2º sem./1996.

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

OLIVEIRA, Katya L.; SANTOS, Acácia aparecida Angeli dos. Compreensão em leitura e avaliação da aprendizagem em universitários. In: **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2005, 18(1), p.118-124. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v18n1/24825.pdf>>. Acesso em: 10 de jul. de 2013.

OLIVEIRA, Katya L.; BORUCHOVITCH, Evely; SANTOS, Acácia aparecida Angeli dos. Compreensão de leitura em alunos de sétima e oitava séries do ensino fundamental. In: **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**. Volume 11, nº 1, janeiro/junho 2007, p. 41-49. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v11n1/v11n1a05.pdf>>. Acesso em: 10 de set. de 2013.

PEREIRA, Vera Wannmacher. Predição leitora e inferência. In: CAMPOS, Jorge (Org.). **Inferências linguísticas nas interfaces**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

RETORTA, Miriam Sester. Multiple-choice and *cloze* procedures in reading tests: what do they really measure? In: **The ESP**, São Paulo, vol. 22, nº 2 127-154.

Disponível em:

<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCsQFjAA&url=http%3A%2F%2Frevistas.pucsp.br%2Findex.php%2Fesp%2Farticle%2Fdownload%2F9393%2F6966&ei=X-6UUY5HherQAbSYgOgJ&usq=AFQjCNHP8gRmCFpvSNHNkelyqK8vO_1MAg&sig2=8FRU3uikL6U2II6MJ2NFg>. Acesso em: 15 de maio de 2013.

RIBEIRO, Ariella Fornachari. **A atualização de inferências visuais na elaboração do discurso oral de indivíduos normais e indivíduos com lesão de hemisfério direito**. São Paulo, Tese de doutorado, Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, 2011.

RODRÍGUEZ, Virginia Jiménez. **Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (ESCOLA)**. 2004. Tese de doutorado. Universidad Complutense de Madrid.

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

_____, et all. O Teste de *Cloze* na Avaliação da Compreensão em Leitura. In: **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Universidade São Francisco, São Paulo: 2002, 15(3), pp. 549-560. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v15n3/a09v15n3.pdf>>. Acesso em: 15 de maio de 2013.

SANTOS, Márcia Regina Mendes. **O Estudo das Inferências na Compreensão do Texto Escrito**. Lisboa, Dissertação de Mestrado, Departamento de Linguística Geral e Românica da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 2008.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Modelos Teóricos & Estratégicos de Leitura: suas implicações no ensino**. Maceió, AL: EDUFAL, 2005a.

_____. A importância da prática da leitura instrumental na escola. Maceió, **Revista Educação** nº 22, jan, EDUFAL, 2005b.

_____. Leitura – aspectos e abordagens. In: CAVALCANTE, M. Auxiliadora e FREITAS, Marinaide L.Q. **O ensino da língua portuguesa nos anos iniciais – eventos e práticas de letramento**. Maceió, EDUFAL, 2008.

SIM-SIM, Inês. **O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos**. Lisboa: Ministério da Educação, 2007.

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

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SYDER, Maria José Arnaut. **A compreensão leitora**. Estudo Realizado Durante a Iniciação à Prática Profissional de Português e Espanhol. Porto, Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2009.

TOMITCH, Lêda Maria Braga. **Desvelando o processo de compreensão leitora: protocolos verbais na pesquisa em leitura**. Santa Cruz do Sul, Signo, v. 32 n 53, p. 42-53, dez, 2007. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/244/197>>. Acesso em: 30 de março de 2013.

TOMITCH, Lêda Maria Braga. A implementação de processos de leitura no cérebro humano: desvelando a compreensão leitora. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 48, n. 3, p. 309-315, jul./set. 2013.

_____. (Org.). **Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura**. Bauru, SP: EDUSC, 2008.

VAN DIJK, Teun. KINTSCH, W. A caminho de um modelo estratégico de processamento do discurso. In: Van Dijk, T. **Cognição, discurso e interação**. Organização de Ingedore V. Koch. São Paulo, Contexto, 1992. p. 09-36.

ZILBERMAN, Regina. Leitura: História e Sociedade. Série Ideias n.5. São Paulo: FDE, 1988. p.13-17. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_05_p013-017_c.pdf>. Acesso em: 09 de junho de 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A: TCLE*Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)*

“O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos estudantes colaboradores, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa.” (Resolução. nº 196/96-IV, do Conselho Nacional de Saúde)

Eu,, responsável por, convidado(o,a) a participar como voluntário (a) da pesquisa **A COMPREENSÃO LEITORA E O PROCESSO INFERENCIAL EM TURMAS DO NONO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**, recebi do Professor Francisco Jailson Dantas de Oliveira e da Professora Dra. Maria Inez Matoso Silveira, do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, responsáveis por sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

- Que o estudo se destina a analisar em que medida o processo de leitura e compreensão do texto escrito se dá entre alunos de turmas do nono ano do Ensino fundamental.
- Que o estudo será feito da seguinte maneira: realização de questionário sobre o perfil do aluno colaborador, atividade de leitura e compreensão de texto escrito (múltipla escolha) e testes *cloze* (texto lacunado).
- Que meu (minha) filho (a) participará das seguintes etapas: questionário perfil do estudante, testes de leitura e compreensão de textos escritos (de múltipla escola e teste *cloze*) e protocolo escrito, aplicados durante aulas de português, especificamente nas aulas destinadas à leitura e compreensão de texto escrito.
- Que não existem outros meios conhecidos para se obter os mesmos resultados.
- Que a participação no estudo não lhe causará nenhum incômodo.
- Que a participação no estudo não trará riscos à sua saúde física, mental ou moral.
- Que, sempre que desejar, será fornecido esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
- Que, a qualquer momento, ele (a) poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo.
- Que as informações conseguidas através da participação do(a) meu (minha) filho(a) não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.
- Que meu (minha) filho (a) não deverá ser indenizado por qualquer despesa que venha a ter com a sua participação nesse estudo.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a participação do meu (minha) filho (a) no mencionado estudo e estando consciente dos seus direitos, das suas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a sua participação implica, concordo em que dele participe e **DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.**

Endereço do(a) participante-voluntário(a)

Domicílio: (rua, praça,
conjunto):

 Bloco /Nº: /Complemento:

 Bairro/CEP/Cidade: /Telefone: _____

 Ponto de referência:

Contato de urgência: Sr(a).

Domicílio: (rua, praça,
 conjunto): _____

 Bloco/Nº: /Complemento: -

 Bairro/CEP/Cidade: /Telefone:

 Ponto de referência:

Endereço do(os) responsável(is) pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):

Instituição: Universidade Federal de Alagoas/ Centro de Educação

Endereço Campus A. C. Simões, BR 104 - Norte, Km 97, Cidade Universitária -

Bloco /Nº: /Complemento: sala 26

Bairro /CEP/Cidade: Tabuleiro dos Martins, CEP 57072-970, Maceió- AL.

Telefones p/contato: (82) 9305-5812

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao: Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas:

Prédio da Reitoria, sala do C.O.C., Campus A. C. Simões, Cidade Universitária, Telefone: 3214-1041

Maceió, ____ de _____ de 2012.

 Assinatura do(a) voluntário(a) ou responsável legal

 Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira
 (Orientadora)

 Prof. Francisco Jailson Dantas de Oliveira
 (Mestrando)

APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO PERFIL DO ESTUDANTE



QUESTIONÁRIO

Estimado(a) Aluno(a)

Você está participando de uma pesquisa de Mestrado sobre o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa, especificamente, sobre compreensão de leitura. Esta pesquisa tem como estudantes colaboradores alunos do nono ano do Ensino fundamental de quatro escolas. Assim sendo, peço sua colaboração no sentido de responder o questionário abaixo. Você não é obrigado(a) a assinar este questionário. Asseguro-lhe que sua identidade será preservada, comprometendo-me também de disponibilizar o acesso à minha dissertação assim que ela for defendida.

Fico-lhe antecipadamente agradecido pela sua valiosa colaboração.

Cordialmente,

Prof. Francisco Jailson Dantas de Oliveira

I - DADOS PESSOAIS

1 – Idade: _____ Sexo: () F () M

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

3 – Com quem você mora?

(A) () Com seus pais?

(B) () Com seus avós?

(C) () Só com o pai?

(D) () Só com a mãe?

Outros-citar _____

4 – Você trabalha?

(A) () Sim;

(B) () Não;

(C) () Só estudo.

II – PERFIL SOCIOCULTURAL

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

(A) () Ensino fundamental

() completo () incompleto

(B) () Ensino médio

() completo () incompleto

(C) () Superior (Universidade)

() completo () incompleto

6 – O que você faz no seu tempo livre? Quais são suas formas de lazer preferidas? Responda por ordem de preferência, ou seja, 1 para o mais preferido; 2 para o que vem em segundo lugar e assim por diante.

(A) () Televisão;

(B) () Cinema;

(C) () Ouvir música;

(D) () Leitura;

(E) () Prática de Esporte;

(F) () Computador;

(G) () Jogos eletrônicos

(H) () Outros. Cite: _____

III – DADOS DE ESCOLARIZAÇÃO

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

Justifique sua resposta.

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

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

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

11 – A sua escola possui uma biblioteca? () Sim; () Não. Você costuma frequentá-la?

() Sim; () Não. Por quê?

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

(A) () Leitura; (B) () Redação; (C) () Gramática.

IV – ATITUDES DIANTE DA LEITURA

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

() Sim; () Não.

14 – Você gosta de ler?

() Sim; () Não; () Mais ou menos; () Tenho dificuldades.

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

(A) () Livros; (B) () Revistas; (C) () Jornais;
(D) () Sites na Internet (pesquisas, curiosidades, outros) (E) () Sites de relacionamentos (facebook, Orkut, blog, etc)

16 – O que a leitura lhe proporciona?

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

(A) () Paradidáticos (B) () Romances
(C) () Livros religiosos e/ou de auto-ajuda (D) () Livros que geraram filmes
(E) () Aventura

18 – Você costuma ler os livros que são indicados no colégio até o fim?

() Sim; () Não. Por quê?

19 – Cite o livro que você mais gostou.

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

- (A) () Assistindo Televisão; (B) () Usando o Computador;
 (C) () Estudando; (D) () Na rua (comércio/shopping);
 (E) () Encontrando-se com os amigos.

V – LEITURA NA SALA DE AULA

21 – Como é trabalhada a leitura na sua classe? Como são as atividades e com que frequência acontecem?

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

- (A) () Textos do livro didático adotado;
 (B) () Textos retirados de vários livros didáticos;
 (C) () Textos xerocados de revistas e jornais;
 (D) () Textos retirados da Internet.

23 – Nas aulas de leitura em sala de aula, que atividades ocorrem? Assinale até duas atividades.

- (A) () Leitura silenciosa; (B) () Leitura em voz alta;
 (C) () Discussão das ideias do texto; (D) () Leitura para responder questionário.

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

- (A) () Crônicas; (B) () Contos literários; (C) () Historias em Quadrinhos;
 (D) () Artigo de opinião; (E) () Poemas; (F) () Cordel.



Valeu pela colaboração!

Nome: _____

APÊNDICE C: TESTE DE MÚLTIPLA ESCOLHA – MUITO MAIS DO QUE ISCAS**ATIVIDADE DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO TEXTUAL**

Escola: _____

Aluno(a) : _____

9º ano - Turma: _____ Turno: _____ Data de Nascimento: _____

TEXTO 1**Muito mais do que isca****Embarque em uma viagem subterrânea pelo mundo curioso das minhocas**

Hoje é dia de fazer uma viagem subterrânea! Vamos conhecer um dos mais importantes e incompreendidos animais da natureza: a minhoca. Mas pode guardar a vara de pescar, porque esse bicho é muito mais do que um simples ajudante na caça aos peixes.

A minhoca contribui de várias maneiras para melhorar as propriedades do solo. Para começar, os buracos que ela faz na terra ajudam a arejá-la e permitem que a água circule melhor por ali. Além disso, o seu cocô é cheio de nutrientes que enriquecem o solo. Tudo isso é bom para as plantas, que retiram da terra a água e os nutrientes que precisam para crescer.

A presença de minhocas em um solo, porém, não garante, necessariamente, a sua qualidade. “As minhocas contribuem para a melhoria da terra, mas não são tão eficientes quanto um fertilizante, por exemplo”, explica George Brown, agrônomo da Empresa Brasileira de Agropecuária (Embrapa). Tanto é que existem minhocas na Amazônia, apesar de ser comprovado que o solo de lá, em geral, é pobre.

Mas não é só na Amazônia que existem minhocas. Elas ocupam grande parte do território nacional e em quantidade. O Brasil é o terceiro país com maior número de minhocas do mundo. São cerca de 300 espécies já conhecidas espalhadas por aí. Porém, como são poucos os especialistas que as estudam, a expectativa é que existam muito mais espécies. Pelos cálculos de George, cerca de mil. Ele e sua equipe encontraram 45 novas espécies em poucos meses de busca. Uma delas, do gênero *Rhinodrilus*, com impressionantes 60 centímetros, chamou a atenção pelas cores, uma mistura de azul com cinza. O que os anima nessa procura é o fato de que muitas minhocas só existem nas proximidades do local onde foram encontradas, ou seja, são endêmicas. “Por isso, é muito provável que se achem novas espécies em lugares nunca antes visitados”, explica.

Pesca, uma ameaça.

Porém, enquanto não achamos novas espécies, temos que proteger as que já conhecemos. Você lembra do início do texto quando falamos sobre pesca? Pareceu brincadeira, né? Pois saiba que a pesca é um risco para esses bichos subterrâneos. Isso porque os pescadores descobriram que muitos peixes têm preferência por um tipo especial de minhoca de tamanho grande, os chamados minhocuços.

(Autor desconhecido)

TEXTO 2

As minhocas são animais anelídeos e detritívoros que vivem distribuídas pelos solos úmidos de todo o mundo; algumas medem apenas centímetros e outras apresentam um a dois metros de comprimento, caso nos quais são conhecidas como minhocuçus. O seu corpo é formado por anéis (segmentos corporais). São ainda conhecidas pelos nomes populares de bicho e isca, principalmente quando usadas na pesca.

São animais que vivem no subsolo, onde escavam galerias e canais, buscando abrigo e restos de vegetais, seu principal alimento, ingerido com grandes quantidades de terra. Elas são, portanto, animais que se alimentam de detritos de várias origens, que compõem o húmus. As minhocas têm o corpo cilíndrico, alongado, com a boca e o ânus, em extremidades opostas; e um anel mais claro, o clítero, mais próximo da região anterior.

A epiderme das minhocas é coberta por uma fina cutícula de quitina e produz bastante muco, o que as torna viscosas, diminuindo o atrito com o solo e facilitando o deslocamento. O muco ainda protege a pele quando em contato com substâncias tóxicas ou nocivas e garante a umidade indispensável para as trocas dos gases respiratórios em toda a superfície do corpo. Esta é a chamada respiração cutânea.

(Texto adaptado da Internet)

Após uma leitura atenta dos dois textos, responda corretamente às questões propostas. Atenção: para cada questão deverá ser assinalada apenas uma alternativa.

Questão 1 – Leia os dois textos e assinale a alternativa correta.

- (A) O texto 1 é uma crônica e o texto 2 uma reportagem.
- (B) O texto 1 foi retirado de uma enciclopédia e o texto 2 foi retirado de um livro didático.
- (C) O texto 1 é um texto de revista científica infanto-juvenil e o texto 2 é um texto de enciclopédia.
- (D) O texto 1 é um artigo de opinião e o texto 2 é uma crônica.
- (E) O texto 1 é um pequeno conto e o texto 2 é um texto didático.

Questão 2 – Leia novamente os dois textos e assinale a alternativa correta quanto a sua linguagem utilizada.

- (A) Os dois textos apresentam linguagem científica e formal, com muitos termos técnicos e científicos.
- (B) A linguagem dos dois textos apresentam aspectos da oralidade num tom conversacional.
- (C) A linguagem do Texto 1 é mais informal e mais envolvente, na tentativa de interagir com o leitor.
- (D) O Texto 2 é mais interacional, pois sua linguagem é mais coloquial com poucos termos científicos.
- (E) Os dois textos apresentam tanto a linguagem coloquial, informal, quanto a linguagem técnica e científica.

Questão 3 – No Texto 1 é feito um convite para:

- (A) fazer uma viagem ao centro da terra.
- (B) conhecer um dos mamíferos em extinção no Brasil.
- (C) uma pescaria, por isso a importância de um material adequado.
- (D) conhecer um animal que vive no subsolo enriquecendo-o com nutrientes.
- (E) fazer uma viagem subterrânea em busca de espécies raras de minhocas.

Questão 4 – Segundo o Texto 1, pode-se inferir (concluir) que:

- (A) As minhocas fazem um trabalho melhor do que qualquer fertilizante.
- (B) Quanto maior o tamanho da minhoca melhor o solo.
- (C) As minhocas são animais úteis à agricultura e muito estudadas por vários biólogos.
- (D) Todo solo com minhoca é, com certeza, muito rico.
- (E) Terra com minhoca é sempre um fator positivo para as plantas.

Questão 5 – Na frase retirada do Texto 1 onde se lê: “O que os anima nessa procura é o fato de que muitas minhocas só existem nas proximidades do local onde foram encontradas, ou seja, são endêmicas.” O adjetivo “endêmica” se aplica:

- (A) a uma espécie de minhoca que só é encontrada num determinado lugar.
- (B) a uma espécie de minhocas em extinção de um determinado lugar.
- (C) às espécies de minhocas encontradas igualmente em todos os lugares.
- (D) às espécies de minhocas que garantem a fertilização do solo onde se encontram.
- (E) à minhocas que existem em várias regiões, independente do tipo de solo.

Questão 6 – Leia as proposições abaixo baseadas no Texto 2.

1. O húmos é resultante da decomposição de animais e plantas mortas.
2. Detritívoros são os animais que se alimentam apenas de dejetos de animais encontrados no subsolo.
3. O habitat preferido das minhocas são os solos úmidos de onde retiram seus alimentos.
4. O corpo das minhocas é recoberto por uma substância que as protege das toxinas encontradas no solo.
5. As minhocas são consideradas detritívoras por se alimentarem de detritos encontrados no solo.

Assinale a alternativa correta em relação às proposições acima, relativas ao Texto 2.

- (A) Todas as proposições são verdadeiras.
- (B) Todas as proposições são verdadeiras exceto a proposição 2.
- (C) Apenas a proposição 3 é verdadeira.
- (D) As proposições 2 e 4 são verdadeiras.
- (E) Nenhuma das proposições é verdadeira.

Questão 7 – Numere os itens da coluna da direita de acordo com as definições da coluna da esquerda.

- | | |
|---|--------------------------------------|
| 1. Ser vivo específico, próprio e uma região. | <input type="checkbox"/> Húmus |
| 2. Substância viscosa. | <input type="checkbox"/> Detritívoro |
| 3. Que se alimenta de restos de animais e plantas. | <input type="checkbox"/> Endêmico |
| 4. Resultado da decomposição de animais e plantas mortas. | <input type="checkbox"/> Anéis |
| 5. Seguimentos corporais que cobrem o corpo das minhocas. | <input type="checkbox"/> Muco |

Questão 8 – A citação do agrônomo: “As minhocas contribuem para a melhoria da terra, mas não são tão eficientes quanto um fertilizante, por exemplo”, serve para:

- (A) Afirmar a variedade e quantidades de minhocas no solo brasileiro.
- (B) Incentivar os especialistas a continuarem a pesquisa na busca de novas espécies.
- (C) Descartar a possibilidade de considerar a presença da minhoca no solo como um de fertilizante natural.

- (D) Reforçar a ideia anteriormente colocada sobre a importância das minhocas no solo.
- (E) Evidenciar o Brasil como o terceiro país no mundo a possuir uma grande quantidade de minhocas.

Questão 9 – Atenção! Leia novamente o texto 2 e assinale a alternativa que apresenta uma informação falsa com relação às minhocas.

- (A) As minhocas possuem o corpo coberto por anéis que ajudam na sua locomoção dentro do solo.
- (B) Na epiderme da minhoca encontra-se uma substância responsável pela produção de um muco protetor.
- (C) O Formato cilíndrico e alongado do corpo da minhoca contribui para a sua respiração no subsolo.
- (D) As minhocas são animais detritívoros, com corpo alongado recoberto por uma cutícula de quitina.
- (E) O tamanho da minhoca pode variar entre poucos centímetros a mais de um metro de comprimento.

Questão 10 - Leia o texto 1 e responda: Examinando a linguagem utilizada, a que tipo de leitor o texto é preferencialmente destinado? Assinale a alternativa correta.

- (A) A estudantes colaboradores universitários de Biologia.
- (B) A todos os adultos leigos na área.
- (C) A crianças e pré-adolescentes.
- (D) A cientistas, ecologistas e profissionais.
- (E) A todos os leitores, indiscriminadamente.

Obrigado pela cooperação!!!

APÊNDICE D: QUESTIONÁRIO PÓS-TESTE

QUESTIONÁRIO PÓS-TESTE

Prezado(a) Aluno(a)

Gostaríamos de contar mais uma vez com sua colaboração no sentido de responder às perguntas deste questionário que servirão de base para uma pesquisa que estamos fazendo sobre compreensão de textos com testes de múltipla escolha.

Obrigado,
Prof. Francisco Jailson Dantas de Oliveira

1. Você achou o teste que acabou de fazer (assinale apenas uma alternativa)

(A) Fácil; (B) Difícil (C) Muito difícil (D) Mais ou menos

2. Como você acha que se saiu no teste que acabou de fazer? (Assinale apenas uma alternativa)

(A) Bem (B) Mal (C) Muito bem (D) Mais ou menos

3. Em relação à compreensão de textos escritos, em que aspecto você tem mais dificuldade? Numere as lacunas por ordem de intensidade

(A) Concentração na leitura; (B) Compreensão das ideias
(C) Vocabulário; (D) Compreensão dos enunciados das questões

4. Em relação ao teste aplicado, você: (assinale apenas uma alternativa).

(A) compreendeu bem os enunciados das questões;
(B) teve dificuldade de entender os enunciados;
(C) achou os enunciados razoáveis e claros.

5. Você costumava fazer testes de compreensão de textos de múltipla escolha nas aulas de Língua Portuguesa?

(A) Sim, frequentemente; (B) Nunca;
(C) Raramente; (D) Só em provas

6. Você gostaria de exercitar mais a compreensão de textos através de testes de múltiplas escolhas?

() Sim () Não () Sou indiferente

Local e data - _____, _____ de _____ de _____

APÊNDICE E: TESTE CLOZE – O RISCO DA ESCASSEZ DE ÁGUA

EXPERIÊNCIA DE LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTO ESCRITO

Escola: _____

Aluno(a): _____

Turma: _____ Turno: _____

Tarefa: Complete o texto escrevendo nas lacunas palavras que sejam coerentes, ou seja, que façam sentido dentro do texto.

O RISCO DA ESCASSEZ DE ÁGUA

O aquecimento global não é a única ameaça à vida no planeta. Está em curso o que os especialistas qualificam de “crise da água” e que já compromete as condições de vida e saúde de uma ampla parcela da população.

A escassez de água é um problema _____ cujos impactos tendem a ser cada vez _____ graves caso a manipulação dos recursos hídricos _____ seja revisto pelos países. Calcula-se que pelo _____ um terço da população mundial já tenha _____, entre severas e moderadas, de acesso à _____, sobretudo em muitas regiões do continente africano. _____ são as pessoas que não dispõem de _____ potável nem de serviços de saneamento sanitário, _____ sem falar na poluição dos rios, lagos e _____ fontes de abastecimento que provoca milhões de _____ particularmente de crianças.

Atualmente, mais de um _____ de pessoas já não têm acesso a _____ limpa suficiente para suprir suas necessidades básicas _____, afetando a qualidade de vida da população, _____ aquelas mais pobres. A principal causa da _____ de água potável é o mau uso. _____-se que, de cada 100 litros de água _____ para consumo, 60 se percam em razão _____ maus hábitos ou de distribuição ineficiente.

Então, _____ melhor que o ser humano tem de _____ agora é usá-la com sabedoria, porque se _____ o fim da água, automaticamente chegará o _____ de muitos seres desse imenso planeta azul.

Obrigado pela participação!

APÊNDICE F: QUADRO-RESUMO CONCEITUAL E ESTRUTURAL SOBRE ITENS DE MÚLTIPLA ESCOLHA QUE COMPÕE UM TESTE DE AVALIAÇÃO DE COMPREENSÃO LEITORA DE ACORDO COM O INEP 2010.

Quanto a definições e conceitos	
Elemento constitutivo	Definição
Matriz de Referência (MR)	Diferentemente de currículo, são competências e habilidades pretendidas dos participantes do teste desenvolvidas em uma determinada etapa da educação básica. Serve como referência para participantes e examinadores do teste aplicado.
Competências e habilidades	As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber fazer”.
Item	Permite verificar comportamentos simples de memorização ou reconhecimento, ou mais complexos, como compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação. Na elaboração, evitar a indução ao erro (“pegadinha”).
Situação-problema	É um desafio apresentado no item que requer um trabalho intelectual capaz de mobilizar recursos cognitivos e operações mentais do participante. Deve estar contextualizada para permitir ao participante fazer associações entre situações e vivências pessoais com temas escolares; não deve se restringir a uma parte específica do item, mas permear todas as partes que o compõem.
Quanto a estrutura do item de múltipla escolha	
Elemento Constitutivo	Definição
Item	Deve contemplar uma única habilidade da MR; observar a coerência e a coesão entre suas partes (texto-base, enunciado e alternativas), favorecer a articulação entre as essas, e apresentar uma única situação-problema e uma abordagem homogênea de conteúdo.
Texto-base	Deve apresentar, apenas, as informações necessárias para a resolução da situação-problema proposta; evitar a exigência de informações decoradas que não avaliam a habilidade, mas privilegiam a memorização; formular textos condicionados à construção de uma situação hipotética; obedecer às normas vigentes da ABNT ao fazer uso de publicações; não utilizar o livro didático como fonte para o texto-base e utilizar uma referência bibliográfica fidedigna.
Enunciado	Deve apresentar uma única instrução clara e objetiva da tarefa a ser realizada, expressa como pergunta ou frase a ser completada pela alternativa correta e evitar informações adicionais ou complementares ao texto-base.
Alternativas	Deve apresentar possibilidades de respostas à situação-problema apresentada, dividindo-se em gabarito (única resposta aceitável) e distratores (plausíveis com hipóteses de raciocínio utilizadas na busca da solução da situação-problema apresentada).
Justificativas	Parte do protocolo de apresentação do item; devem ser formuladas separadamente para cada uma das alternativas; devem informar exatamente os motivos pelos quais cada uma das alternativas representa ou não a opção correta de resposta, de modo que não serão aceitas justificativas tautológicas.

APÊNDICE G: RESULTADO GERAL DAS NOTAS/CONCEITOS DOS 178 ESTUDANTES COLABORADORES NO TESTE TCQME

NOTAS/CONCEITOS		TURMAS					
		GA			GB		
		EA1	EA2	EA3	EB1	EB2	EB3
E	0,0 – 2,0	5	16	6	1	0	4
D	2,1 – 4,0	9	7	14	12	14	7
C	4,1 – 6,0	5	1	2	3	12	15
B	6,1 – 8,0	0	1	0	7	12	14
A	8,1 – 10,00	0	0	1	2	3	5
Total de estudantes colaboradores		19	25	23	25	41	45
NOTAS/CONCEITOS		QUANTIDADE					
0,0		3					
0,6		2					
1,0		3					
1,2		7					
1,4		5					
1,6		2					
2,0		10					
2,2		5					
2,4		4					
2,6		13					
3,0		11					
3,2		2					
3,4		7					
3,6		7					
4,0		13					
4,2		3					
4,4		1					
4,6		2					
5,0		18					
5,2		2					
6,0		13					
6,4		1					
6,6		2					
7,0		19					
7,4		1					
8,0		10					
9,0		10					
10,0		2					

ANEXOS

ANEXO A: 1º TESTE CLOZE – ESTRELA DO MAR

Escola: _____

Aluna(o): _____

Data: ____/____/____ Série: _____

ESTRELAS DO MAR

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

(21) O jovem _____ mais uma estrela na praia, _____ -a de volta ao
 oceano e disse _____ ao escritor: “Para essa aqui eu _____ a diferença”.

Naquela noite, o escritor não conseguia _____, sequer dormir. Pela
 manhã, voltou à _____, procurou o jovem, uniu-se a ele e, juntos, _____

(28) a jogar estrelas-do-mar de _____ ao oceano.

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

_____ a diferença!

ANEXO B: 1º TEXTO ORIGINAL DO TESTE CLOZE – ESTRELA DO MAR***ESTRELAS DO MAR***

Era uma vez um escritor que morava numa tranquila praia, junto de uma colônia de pescadores. Todas as manhãs, ele caminhava à beira do mar para se inspirar, e à tarde ficava em casa escrevendo. Certo dia, caminhando na praia, ele viu um vulto que parecia dançar. Ao chegar perto, ele reparou que se tratava de um jovem que recolhia estrelas-do-mar da areia para, uma a uma, jogá-las de volta ao oceano. “Porque está fazendo isso?”, perguntou o escritor. “Você não vê?!” – explicou o jovem. “A maré está baixa e o sol está brilhando. Elas irão secar e morrer se ficarem aqui na areia.” O escritor espantou-se. “Meu jovem, existem milhares de quilômetros de praias por este mundo afora, e centenas de milhares de estrelas-do-mar espalhadas ela praia. Que diferença faz? Você joga umas poucas de volta ao oceano. A maioria vai perecer de qualquer forma.”

O jovem pegou mais uma estrela na praia, jogou-a de volta ao oceano e olhou para o escritor. “Para essa aqui eu fiz a diferença”.

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

Sejamos, pois, mais um dos que querem fazer do mundo um lugar melhor.

Sejamos a diferença!

ANEXO C: DESCRITORES DE CONTEÚDOS OU DAS HABILIDADES ESTABELECIDAS PELA MATRIZ DE LÍNGUA PORTUGUES DA PROVA BRAISL

Tópico I. Procedimentos de Leitura

Descritores	4ª/5º EF	8ª/9º EF
Localizar informações explícitas em um texto	D1	D1
Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	D3	D3
Inferir uma informação implícita em um texto	D4	D4
Identificar o tema de um texto	D6	D6
Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato	D11	D14

Tópico II. Implicações do Suporte, Gênero e/ou Enunciador na Compreensão do Texto

Descritores	4ª/5º EF	8ª/9º EF
Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).	D5	D5
Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros	D9	D12

Tópico III. Relação entre Textos

Descritores	4ª/5º EF	8ª/9º EF
Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.	D15	D20
Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.	-	D21

Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto

Descritores	4ª/5º EF	8ª/9º EF
Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.	D2	D2
Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa	D7	D10
Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto	D8	D11
Estabelecer relações lógico-discursivas presentes entre partes e elementos do texto, marcada por conjunções, advérbios etc.	D12	D15
Identificar a tese de um texto	-	D7
Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la	-	D8
Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto	-	D9

Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido

Descritores	4^a/5^o EF	8^a/9^o EF
Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados	D13	D16
Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações	D14	D17
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão	-	D18
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ ou morfossintáticos	-	D19

Tópico VI. Variação linguística

Descritores	4^a/5^o EF	8^a/9^o EF
Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto	D10	D13