



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

SÉRGIO ROCHA DA SILVA

**AVALIAÇÃO E MEDIAÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA DE ALUNOS DE 5º
ANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE MACEIÓ-AL**

Maceió,
Março/2016



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

**AVALIAÇÃO E MEDIAÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA DE ALUNOS DE 5º
ANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE MACEIÓ-AL**

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 Auxiliadora Cavalcante

Coorientadora: Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira

Maceió,
Março/2016

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

S586a Silva, Sérgio Rocha da.
Avaliação e mediação da compreensão leitora de alunos de 5º ano de uma escola pública municipal de Maceió-AL / Sérgio Rocha da Silva. – 2016.
185 f.

Orientadora: Maria Auxiliadora Cavalcante.
Coorientadora: Maria Inez Matoso Silveira.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas.
Centro de Educação. Maceió, 2016.

Bibliografia: f.127-131
Apêndice: f.132-166
Anexo: f.167-185

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

CDU: 801:372.41

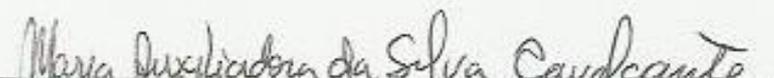
Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Avaliação e mediação da compreensão leitora de alunos de 5º ano de escola pública
municipal em Maceió-AL.

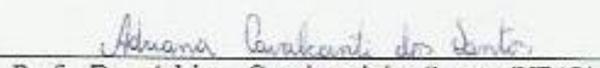
SÉRGIO ROCHA DA SILVA

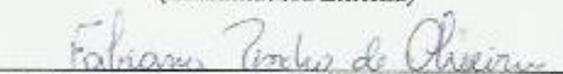
Dissertação submetida a banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 08 de março de 2016.

Banca Examinadora:


Prof. Dra. Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante (PPGE/UFAL)
(Orientadora)


Prof. Dra. Maria Inez Matoso Silveira (PPGE/UFAL)
(Examinadora Interna)


Prof. Dra. Adriana Cavalcanti dos Santos (UFAL)
(Examinadora Externa)


Prof. Dra. Fabiana Pincho de Oliveira (UFAL)
(Examinadora Externa)

Epígrafe

Ser escritor em um país onde a maioria das pessoas não lê é como ser pintor em um país de cegos. [...] Desejo que nossos governantes incentivem mais a cultura, novos autores, projetos literários e você mãe, pai...leia com seu filho desde pequeno, não adianta deixar para a escola esta tarefa, pois vocês são a principal referência para eles. E não venham me dizer que não têm tempo! Minha mãe com dez filhos, trabalhando em dois empregos, nos contava belas histórias que povoam meu imaginário até hoje. Ler é sentir o pulsar da vida em toda sua plenitude. Comece lendo o que você mais gosta, como revista, quadrinhos, gibis, mas, comece. Ler é como um game, você vai passando de fases e vai ter uma hora que certa leitura não fará mais sentido... pronto você está em um nível mais avançado na leitura...precisa de um desafio maior [...].

Leila Bomfim¹
Professora de Língua Inglesa
Prefeitura Municipal de Taboão da Serra/SP

¹ Disponível em: <http://rdplanalto.com/noticias/3457/dia-do-leitor-pesquisa-aponta-queda-no-numero-de-leitores-no-brasil>

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor **Deus**, Mestre por excelência, fonte única de minha inspiração, procurei-o e Nele encontrei forças para concluir meu trabalho e consegui, pois todas as Suas promessas a mim se cumpriram. Obrigado;

Aos meus filhos Sérgio Rodrigo e Letícia Irla, razão de minha existência e alegria de meus dias, a quem peço desculpas pelos muitos momentos de ausência;

A minha amada esposa, Raquel Coruripe, pelo convívio e apoio em todos os momentos de minha construção intelectual;

Aos meus pais: Celita Rocha da Silva e Cícero Gomes da Silva (In memoriam).

Aos familiares, a minha amada Sogra, Ivania Pontes, aos amigos, compadres e agregados que estiveram presentes e vibraram por minha construção intelectual;

A minha Orientadora, Profa. Dra. Maria Auxiliadora Cavalcante, pela confiança e por todo o apoio a mim dedicados ao longo do processo de pesquisa desenvolvido.

A Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira, minha Coorientadora, que se tornou uma amiga sempre presente, saiba que a levarei por toda a minha vida, muito obrigado. Como também a seu esposo, Luiz Geraldo Lins Silveira, por ter me recebido no seio de seu lar, para os momentos de construção intelectual.

A CAPES/INEP e seu Programa Observatório da Educação, através do Projeto *O ensino da leitura e da escrita em escolas públicas alagoanas: recursos, estratégias e práticas inovadoras para redução do analfabetismo escolar*, sediado no Centro de Educação da UFAL e coordenado pela Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira que me acolheu como bolsista de mestrado, o que motivou e possibilitou a construção desta pesquisa como uma das ações do referido projeto.

Aos colegas, amigos, bolsistas e professores colaboradores do Observatório.

Ao grupo de estudo: EDUCAÇÃO e LINGUAGENS.

Aos membros da Banca de Qualificação, em especial as Professoras Dra. Fabiana Pincho de Oliveira e a Dra. Adriana Cavalcanti dos Santos, por suas contribuições de grande relevância para as correções de minha Dissertação.

As amigas, Marta Maria Minervino e Maria Beatriz Brandão Sá, pelo apoio, companheirismo e, principalmente, pela amizade que levarei por toda a minha existência.

Ao amigo Wógenes Ney Moura Cardoso e pelo apoio, companheirismo e, principalmente, por realizar tarefas que facilitaram minha vida possibilitando a construção desta dissertação.

À Vera Lúcia, minha fiel escudeira de todas as horas, por ajudar sem ao menos imaginar o bem que estava me proporcionando na construção deste trabalho.

Aos companheiros de caminhada diária da 12^o GERE e aos ex-chefes Severina Simões e Cicero Pinheiro, pela compreensão em momentos que muito necessitei e que mesmo, indiretamente, colaboraram para a realização deste trabalho.

Aos amigos, Cláudia Jorge de Oliveira Pinto e Robson Fernando da Costa Melo, meu sincero obrigado. Ambos sabem o motivo de meu agradecimento.

Às professoras, às coordenadoras e aos alunos colaboradores da pesquisa pela contribuição e aceitação de um estranho em seu espaço na Escola e em sala de aula.

A todos que direta e indiretamente colaboraram e possibilitaram a construção deste trabalho.

RESUMO

Esta pesquisa está situada na área de leitura e cognição e tem como objetivo identificar as dificuldades cognitivas e metacognitivas que interferem na compreensão leitora de alunos dos 5º Ano do Ensino Fundamental de uma Escola Pública Municipal de Maceió. A pesquisa é caracterizada como qualitativa (com aporte quantitativo) e interpretativa e foi levada a efeito numa escola pública da rede municipal de Maceió-AL, em duas turmas de 5º Ano do Ensino Fundamental, abrangendo cerca de 52 alunos, durante o segundo semestre de 2014. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: um questionário para levantar o perfil dos alunos e outro para colher dados pessoais e profissionais das professoras colaboradoras. Foram utilizados também testes de compreensão de textos (*cloze* e múltipla escolha) e protocolos interacionais, mais especificamente, protocolos de leitura com 12 alunos. A pesquisa teve como racionalidade teórica a abordagem cognitiva da leitura, que dá conta do processamento da compreensão leitora, suas estratégias e seus pressupostos defendidos por Kleiman (2002), Silveira (2005), Leffa (1996), Tomitch (2004), Pereira (2009), Santos (2009), dentre outros. A análise dos dados aponta para uma acentuada diversidade na compreensão leitora dos alunos colaboradores, que vão desde um nível razoável e adequado para o ano escolar e a idade, até evidências de semi-analfabetismo e conseqüentes dificuldades de compreensão leitora; além de um caso de uma aluna considerada analfabeta, já que não conseguiu decodificar nem mesmo palavras soltas de forma autônoma.

Palavras-Chave: Leitura na escola. Compreensão leitora. Testes de compreensão leitora. Protocolos interacionais.

ABSTRACT

This research is situated in the study area of reading and cognition and has as objective to identify the cognitive and metacognitive difficulties that interfere in reading comprehension among students from the 5th year of elementary school at a municipal public school in Maceió, capital of Alagoas State, in the Northeast of Brazil. The research is characterized as qualitative (with quantitative data) and also interpretative and was carried out at a municipal elementary public school, with 52 students during the second semester of 2014. The instruments utilized to collect data were: a questionnaire to define students' profile and another one to collect personal and professional data from the teachers who ceded their teams. The author also used comprehension tests, such as cloze tests, multiple choice comprehension tests and verbal protocols with 12 students. The research had as theoretical rationale the cognitive approach of reading, which deals with the processes of reading comprehension, its strategies and assumptions defended by Kleiman (2002), Silveira (2005), Leffa (1996), Tomitch (2004), Pereira (2009), Santos (2009), among others. The data analysis pointed out to a sharp diversity in reading comprehension among the students, who have from a reasonable comprehension level, adequate to their age and school level, up to evidences of semi-illiteracy with all the difficulties in reading comprehension. In this sense, it was remarkable the case of a student considered as illiterate, because she could not even decodify isolated words in an autonomous way.

Key-words: Reading at school. Reading comprehension. Tests for reading comprehension evaluation. Verbal protocols.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Mapa Conceitual: tipos de leitores	37
Figura 2	Mapa Conceitual: conhecimentos prévios	40
Figura 3	Mapa conceitual: Etapas da compreensão	44
Figura 4	Texto Cloze Coisas da Natureza	51
Figura 5	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica	62
Figura 6	1º TCQME	84
Figura 7	2º TCQME	90
Figura 8	Teste <i>Cloze</i> A Barata	95
Figura 9	Teste <i>Cloze</i> A Princesa e o Fantasma	98
Figura 10	Texto “A Formiga e a Pomba” nos Protocolos Interacionais	104
Figura 11	1º Fragmento da transcrição do Informante Piloto	105
Figura 12	2º Fragmento da transcrição do Informante Piloto	106
Figura 13	3º Fragmento da transcrição do Informante Piloto	107
Figura 14	4º Fragmento da transcrição do Informante Piloto	107
Figura 15	5º Fragmento da transcrição do Informante Piloto	108
Figura 16	1º Fragmento da transcrição do I1	110
Figura 17	2º Fragmento da transcrição do I1	110
Figura 18	3º Fragmento da transcrição do I1	111
Figura 19	4º Fragmento da transcrição do I1	112
Figura 20	5º Fragmento da transcrição do I1	112
Figura 21	6º Fragmento da transcrição do I1	113
Figura 22	1º Fragmento da transcrição do I2	115
Figura 23	2º Fragmento da transcrição do I2	115
Figura 24	3º Fragmento da transcrição do I2	116
Figura 25	4º Fragmento da transcrição do I2	116

Figura 26	5º Fragmento da transcrição do I2	117
Figura 27	6º Fragmento da transcrição do I2	117
Figura 28	7º Fragmento da transcrição do I2	118
Figura 29	1º Fragmento da transcrição do I3	120
Figura 30	2º Fragmento da transcrição do I3	121
Figura 31	3º Fragmento da transcrição do I3	121
Figura 32	4º Fragmento da transcrição do I3	122
Figura 33	5º Fragmento da transcrição do I3	122

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Perfil socioeconômico e cultural dos alunos participantes da pesquisa	70
Quadro 2	Variável sexo	70
Quadro 3	Variável faixa etária	70
Quadro 4	Variável Escolaridade dos pais dos informantes	71
Quadro 5	Testes aplicados	73
Quadro 6	Regras Básicas de Transcrição	82
Quadro 7	Frequência Notas - Turma M - 1º TCQME	85
Quadro 8	Erros e Acertos - Turma M – 1º TCQME	86
Quadro 9	Frequência Notas - Turma V – 1º TCQME	87
Quadro 10	Erros e Acertos – Turma V – 1º TCQME	88
Quadro 11	Frequência Notas – Turma M – 2º TCQME	91
Quadro 12	Erros e Acertos – Turma M – 2º TCQME	91
Quadro 13	Frequência Notas – Turma V - 2º TCQME	92
Quadro 14	Erros e Acertos – Turma V – 2º TCQME	93
Quadro 15	Teste <i>Cloze</i> Pós-Protocolo - 5º Ano M – I1	113
Quadro 16	Teste <i>Cloze</i> Pós-Protocolo - 5º Ano M – I2	119

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Resultado da aplicação do teste A Barata - Turma M	96
Gráfico 2	Resultado da aplicação do teste A Barata - Turma V	97
Gráfico 3	Resultado da aplicação do teste A Princesa e o Fantasma - Turma M (Sem opção de escolha)	99
Gráfico 4	Resultado da aplicação do teste A Princesa e o Fantasma - Turma M (Com opção de escolha)	100
Gráfico 5	Resultado da aplicação do teste A Princesa e o Fantasma - Turma V (Sem opção de escolha)	101
Gráfico 6	Resultado da aplicação do teste A Princesa e o Fantasma - Turma V (Com opção de escolha)	101

LISTA DE ABREVIATURAS

CEEL	Centro de Estudos em Educação e Linguagens.
EJA	Educação de Jovens e Adultos.
EM	Escola Municipal.
FICAI	Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente.
I1	Informante 1.
I2	Informante 2.
I3	Informante 3.
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.
IP	Informante Piloto.
OBEDUC	Observatório da Educação.
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola.
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação.
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escola.
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.
PROERD	Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência.
TCQME	Teste de Compreensão com Questões de Múltipla Escolha.
Turma M	Turma Matutina
Turma V	Turma Vespertina
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	18
2	A LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL.....	22
2.1	Aspectos externos da leitura relacionados aos usos sociais.....	23
2.1.1	Aspectos culturais, políticos e sociais.....	23
2.1.2	Tipos de leitura.....	27
2.2	Aspectos internos da leitura: aspectos cognitivos do processamento da leitura.....	30
3	- A COMPREENSÃO LEITORA - SEU PROCESSAMENTO E AVALIAÇÃO.....	33
3.1	A compreensão leitora e seu processamento cognitivo.....	33
3.2	A inferência como uma estratégia básica de compreensão de leitura.....	37
3.3	A neurociência e sua relevância para a compreensão leitora.....	44
3.4	Os instrumentos de avaliação de compreensão leitora.....	48
3.4.1	Testes de múltipla escolha.....	49
3.4.2	Teste Cloze ou teste lacunado.....	50
3.4.3	Protocolos verbais ou interacionais.....	52
3.5	O professor como mediador da compreensão leitora.....	53
4	A METODOLOGIA DA PESQUISA.....	60
4.1	O contexto da pesquisa.....	61
4.1.1	A instituição.....	63
4.1.2	As professoras colaboradoras da pesquisa.....	68
4.1.3	Os alunos colaboradores da pesquisa.....	69

4.1.4	As aulas observadas nas turmas campo da pesquisa.....	71
4.2	Os instrumentos utilizados na coleta de dados.....	73
4.2.1	A aplicação dos testes de compreensão com questões de múltipla escolha.....	74
4.2.2	A aplicação do teste <i>Cloze</i>	76
4.2.3	A utilização dos protocolos de leitura.....	81
5	A APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	83
5.1	Dados do teste de compreensão com questões de múltipla escolha.....	83
5.1.1	Apresentação dos dados do 1º teste de múltipla escolha na primeira turma pesquisada – a Turma M.....	84
5.1.2	Apresentação dos dados do 1º teste de múltipla escolha na segunda turma pesquisada – a Turma V.....	87
5.1.3	Apresentação dos dados do 2º teste de múltipla escolha na primeira turma pesquisada – a Turma M.....	89
5.1.4	Apresentação dos dados do 2º teste de múltipla escolha na segunda turma pesquisada – a Turma V.....	92
5.2	Informações sobre o teste <i>Cloze</i>.....	94
5.2.1	Apresentação dos dados do teste <i>Cloze</i> A Barata – Turmas M e V.....	95
5.2.2	Apresentação do teste <i>Cloze</i> A Princesa e o Fantasma – Turma M e V.....	98
5.2.3	Apresentação do teste <i>Cloze</i> A Princesa e o Fantasma – Turma M e V.....	100
5.3	Análise do protocolo piloto.....	102

5.4	Análise dos protocolos interacionais.....	108
5.4.1	Análise dos dados do I1.....	109
5.4.2	Análise dos dados do I2.....	114
5.4.3	Análise dos dados do I3.....	120
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
	REFERÊNCIAS.....	129
	APÊNDICE.....	134
	ANEXOS.....	169

INTRODUÇÃO

O problema motivador para esta pesquisa e consequente dissertação é o fato de sempre se querer compreender quais os motivos que levam alunos de determinada escola a não conseguirem dominar o processo de aprendizagem, principalmente da compreensão leitora e, por isso, evadirem-se das salas de aula. Isso tem ocorrido mais entre os alunos do Ensino Fundamental II. Mas, o que dizer de alunos dos 5º anos, ano final do Ensino Fundamental I?

Sabemos que, nessa etapa de escolarização, compete ao docente, através de estratégias didáticas e práticas diárias, tornar o discente proficiente na leitura e, conseqüentemente, hábil na compreensão de textos de complexidade adequada ao seu nível de escolarização. Pensar em um leitor proficiente nesse momento da escolarização é pensar em alguém que já domina a base alfabética e já começou o processo de automatização da decodificação e, desse modo, pode ocupar-se da compreensão de textos.

No entanto, mesmo sendo um direito do aprendiz, sabemos que a habilidade de ler e compreender textos não têm sido efetivados por muitos alunos no Ensino Fundamental, pois já está se tornando “normal” encontrarmos alunos chegando ao 4º e 5º anos com sérias dificuldades de compreensão leitora, quando não chegam na condição de analfabetos. Isso nos leva a questionar algumas ações do governo vislumbrando possibilitar mudanças e melhorias na educação; de fato, o governo tem buscado, de diversas formas, avaliar a Educação Básica por meio das chamadas avaliações oficiais, tais como: Prova ANA¹, Prova Brasil², que são aplicadas com foco nos 3º anos e também nos 5º anos do Ensino Fundamental.

¹ A avaliação está direcionada para as unidades escolares e estudantes matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental, fase final do Ciclo de Alfabetização, e insere-se no contexto de atenção voltada à alfabetização. A Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA produzirá indicadores que contribuam para o processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/ana>

² A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Disponível em: http://e.portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=210&Itemid=324

Mesmo assim, as dificuldades de aprendizagem e, principalmente, em compreensão leitora são evidentes em muitos alunos.

Entretanto, mesmo antes dos mencionados testes oficiais, ao longo dos anos, as dificuldades de alunos relacionadas à leitura já vinham sendo levadas em consideração, pois são muitos os estudos e pesquisas que têm sido realizados, tais como: Kato (1985) Leffa (1996); Lopes (1997); Kleiman (2002 e 1999); Silveira (2005); Cruz (2007); entre outros. Isso nos mostra que a preocupação com a compreensão de leitura tomou um novo impulso a partir da década de 80 do século passado. Inclusive com os estudos sobre letramento.

Contudo, levamos em consideração, também, algumas legislações voltadas para a educação, pois, em 2006, foi aprovada a Lei Nº 11.274/2006³ a qual instituiu o Ensino Fundamental de Nove Anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos de idade. Com isso, houve uma reorganização curricular, inclusive no processo de alfabetização das crianças de 6 a 8 anos.

Com a implantação, em 2012, do Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa (doravante PNAIC)⁴, ficou definido que o aluno deve ser alfabetizado nos três primeiros anos de ensino, não podendo ser retido nesses primeiros anos. Tudo isso na tentativa de modificar a realidade existente e fazer com que o aluno tenha uma melhor formação inicial, o que o ajudaria a não ter, possivelmente, sérias dificuldades em leitura e, conseqüentemente, no processo de aprendizagem nos anos subsequentes.

Outra forma de incentivo, nessa tentativa de mudança exposta acima, é o fato dos professores que lecionam nos três anos do ensino fundamental e participam do PNAIC receberem uma bolsa para se dedicar ao processo de alfabetizar, o que

³ Disponível em: <http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/2006/11274.htm>

⁴ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>

serve como tentativa, também, para tirar o Brasil do ranking⁵ de um dos piores países do mundo em sistema educacional, ao tempo em que precisamos também tirar Alagoas, que é um dos piores Estados em educação⁶ no ranking da avaliação nacional de desempenho.

É importante salientar que todas as avaliações perpassam pelo desempenho na disciplina Língua Portuguesa, pois sabemos que as habilidades básicas da leitura e da escrita são condições essenciais para a aprendizagem dos conteúdos de todas as disciplinas escolares. Assim, o aluno não só precisa aprender a ler, mas também precisa ler para aprender. Nesse sentido, a compreensão de textos torna-se fundamental, pois, para aprender, é preciso que o aluno compreenda o que está lendo.

Nessa perspectiva, a pesquisa foi desenvolvida com o intuito de identificar as dificuldades da compreensão leitora em alunos de 5º ano de uma escola pública da rede municipal de ensino de Maceió. Sabemos, de antemão, que esse processamento da compreensão de textos se dá por meio de processos cognitivos e metacognitivos.

Entretanto, há muitas variáveis intervenientes no âmbito externo que afetam esses processos cognitivos internos, ou seja, esses processos mentais. Visualizando, nesse contexto, os discentes e as dificuldades que se apresentaram, buscamos, por meio de subsídios e aportes das ciências cognitivas e mesmo da neurociência aplicados à leitura, compreender e tentar explicar tais dificuldades.

Apresentadas essas reflexões que serviram como motivação para a pesquisa desenvolvida, cabe-nos apresentar a estrutura formal deste trabalho, iniciando pelo objetivo do estudo que foi o de identificar as dificuldades cognitivas e metacognitivas que interferem na compreensão leitora de alunos dos 5º anos do Ensino

⁵ Em 2011, o Brasil estava no 88º lugar no Ranking dos piores no mundo em sistema educacional. Disponível em: <http://guiadoestudante.abril.com.br/vestibular-enem/brasil-esta-penultimo-lugar-ranking-qualidade-educacao-724407.shtml>

⁶ Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/12/03/al-e-ma-tem-o-menor-desempenho-no-pisa-em-leitura-matematica-e-ciencias.htm>

Fundamental de uma escola pública municipal de Maceió por meios de testes, procedimentos e análises de resultados.

A pesquisa é caracterizada como qualitativa e interpretativa, mas contou com subsídios quantitativos; foi realizada numa escola pública da rede municipal de Maceió-AL, em duas turmas de 5º Ano do Ensino Fundamental, durante o segundo semestre de 2014, abrangendo cerca de 50 alunos e duas professoras titulares das referidas turmas que nos ajudaram em nossa pesquisa. Tivemos também a participação de um aluno não pertencente à escola-campo da pesquisa que participou de um protocolo piloto, teste que nos serviu de parâmetro para a aplicação dos protocolos *in loco*.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram um questionário visando levantar o perfil dos alunos e outro para colher dados pessoais e profissionais das duas professoras. Para levantarmos as questões relacionadas à compreensão leitora, foram utilizados testes de compreensão com questões de múltipla escolha (TCQME), testes *Cloze* (conhecidos como textos lacunados) e protocolos interacionais.

Finalmente, convém informar como esta dissertação está estruturada. Após a introdução, apresentamos o segundo capítulo que trata da leitura como processamento sociocognitivo, seus conceitos basilares e os fatores que interferem na sua aplicação. No terceiro capítulo, abordamos a compreensão leitora, seu processamento e as formas de avaliação dessa habilidade. No quarto capítulo, apresentamos a metodologia do trabalho, seus procedimentos e instrumentos utilizados e, no quinto capítulo, são apresentados os dados analisados e seus resultados. Concluimos a dissertação tecendo as considerações finais, nas quais fazemos uma avaliação geral do trabalho realizado e suas possíveis contribuições para futuras pesquisas na área de leitura e cognição.

2 - A LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL

Compreendemos a leitura como uma prática necessária à convivência social, pois uma pessoa que não lê é, por vezes, colocada à margem da sociedade, quando não é vista como alguém inferior. Já os que dominam essa habilidade têm diante de si novos horizontes que possibilitam experienciar situações pessoais, profissionais e culturais nas relações sociais e de conhecimento de mundo. Nesse sentido, corroboramos com Bezerra (2012, p.19) quando afirma que

Entre as ponderações feitas em torno das funções sociais da leitura, podemos concebê-la como um dos instrumentos que o indivíduo pode se utilizar para se apropriar dos conhecimentos que circundam e que compõem o contexto no qual está inserido. A prática dessa ação ampliará seu processo de entendimento do mundo e das coisas que dele fazem parte, proporcionando o exercício pleno da cidadania, quer dizer, sua real e produtiva participação nos diversos eventos sociais aumentando dessa forma, seu poder de escolha ou de decisão.

Partindo dessa assertiva, percebemos que a leitura ultrapassa os limites do texto escrito. De fato, Leffa (1996, p.10) afirma que é possível fazer a leitura de elementos não linguísticos, como por exemplo, “pode-se ler tristeza nos olhos de alguém, a sorte na mão de uma pessoa ou o passado de um povo nas ruínas de uma cidade”. Isso nos leva a compreender verdadeiramente que a leitura não está limitada à palavra escrita, mas, também, a tudo que nos cerca.

Neste capítulo, abordaremos a importância da leitura e seus aspectos externos e internos. Podemos chamar de aspectos externos o que diz respeito aos usos pessoais e sociais da leitura que estão intrinsecamente relacionados às questões de letramento. Já os aspectos internos estão relacionados à leitura enquanto atividade mental, a qual envolve processamentos cognitivos e atividades cerebrais como o uso de memórias, as estratégias de leitura e a ativação de esquemas mentais, como veremos nos momentos específicos a cada discussão.

2.1 – Aspectos externos da leitura relacionados aos usos sociais

Refletir sobre leitura é pensar na complexidade de sua aprendizagem, como também em sua funcionalidade, principalmente quando tratamos da leitura como prática social. É preciso percebê-la como indispensável à vida social, já que é através dela que passamos a compreender melhor o mundo, as pessoas.

Ao longo dos anos, nos deparamos com diversos conceitos inspiradores sobre leitura, no entanto, percebemos que tratar da leitura está muito além do decodificar palavras, pois, segundo Freire (2011, p.19) “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”. Essa afirmativa nos leva a compreender a leitura como imprescindível no reconhecimento de mundo por parte do indivíduo e conseqüentemente nas relações sociais.

Já sabemos que a leitura não se esgota no texto escrito, mas ultrapassa as barreiras e são vários os aspectos que interferem ou mesmo contribuem nesse processo, entre esses, podemos citar os aspectos de natureza social, cultural e política, como extremamente relevantes em nossa pesquisa, por estarem relacionados com leitura e até mesmo interferirem em sua aprendizagem, como veremos a seguir.

2.1.1 – Aspectos culturais, políticos e sociais

Ao pensarmos nesses aspectos, nos vem à mente o que tem sido feito com efetividade para a promoção da leitura pelas diversas instituições sociais, culturais e do poder público, tais como a escola, a família, a academia. Assim, é conseqüente refletir também sobre instituições e as políticas de acesso aos materiais necessários à prática de leitura, tais como bibliotecas públicas, bibliotecas escolares e a distribuição do livro pelo ente federado.

Sabemos que a leitura é uma prática não realizada por grande parte da população. A esse respeito, Ferreira (2010, p.23) afirma que “no Brasil lê-se [...]

apenas 1,3 livro por ano”, pelos motivos mais diversos, especialmente, as faixas mais jovens que fogem dos livros, dos jornais ou de qualquer outro exemplar que os insiram, tecnicamente, em leituras. Sabe-se, entretanto, que muitas das vezes esses jovens restringem suas possíveis leituras apenas ao pouco tempo gasto com o universo virtual.

Os motivos que acarretam a não cultura da leitura estão atrelados à questão aquisitiva, o que problematiza pelos altos preços dos livros, e o não acesso ao livro. Há exemplos isolados, mesmo nas famílias de relativo poder aquisitivo, de um ou outro membro que tenha desenvolvido o gosto por leitura. cremos que o estímulo a essa prática deva ser iniciado desde a mais tenra idade com a leitura feita pelos pais. Dessa forma, seria uma maneira de incentivo aos primeiros contatos com livros. Com relação a essa afirmativa, Grispino⁷ (2002, p.1) em seu site afirma que

A criança para se tornar um leitor, deve ter uma relação de companheirismo com os livros, conviver com contos, romances, poesias, textos de teatro, obras populares, obras clássicas da literatura nacional e internacional, sempre ajustados à sua faixa etária. Esse convívio com os livros facilita o incentivo do hábito de ler.

Entretanto, temos a consciência de que essa possibilidade só é realizada por pais que têm o hábito da leitura e tem também acesso a livros. Mas o que dizer das famílias que só têm acesso à leitura na Escola? Na realidade, a escola termina por assumir papel de incentivar a leitura e só nela a maioria das crianças tem contato com livros. Mas como a leitura é obrigatória para os estudos, isso desfaz, muitas vezes, a possibilidade de prazer ou mesmo a possibilidade de desenvolvê-la, pelo fato de a maioria dos discentes não encontrar prazer naquilo que é obrigatório. Ferreira (2010 p.23) afirma que

Nosso grande desafio é fazer com que a experiência da leitura, ainda pouco vivenciada no cotidiano, seja um momento de prazer e fruição. No Brasil lê-se, em grande medida, por obrigação. Considerando-se somente os livros não indicados pela escola, é apenas 1,3 livro por ano (Retratos da Leitura,

⁷ Site **Izabel Sadalla Grispino, (Supervisora de ensino aposentada) disponível em:** http://www.izabelsadallagrispino.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1278

2007), número bem inferior aos índices da Colômbia (2,4) e da França (7). É preciso, portanto, desenvolver o gosto pela leitura desde a infância.

Em meio à necessidade de incentivo à leitura, surgem ações individualizadas, mas diferente disso, a coletivização, ainda, é a melhor maneira de democratizar a leitura e torná-la acessível.

Como exemplo disso, pensamos no incentivo à leitura que tem ocorrido desde 2006. Ao tempo em que pensamos nas diversas afirmativas sobre o supremo papel da escola, nesse ínterim a Biblioteca Escolar surge, no contexto, com uma missão de extrema importância:

Missão da Biblioteca Escolar.⁸

A biblioteca escolar disponibiliza serviços de aprendizagem, livros e recursos que permitem a todos os membros da comunidade escolar tornarem-se pensadores críticos e utilizadores efectivos da informação em todos os suportes e meios de comunicação. As bibliotecas escolares articulam-se com as redes de informação e de bibliotecas de acordo com os princípios do Manifesto da Biblioteca Pública da UNESCO.

[...] Estes recursos complementam e enriquecem os manuais escolares e os materiais e metodologias de ensino.

Está comprovado que quando os bibliotecários e os professores trabalham em conjunto, os alunos atingem níveis mais elevados [...], de leitura, de aprendizagem, [...].

As bibliotecas escolares devem disponibilizar os seus serviços de igual modo a todos os membros da comunidade escolar....

O acesso aos serviços e fundos documentais deve orientar-se pela Declaração Universal dos Direitos e Liberdades do Homem, aprovada pelas Nações Unidas, e não deverá ser sujeito a nenhuma forma de censura ideológica, política ou religiosa ou a pressões comerciais.

(PORTUGAL, 1999, p.1)

Todo o explicitado leva-nos à compreensão da importância do incentivo à leitura através de bibliotecas e do trabalho coletivo com o apoio de órgãos e

⁸ Federação Internacional das Associações de Bibliotecários e de Bibliotecas. A biblioteca escolar no contexto do ensino-aprendizagem para todos. Disponível em http://www.espa.edu.pt/ExtraJoomla/RBE/Manifesto_Biblioteca_Escolar.pdf

entidades federadas. Tudo isso objetivando, principalmente, promover a leitura, os recursos e serviços da biblioteca junto da comunidade escolar e fora dela.

Entretanto, a maioria das escolas trabalha apenas com textos literários e didáticos e a seleção desses materiais é de cunho burocrático, ou seja, uma relação de interesse entre editora, escola e ou professor. Importante se faz salientar que não se trata de uma máxima, pois, existem educadores que realmente desempenham seu papel de maneira responsável, desenvolvendo estratégias e diferentes formas de realizar uma leitura eficiente.

Alguns estudiosos, a exemplo de Leffa (1996) e Silveira (2003), afirmam que existem três objetivos distintos para compreender a importância do hábito de ler e esses são: a leitura prazerosa; a leitura para estudar e a leitura em busca de informação. No entanto, nossos estudantes, às vezes, não encontram sentido no que leem ou lhes faltam mediações pedagógicas que tornem a leitura significativa e com objetivos definidos por meio da diversificação de gêneros textuais.

Por isso, deparamo-nos com os dados, tais como, o de que o Brasil é um dos oito (8) maiores produtores de livro do mundo e continua sendo um país com um alto índice de analfabetismo, mesmo tendo um dos maiores programas de distribuição de livros gratuitos do mundo. Isso através de programas, como:

- Programa Nacional de Incentivo à Leitura (1992);
- Programa Nacional Biblioteca na Escola (1999);
- Programa Nacional do Livro Didático;
- Programa Nacional do Livro no Ensino Médio;
- Plano Nacional de Livro e Leitura – PNLL.

Em suma, percebemos a partir do exposto, que a problemática instaurada em relação à leitura e as dificuldades por parte dos indivíduos é de natureza social. Afirmamos isso por compreendermos que os que compõem as camadas mais baixas da sociedade, por conta do baixo poder aquisitivo, geralmente, não tem acesso aos livros. A questão é também de natureza política, pois as políticas públicas devem

estar voltadas, como vimos, à divulgação, promoção e distribuição do livro para todas as camadas da sociedade. Cabe ressaltar, entretanto, que essa distribuição só ocorre para as instituições escolares, onde a leitura é obrigatória. Em meio a isso, esbarramos também na questão cultural, pois a falta da cultura de leitura nos diversos contextos sociais e, principalmente, no seio familiar, é o que, também, tem dificultado o processo de aprendizagem da leitura.

Partindo dessas assertivas, precisamos também compreender os diversos tipos de leitura existentes. Sendo assim, tentaremos explicitar de forma sucinta alguns tipos de leitura e suas especificidades que compõem as relações individuais e coletivas, partindo principalmente do fato de a leitura além de ser uma habilidade cognitiva, ser também uma prática social, interacional e discursiva.

2.1.2 Tipos de leitura

São diversos os tipos de leitura existentes, o que nos faz afirmar isso é o fato de que, ao nos apropriarmos e termos muito bem resolvido o processo de decodificação em nossa mente, o universo leitor se abre e nos possibilita fazer diferentes leituras, desde uma leitura por mero prazer a uma leitura por necessidade prática de sobrevivência. Importante se faz salientar que esses dois tipos de leituras mencionadas, quando realizadas, exigem um esforço mental diferenciado de compreensão.

Com base em Silveira (2014) e Menezes (2011), a seguir apresentamos alguns desses tipos de leitura que percebemos como mais relevantes no contexto de nossa pesquisa. No entanto, exporemos de forma sintética, pois, não se tem como meta esgotar questões tão ricas de um universo complexo que é a leitura.

Leitura deleite: é o ler por fruição, sem a obrigatoriedade didática ou pedagógica. Esse tipo de leitura estimula o prazer por novas leituras e pode ser utilizada pelo professor em sala de aula. Podemos chamar esse tipo também, segundo Silveira (2014), de leitura sensorial, pois, ao lermos determinados textos literários, clássicos ou não, percebemos nossos sentidos serem aguçados.

Leitura mental: nesse tipo de leitura, buscamos algo mais do que o simples prazer, buscamos racionalidade, ou seja, compreender o conteúdo de forma rigorosa e lógica.

Leitura técnica: está relacionada à habilidade de interpretar gráficos, tabelas e relatórios, o que exige conhecimento e domínio de áreas específicas.

Leitura exploratória: é um tipo de leitura em que buscamos informações precisas. Segundo Silveira (2014, p.9), “o leitor utiliza ao máximo a sua mobilidade visual aliada à concentração e à seleção de pistas indicadoras”.

Leitura de assimilação: fazemos esse tipo de leitura quando queremos estudar, assimilar ou mesmo aprender conteúdos dos mais diversos tipos de textos.

Leitura geradora: nesse tipo de leitura, somos levados ao aprofundamento do conteúdo estudado e isso nos faz querer saber mais sobre o tema, o que faz com que sintamos a necessidade de fazer novas leituras sobre o tema em questão.

Leitura integral: esse tipo de leitura acontece quando já temos o pleno domínio da compreensão e interpretação, ou melhor, quando somos leitores proficientes. Esse tipo só é alcançado quando a leitura é um ato contínuo de exercício.

Importante se faz salientar que esses tipos de leituras podem convergir uma com a outra, não acontecendo assim de forma isolada, pois podemos nos deleitar numa leitura técnica ou mesmo numa leitura exploratória.

Após a compreensão de alguns tipos de leitura, como os apresentados acima, é importante sabermos também que algumas técnicas são necessárias na realização do ato de ler. É importante frisar que essas técnicas, diferentemente das estratégias de leitura, “podem ser ensinadas através de exercícios e recomendações” segundo Silveira (2014).

As técnicas de leitura são geralmente utilizadas no ensino instrumental de línguas estrangeiras, no entanto, não existe nada que proíba de serem utilizadas na língua materna. Assim, Silveira (2005, p. 68), com base em Leffa (1989) e Nuttal

(1982), chama nossa atenção para algumas técnicas necessárias e imprescindíveis no processo de apropriação da leitura. São elas: *skimming*; *scanning*; leitura detalhada; levantamento das ideias centrais e leitura crítica. A seguir, explicitamos de forma sintética algumas características dessas técnicas para uma melhor compreensão de sua funcionalidade no ato de ler.

- *Skimming*: está relacionada a uma leitura rápida em busca da ideia geral do texto;
- *Scanning*: utilizada para buscar uma informação específica;
- Leitura detalhada: busca de informações detalhadas, nessa utiliza-se as pistas lexicais, sintáticas e discursivas;
- Levantamento das ideias centrais: técnica que possibilita a construção de resumos, pois levanta as principais proposições do texto;
- Leitura crítica: tipo de técnica em que o leitor questiona, tentando compreender a função, a intenção, a validade ou mesmo a nulidade do texto, sobre vários aspectos, partindo sempre de seu ponto de vista.

Precisamos salientar que, ao utilizar essas técnicas, o leitor faz inferências, principalmente a lexical, ativando ainda o conhecimento prévio necessário as suas conjecturas.

Apresentamos, a seguir, uma visão panorâmica da compreensão da leitura a partir do fato de que, da mesma forma que existem aspectos externos, encontraremos também aspectos internos ao aprendiz, interferindo ou contribuindo em sua aprendizagem.

2.2 – Aspectos internos da leitura: aspectos cognitivos do processamento da leitura

Sempre houve uma preocupação com as questões externas ao aprendiz em relação à aprendizagem e sempre foram priorizadas as questões de natureza ambiental e social. No entanto, ler não é apenas um processo simples que ocorre, meramente, com o contato do indivíduo aprendiz com o texto a ser lido. Hoje somos conhecedores de teorias sobre aspectos internos ao indivíduo que interferem em sua aprendizagem. Silveira (2005, p. 20) afirma que

A leitura é, portanto, um processo que envolve o pensamento e a linguagem. As bases para o entretenimento da leitura enquanto processamento repousam, por conseguinte, nas teorias da cognição (especialmente no que respeita aos processos de compreensão) e nas contribuições das teorias da linguagem. Diante do exposto, já ficam descartadas quaisquer teorias que coloquem o leitor como receptor passivo.

Enquanto receptor ativo, no processo de ensino aprendizagem da leitura, fica-nos claro que o aprendiz tem papel fundamental, pois o processamento da leitura ocorre em sua mente. Sendo assim, fundamentaremos como imprescindível nossa assertiva, corroborando com Guedes (2012, p.44), que baseado em Goodman (1967), afirma que

A leitura de textos é, portanto, um processo cognitivo complexo no qual o leitor constrói significado a partir do texto e do conhecimento de mundo que possui [...] Nesse viés, a construção de significado constitui um processo dinâmico que deverá se desenvolvido pelos leitores a fim de construir sentido daquilo que leem.

Partindo do exposto, percebemos que ler é construir significados, conseqüentemente é compreender e essa compreensão não pode ser processada, a não ser na mente do indivíduo. Unificado a isso, esbarramos no fato de que, quando esse processamento ocorre, vários outros fatores devem ser levados em consideração, pois esses interferem e contribuem nas questões cognitivas da leitura.

Entre esses fatores, encontramos, segundo Silveira (2014), o papel da visão, as ações do cérebro, as estratégias cognitivas e metacognitivas, o uso das memórias e a ativação de esquemas mentais, tudo isso para se chegar à compreensão leitora.

Ao tratarmos do papel da visão, somos remetidos a Lima (2010, p. 6) quando afirma que “quem compreende é o cérebro. Os órgãos do sentido (visão e tato) enviam as informações para o cérebro e o cérebro processa a leitura”. O cérebro, ao processar a leitura, utiliza-se das memórias de trabalho, de curto e de longo prazo. Nesse sentido, Kleiman (2013, p.46) afirma que

O processamento do objeto começa pelos olhos, que permitem a percepção do material escrito. Esse material passa então a uma memória de trabalho que organiza em unidades significativas. A memória de trabalho seria ajudada nesse processo por uma memória intermediária que tornaria acessíveis, como num estado de alerta, aqueles conhecimentos relevantes para a compreensão do texto em questão, dentre todo o conhecimento que estaria organizado na nossa memória de longo prazo (também chamada de memória semântica ou memória profunda).

Partindo do uso dessas memórias, serão necessárias a utilização de estratégias básicas de leitura, essas chamaremos, com base em Silveira (2015, p. 23), de “operações mentais que realizamos para atribuir sentido às informações visuais do texto. Elas se desenvolvem com a própria prática de leitura”. A afirmativa nos faz perceber que apenas com a prática sistemática de leitura será possível nos tornarmos eficientes no uso dessas estratégias. Corroborando essa afirmativa, Puente (apud RODRÍGUEZ, 2004, p.32) afirma que “una estrategia es un proceso interno del individuo para adquirir, elaborar, organizar y emplear la informacion del texto”.

Com base em Silveira (2015, p. 23) e em Goodman (1987, p. 16-18), apresentamos cinco estratégias básicas de leitura, sendo elas:

Predição: Consiste no leitor antecipar-se ao texto.

Seleção: É a ação de selecionar as partes relevantes do texto de acordo com seu foco na leitura.

Inferência: É responsável pela ativação da memória e da ativação de esquemas mentais, possibilitando completar informações não explícitas.

Confirmação: Essa estratégia é a que confirma se as predições e inferências estão corretas.

Correção: É a ação de corrigir, pois com a não confirmação, será preciso voltar ao texto para novas buscas por pistas explícitas ou implícitas.

Essas são estratégias cognitivas, pois elas acontecem na mente do leitor de forma simultânea e inconsciente. Porém, não são ensináveis, no entanto, podem ser desenvolvidas com a ajuda de um mediador. Importante se faz salientar que, além dessas assertivas, existem outros fatores, que são de ordem biopsíquica, que também interferem na aprendizagem da leitura.

Falando, ainda, sobre esses fatores, podemos dizer que são de ordem fisiológica por estarem ligados à saúde; ambiental, uma vez que o espaço físico também interfere na aprendizagem; psicológica, já que o emocional interfere, pois se estamos ansiosos ou nervosos, por exemplo, não conseguiremos realizar uma leitura efetivamente; metodológica, por ser determinante o método, o processo e a técnica a serem desenvolvidos; e intelectual, por ser intrínseco ao conhecimento absorvido e guardado pelo leitor e esses são preponderantes no processo de ensino e aprendizagem da leitura.

Após toda a gama de informações relacionadas aos aspectos externos e internos da leitura, passaremos ao próximo capítulo no qual trataremos sobre a compreensão leitora e seu processamento cognitivo e avaliação, enquanto racionalidade teórica, como veremos a seguir.

3 – A COMPREENSÃO LEITORA – PROCESSAMENTO E AVALIAÇÃO

Neste capítulo, abordamos as questões relacionadas à compreensão leitora e como se dá esse processamento na mente do indivíduo, com foco no aluno leitor de 5º ano. Indo mais além, apresentamos, a partir do cunho teórico, cada um dos instrumentos utilizados e aplicados em nossa pesquisa. Apropriamo-nos da neurociência, como aporte teórico, que possibilita, também, compreendermos nosso objeto de pesquisa. Ao tratarmos das questões de processamento e avaliação do ponto de vista teórico, passamos a explicitá-las ao tempo em que, fundamentamos nossos estudos, como pode ser visto a seguir.

A leitura é uma atividade muito complexa, que envolve aspectos internos e externos como já mencionamos anteriormente. Podemos chamar de aspectos internos aqueles relacionados à leitura enquanto atividade mental, que envolve processamentos cognitivos e atividades cerebrais como o uso e a ativação de memória. Já os aspectos externos dizem respeito aos usos pessoais e sociais da leitura que estão relacionados a um conceito muito em voga no momento: o letramento. A pesquisa que realizamos volta-se aos aspectos relacionados à compreensão leitora que, por sua vez, envolve processamentos cognitivos e metacognitivos.

3.1- A compreensão leitora e seu processamento cognitivo

Refletir sobre a abordagem cognitiva dos processamentos da leitura é tentar compreender como se dá a relação leitura-cérebro e, conseqüentemente, avaliar a compreensão em leitura. Noutras palavras, é preciso que compreendamos o que é o ato de ler no seu processamento cognitivo, ou melhor, como este ato acontece em nossa mente. Gabriel (2010, p.2) afirma que

Num sentido restrito (e dentro de um sistema alfabético), ler é estabelecer uma relação entre grafema (sinal gráfico, ou seja, as letras do alfabeto) e o

fonema (os sons distintivos em um sistema linguístico), a partir da qual será possível a produção de significado. Num sentido ampliado, ler é estabelecer uma relação entre um símbolo (sons, cores, ícones, gestos, letras) e um significado.

A afirmativa acima nos faz compreender que é preciso, no ato de ler, relacionar os símbolos com seus respectivos significados, já que, se ao ver um símbolo, o sujeito não conceber um significado para ele, é pelo simples fato de não conhecê-lo ou mesmo não reconhecê-lo. Como exemplo disso, podemos pensar em uma placa de trânsito que serve para orientar o condutor de veículos a como agir no trânsito. Caso o motorista não conheça ou não reconheça a sinalização, não poderá cumprir a orientação, podendo, assim, causar sérios danos a si mesmo ou a outrem.

Porém, os questionamentos nos levam, ainda, a buscar o que mais está atrelado ao processamento cognitivo e como esse se dá. Sendo assim, é preciso que compreendamos quais dispositivos estão, intimamente, interligados ao ato de ler. A priori, concordamos com Lima (2010, p.7), quando afirma que “são várias as partes do cérebro que precisam ser mobilizadas para que a pessoa leia” e quando a autora salienta que “existem no cérebro áreas especializadas para o processamento dos vários elementos, propriedades ou componentes do ato de ler”.

Silveira (2014, p.2) chama nossa atenção para três fatores básicos nessa vertente cognitiva. O primeiro deles é o papel da visão, que promove a percepção e a discriminação da informação visual; em segundo lugar, as ações do cérebro que realizam os processamentos dos significados e sentidos através de estratégias cognitivas e metacognitivas; e finalmente, o uso das memórias de trabalho, a de curto e a de longo prazo, sendo nesta última onde estão guardados nossos conhecimentos prévios (linguístico, textual, enciclopédico, de mundo e da cultura). Ao tratarmos da visão, somos remetidos a Dehaene (2012, p.15) quando introduz sua discussão sobre os neurônios da leitura, salientando que

Vocês principiam a leitura deste livro. Sem que tenha consciência, seu cérebro está realizando uma extraordinária proeza. Neste momento, seus olhos percorrem a página com movimentos precisos e rápidos. Quatro ou cinco vezes por segundo, seu olhar para numa palavra que reconhece quase sempre sem esforço. [...] Atrás de cada leitor se esconde uma

mecânica neuronal admirável de precisão e eficácia, da qual começamos a compreender a organização.

Percebemos, assim, que a visão apresenta-se de forma imprescindível para o ato de ler, pois é através dela que as informações são enviadas ao cérebro, possibilitando o processamento da leitura. O cérebro, por sua vez, ao receber as informações, processa a relação do símbolo e de seu significado, o que poderá levar um leitor proficiente à compreensão do conteúdo abordado no texto. No entanto, são as estratégias cognitivas e metacognitivas que possibilitam chegar à compreensão, pois enquanto não se chega a ela, o que ocorre será apenas decodificação. Somos conhecedores de que decodificação, apesar de ser uma habilidade essencial, não é ainda leitura significativa; é apenas um dos passos que nos leva ao ato de ler e, conseqüentemente, à compreensão leitora.

Ao pensarmos em estratégias de leitura, Silveira (2014, p.2) apresenta-as como sendo “operações mentais que realizamos para atribuir sentido às informações visuais do texto. Elas se desenvolvem com a própria prática de leitura; portanto, quanto mais se lê, mais eficiente se torna o indivíduo no uso dessas estratégias”. São elas: predição, seleção, inferência, confirmação e correção. É preciso esclarecer que elas são automáticas, e por isso, inconscientes por parte do leitor, ao fazer uma leitura fluente. Nesse caso, elas são consideradas estratégias cognitivas. Entretanto, quando há algum problema de compreensão, ocorre uma desautomatização do processo e, assim, elas passam a ser estratégias metacognitivas, levando o leitor a monitorar a compreensão do texto de forma mais consciente.

Essas estratégias citadas acima nos fazem refletir sobre o processo da leitura, uma vez que nós, professores, não percebemos que o aluno, como qualquer leitor razoavelmente, proficiente, ao ler ou tentar explicar um texto ou mesmo um fragmento, tenta *predizer* antecipando-se ao texto. Ele também *seleciona* fragmentos importantes, mesmo desconhecendo, às vezes, a função sintática do enunciado; faz *inferências* na tentativa de compreender as informações que não estão explícitas no texto; utiliza-se da *confirmação* como verificação do que foi

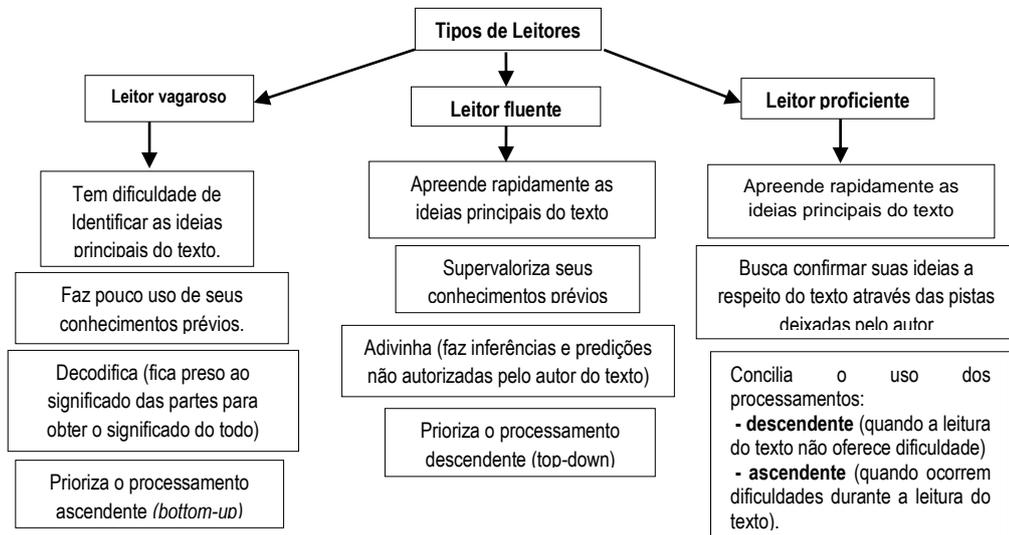
predito, avaliando como corretas ou não essas predições. Por sua vez, a *correção* também faz parte das estratégias utilizadas pelos leitores, quando ele retorna ao texto para corrigir ou levantar novas hipóteses, através de pistas do texto e a ativação de seu conhecimento prévio.

Importante se faz salientar que as estratégias de leitura não são ensináveis no sentido instrucional do termo, mas é possível dar condições ao aprendiz para que ele desenvolva essas estratégias através do que Silveira (2014, p. 4) chama de experiências elaboradas de leitura, que podem permitir a mediação professor-aluno no sentido de levar o aluno a perceber e realizar a necessidade dessas estratégias. A autora afirma que

Quando o aluno-leitor já tiver automatizado cognitivamente o processo da decodificação da leitura, o professor pode, aos poucos, mas de forma constante, através da leitura de textos significativos, ir tornando o uso dessas estratégias cada vez mais eficaz e, algumas vezes, de forma consciente, principalmente quando enfrentar dificuldades de compreensão. Espera-se, com isso, fazer com que o aluno-leitor passe a ter uma atitude metacognitiva, ou seja, um melhor monitoramento de sua compreensão e, assim, chegar a alcançar graus cada vez mais altos de proficiência.

Partindo das afirmativas acima sobre aluno-leitor, torna-se necessário que compreendamos as diferenças existentes entre os tipos de leitores; para isso, segue abaixo um quadro conceitual elaborado por Ferreira (2011, p.22) com base em Kato (1985) e Kleiman (2008), em que os leitores são apresentados como vagarosos, fluentes e proficientes.

Figura 1 - Mapa conceitual: tipos de leitores



Fonte: Baseado em Ferreira (2011)

Após a compreensão dos tipos de leitores, é preciso que compreendamos que, das estratégias apresentadas até o presente, mesmo reconhecendo a importância de todas elas, nos deteremos nas inferências; isso se dá por entendermos que é nesse momento que o leitor-aprendiz ativa seus esquemas mentais e seus conhecimentos prévios, que são de total relevância para que ele atinja a compreensão leitora. Dada a sua importância para o processo de compreensão, abordaremos a inferência no próximo tópico.

3.2 – A inferência como uma estratégia básica de compreensão de leitura

Este trabalho surgiu com o desejo de compreender o processamento da compreensão leitora por alunos de 5º Ano de uma escola pública. Esse ano escolar é muito significativo por se tratar de um fechamento de ciclo e mudança de nível em que se subentende que o aluno deverá estar letrado, alfabetizado e, conseqüentemente ser leitor capaz de efetivamente compreender um texto de acordo com seu nível de escolarização. Desse modo, espera-se do aprendiz que já tenha consolidado, de certa forma, a noção de que ler é encontrar sentido no texto lido. Mas, para isso, é preciso que haja ativação de conhecimentos prévios, que são

necessários ao processo de inferências, e é um procedimento imprescindível para se chegar à compreensão.

Ao falarmos em inferência, pensamos nos diversos autores como Marcuschi (1985, 2008), Leffa (1996b), Silveira (2005a), Tomitch (2008), Pereira (2009), Machado (2010), entre outros que apresentam em suas discussões que ela, enquanto estratégia, é de vital importância para a compreensão do mais simples ao mais complexo texto. Sendo assim, podemos dizer que as inferências são operações cognitivas que o leitor faz na possibilidade de fazer novas proposições necessárias para a compreensão de textos. Corroboramos com Leffa (1996, p. 44) quando salienta que “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”.

Quando pensamos nas mais diversas inferências que podem ser feitas por um leitor, compreendemos que elas se tornam necessárias uma vez que possibilitam compreender o que não está explícito no texto, mas que está subentendido nas entrelinhas.

Importante se faz salientar que a inferência, enquanto estratégia de leitura, não pode ser ensinada explicitamente; entretanto, o professor, que deve ser o mediador principal desse processo, deverá possibilitar formas de desenvolvê-la no leitor aprendiz. Sendo assim, só será possível desenvolvê-la se houver uma prática constante e significativa de leitura. Entretanto, percebemos que a prática dessa habilidade tem sido cada vez mais escassa nas diversas salas de aula não só de Língua Portuguesa, como também das demais disciplinas.

Ao longo deste trabalho afirmamos que, no ato de ler, ao fazermos inferências estamos ativando nossa memória, que é a capacidade de guardar e recuperar informações em nossa mente. Entretanto, cabe esclarecer que existem várias memórias que, segundo Izquierdo (2011), podem ser classificadas de acordo com sua duração, conteúdo, função, dentre outros aspectos. Para o processamento da leitura e principalmente para o processamento inferencial, interessam-nos mais de

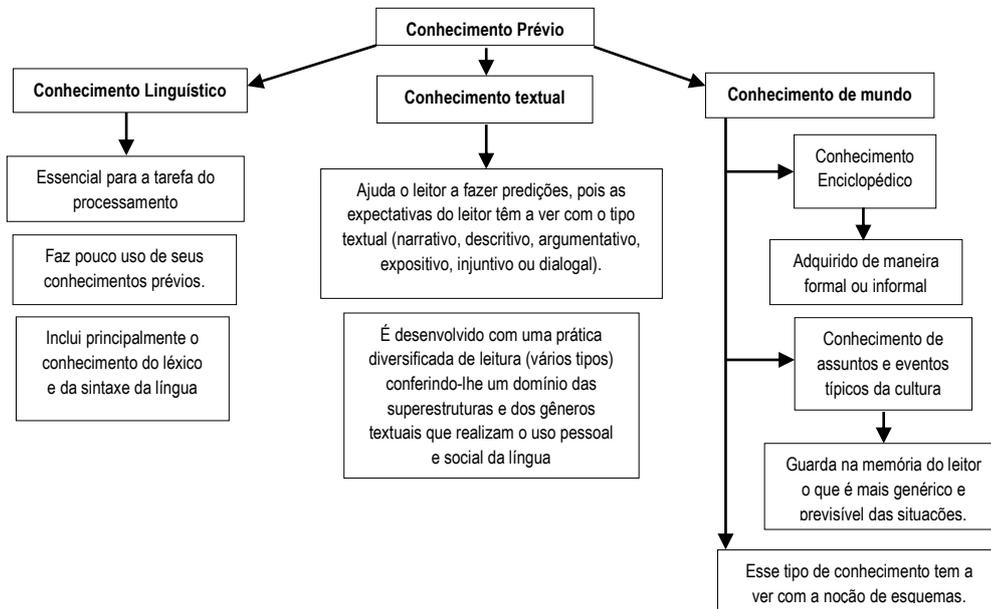
perto dois tipos de memórias, quais sejam: a memória de trabalho e a memória de longo prazo ou de longa duração. Segundo Izquierdo (2011, p. 25), a memória de trabalho

serve para manter durante alguns segundos, no máximo poucos minutos, a informação que está sendo processada no momento, e também para saber onde estamos ou o que estamos fazendo a cada momento, e o que fizemos ou onde estávamos no momento anterior. Dá continuidade, assim, a nossos atos.

Quanto à memória de longo prazo, como o nome sugere, é nessa memória que armazenamos todas as informações necessárias à dinâmica da nossa vida, das mais simples às mais complexas e podem perdurar por toda a nossa existência. É nessa memória de longo prazo ou de longa duração que guardamos todo nosso conhecimento acumulado seja ele adquirido de forma sistemática (na escola, por exemplo) ou de forma assistemática, nas nossas interações sociais.

Todas as memórias têm suas especificidades e importância em nossa vida diária, mas é a memória de longo prazo que é ativada e exerce um papel fundamental, principalmente, no ato de ler, pois é no momento das inferências que a ativamos e buscamos as informações fundamentais para se chegar à compreensão leitora. No entanto, essa ativação é inconsciente ao leitor. Esse conhecimento prévio armazenado na memória de longo prazo está relacionado ao conhecimento de mundo, linguístico e textual. Sem eles, não será possível atingir a compreensão de textos simples ou complexos e esses conhecimentos são adquiridos a partir das vivências e experiências acumuladas ao longo de nossa vida. Para uma maior compreensão, apresentaremos a seguir o mapa conceitual apresentado por Ferreira (2013, p.39), elaborado com base em Silveira (2005)

Figura 2 - Mapa conceitual: Conhecimentos Prévios



Fonte: Ferreira (2013)

Vale frisar a importância fundamental dos conhecimentos prévios guardados na nossa memória. De fato, segundo Kleiman (2013, p.15), “a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização do conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe”. A autora assevera, portanto, que “pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão” (op cit, p. 15).

Fica patente, desse modo, a íntima relação entre conhecimento prévio e inferências. Para melhor exemplificar o funcionamento das inferências, podemos citar Silveira (2010, p.11) quando afirma que “as inferências ocorrem toda vez que compreendemos várias passagens do texto mesmo quando a informação não está explícita”. Como exemplo simples, a autora cita a frase “José sabia que a operação de sua esposa ia ser muito cara. O tio Herculano estava sempre em Piracicaba. José apressou-se em localizar a agenda telefônica”. Em nenhuma parte desse fragmento encontramos a informação explícita de que José iria pedir dinheiro ao tio, porém os indícios, encontrados no próprio texto, nos indicam essa ação. Significa dizer que a maioria das informações de um texto, muitas vezes, aparecem implícitas,

ou seja, são deduzidas a partir das pistas encontradas no próprio texto que interagem com o conhecimento prévio do leitor. Nessa perspectiva, Santos (2008, p. 65) afirma que

Inferência é 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.

Todo leitor desempenha papel fundamental na busca dos sentidos e significados embutidos no texto e as inferências estão intrinsecamente atreladas ao cognitivo como estratégia necessária à compreensão leitora. No entanto, é preciso o contato com o maior número de textos, pois se torna necessário o conhecimento textual para que o leitor chegue às informações implícitas. Sobre isto, Kleiman (2013, p.23) afirma que

Quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será a compreensão, pois, [...], o conhecimento de estruturas textuais e de tipos de discurso determinará em grande medida suas expectativas em relação aos textos, expectativas estas que exercem um papel considerável na compreensão.

Percebemos assim, baseado em Kleiman (2013) e Silveira (2014, p. 3), que para as inferências ocorrerem com efetividade, é preciso que os conhecimentos, anteriormente citados (de mundo, linguístico e textual e também enciclopédico) estejam muito bem arraigados na mente do leitor. Sem isso, não será possível à compreensão. Atrelados a esses conhecimentos, não podemos desconsiderar os conhecimentos de ordem fonológica e gráfica ou grafofônica que são de natureza linguística e psicolinguística. Corroboramos com Silveira (op. cit. p. 3) quando afirma que “a prática mesmo incipiente da leitura dos leitores aprendizes deve ser gradativa, num volume e numa frequência tal que possa ir propiciando o desenvolvimento de estratégias cognitivas”.

Outra particularidade que deve ser levada em consideração é que as estratégias, sendo de natureza cognitiva, por ocorrer no cérebro do indivíduo, elas não acontecem de maneira isolada, pois interagem com o que é externo ao aprendiz, por isso que os diversos autores, já citados neste trabalho, afirmam que o processamento da leitura é de natureza sociocognitiva.

É preciso inferir, ainda, que o comportamento estratégico que existe atrelado ao leitor o leva a compreensão por meio de dois processamentos básicos, são eles:

- **Ascendente** (*bottom-up / de baixo para cima*): este processamento permite que o leitor parta do que vê (palavras ou frases) ou das partes para o todo. Pereira e Andrade (2009, p.320) apresentam-no como uma “leitura linear, minuciosa, vagarosa, em que todas as pistas visuais são utilizadas”.
- **Descendente** (*top-down / de cima para baixo*): neste processamento o leitor parte do conhecimento prévio e confirma o sentido de acordo com as informações visuais. Pereira e Andrade (op. cit. p. 320) acrescentam que esse processamento “caracteriza-se como um movimento não linear que faz uso de informações não visuais. Desse modo, dirige-se da macroestrutura para a microestrutura, da função para a forma”.

Não existe um processamento mais significativo que o outro, ambos tem suas especificidades; por isso, o leitor proficiente precisará dos dois no momento de leitura. Mas, o uso desses dois processamentos será definido pelo objetivo do leitor em relação à leitura realizada. Com relação ao leitor aprendiz, que é o foco de nossa pesquisa, Kleiman (2002) afirma que o leitor iniciante utiliza-se do processamento ascendente por fazer uso de decifração de letras ou palavras, por se tratar de uma leitura inicial; nesse caso, parte das mínimas partes do texto para encontrar sentido.

Toda essa preocupação para chegarmos à compreensão leitora e como se dá essa aprendizagem nos remete a sempre pensarmos como essa atividade se processa em nossa mente. Ao lermos utilizamos estratégias que nos fazem buscar, em nossa memória de longo prazo, possibilidades para a compreensão do texto; no

entanto, quando chegamos a essa etapa de busca de sentidos ativamos os esquemas mentais que auxiliarão na compreensão do conteúdo.

Compreendemos que é o cérebro que processa as informações que nos chegam pelos sentidos; entretanto, não se trata de um mero processo mecânico. Como já vimos anteriormente, isso ocorre através das estratégias de leitura, em particular as inferências e é através dessas que ativamos os esquemas mentais.

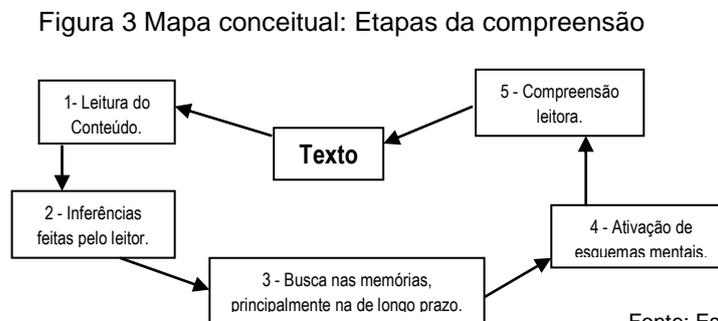
Tais esquemas exercem a função de roteiros, por serem ativados toda vez que somos expostos a quaisquer estímulos, sejam conteúdos de aprendizagem, problemas para resolver ou mesmo novas informações. Concordamos com Leffa (1996, p.35) quando afirma que “esquemas são estruturas abstratas, construídas pelo próprio indivíduo, para representar a sua teoria do mundo”.

É imprescindível entender que tais esquemas não são soltos em nossa estrutura mental, mas fazem parte de uma rede em que estão interligados a outros esquemas. Podemos salientar de forma simplificada, que os esquemas têm uma primeira função de proporcionar interpretações da situação com a qual temos contato. No entanto, caso tenhamos contato com qualquer conteúdo que nunca vimos, não será possível ativar esquemas mentais, já que não haverá em nossa memória de longo prazo elementos que nos remeta a uma interpretação, o que impossibilitará chegarmos à compreensão do conteúdo. Leffa (1996, p. 42) afirma que “os esquemas são individuais, criados a partir da vivência de cada um, e como os fatos são lembrados através desses esquemas individuais, a história evocada nunca é exatamente igual à história lida”. Rodríguez (2004, p. 29) ao tratar de esquemas afirma que

A compreensão está comprometida pela construção de inferências que o leitor é capaz de realizar formando e comprovando hipóteses acerca do que trata o texto. Para isso deve possuir esquemas de conhecimento que apoiem ou desmintam o material sobre o que se está trabalhando. Desta forma, para compreender um texto é necessário que o leitor possua esquemas mentais que o permitam relacionar a mensagem do texto com seus conhecimentos prévios (*Tradução do autor*)⁹.

⁹ No original em espanhol – “La comprensión está comprometida por la construcción de inferencias que el lector es capaz de realizar formando y comprobando hipóteses acerca de lo que trata el texto.

Todo esquema evocado é formado por variáveis, essas são assim chamadas pela possibilidade de variar entre um acontecimento e outro. Sendo assim, a importância dessas variáveis se dará de acordo com o esquema evocado. Percebemos assim que há uma cadeia lógica para chegarmos à compreensão leitora. Baseado em Leffa (1996) e Silveira (2014), segue abaixo um esquema como possibilidade de melhor compreensão.



Discussão relevante e atual que nos ajuda a compreender e fundamentar, também, o exposto, ainda, nesse tópico, é a neurociência, pois, ela traz apontamentos necessários para o contexto educacional e, principalmente, nos ajuda a refletir sobre a compreensão leitora a partir, também, de como se processa na mente do indivíduo e isso veremos no tópico a seguir.

3.3 – A neurociência e sua relevância para a compreensão leitora

A aprendizagem da leitura não é um processo fácil e rápido, pois a criança no primeiro período de estudo escolar, para dominar a compreensão leitora, passará por fases distintas e necessárias ao domínio da leitura.

Para ello debe poseer esquemas de conocimiento que apoyen o desmientan el material sobre el que se está trabajando. De esta forma, para comprender un texto es necesario que el lector posea esquemas mentales que le permitan relacionar el mensaje del texto con sus conocimientos previos”.

Nascemos com a predisposição à fala, no entanto, a leitura é um fenômeno desenvolvido, pois a sua aprendizagem deve ser estimulada. A neurociência possibilitou a compreensão das dificuldades que foram levantadas com os dados coletados, pois partindo desses é que compreendemos que as dificuldades cognitivas da compreensão leitora tem seu processo inicial no cérebro e baseado nisso é que concordamos com Lima (2009, p. 6) quando afirma que

O conhecimento disponível na Neurociência nos ajuda a entender quais atividades são fundamentais para que o aluno se aproprie dos componentes do ato de ler e possa, assim, exercer a leitura dos mais diversos tipos de textos existentes na sociedade contemporânea.

Diante do exposto, a relevância da nossa pesquisa se relaciona ao fato de a leitura ter um papel fundamental no cotidiano da sociedade, no plano pessoal, social, profissional e acadêmico; sendo assim, é preciso que todo leitor iniciante esteja apto a tornar-se um leitor proficiente.

O processo de aprendizagem da leitura consiste em colocar a criança em contato com dois sistemas cerebrais, sendo esses o visual e as áreas da linguagem. Dehaene (2012, p. 213) afirma que o primeiro consiste no reconhecimento das formas, pois o contato com a leitura se dá primeiro na visão que envia a informação para a área do cérebro voltado para a aprendizagem. Partindo desse pressuposto e, ainda, segundo Dehaene (2012), a aprendizagem da leitura passa por três fases distintas, sendo essas: a *pictórica*, momento em que a criança fotografa as palavras ao ponto de reconhecê-las, como é o caso das logomarcas, a etapa *fonológica* que é o momento em que a criança aprende a decodificar o grafema e, finalmente, a etapa *ortográfica* quando a criança passa a reconhecer as palavras automaticamente. O interessante a ser mencionado é que, a partir da aprendizagem da leitura, o cérebro da criança se modifica.

A modificação do cérebro está atrelada à hipótese de Dehaene (2012, p. 214) quando afirma que

Aprender a ler não é possível senão porque o cérebro da criança contém já, em grande medida, as estruturas neuronais apropriadas, sejam elas

herdadas da evolução dos primatas, sejam elas o resultado de uma aprendizagem anterior. O desenvolvimento linguístico e visual da criança, antes mesmo que ela aprenda a ler, joga, pois, um papel essencial na boa preparação do cérebro para a leitura.

É preciso que reconheçamos que a neurociência surge no contexto educacional possibilitando novos rumos para a educação e para o trabalho desenvolvido pelos professores, que entendamos que a neurociência nos ajuda a respeitar as habilidades individuais e a perceber a capacidade de aprendizagem de cada indivíduo.

Quando pensamos em educação, falamos em aprendizagem e essa é a única forma de fazer o cérebro reagir aos estímulos do ambiente e, assim, armazenar informações necessárias para a compreensão leitora e para o todo conteúdo estudado no contexto escolar. Partindo desse pressuposto, Flor (2011, p. 222) salienta que

Quando falamos em aprendizagem, estamos falando em processos neurais, redes de neurônios que estabelecem conexões e fazem novas sinapses. Sob esse enfoque, podemos compreender que o uso de estratégias adequadas em um processo de ensino dinâmico e prazeroso provocará conseqüentemente alterações na quantidade e qualidade destas conexões sinápticas, afetando o funcionamento cerebral, de forma positiva e permanente, com resultados extremamente satisfatórios [...].

A neurociência ajuda-nos a entender o que antes era desconhecido, pois a grande maioria das discussões teóricas sempre partilharam o que é externo ao aprendiz. No entanto, os estudos com a neurociência nos faz conhecer o cérebro, órgão complexo, mas único no processo de aprender, e as áreas que o compõem. Essas áreas desempenham funções de extrema importância na cognição, sendo elas a visão, a memória, e, conseqüentemente, a linguagem, e esses elementos estão envolvidos na compreensão leitora. A região que é responsável por isso é a frontal e essa precisa a cada dia ser estudada, pois os mecanismos de atenção e de comportamento possibilitam compreender as causas da dificuldade da compreensão leitora. Flor (2011, p. 223), ao falar sobre o cérebro e o processo de aprendizagem, afirma que

A cada novo estímulo, a cada repetição de um comportamento que queremos que seja consolidado, temos circuitos que processam as informações, que deverão ser então consolidados, porque na medida em que aprendemos, mais modificações ocorrem no cérebro. A neurociência está desvendando o que antes desconhecíamos sobre o momento da aprendizagem.

O professor tem papel fundamental, como já mencionamos, enquanto mediador entre o aprendiz e a compreensão leitora, pois compete ao docente estimular e incentivar o alunado na busca do conhecimento e isto está em comum acordo com a perspectiva da neuroeducação, o que torna toda essa relação entre professor e aluno enriquecedora. A consequência disso é o crescimento das células nervosas que, nesse ínterim, se modificam extraordinariamente. Percebemos, também, que todo esse conhecimento faz com que o educador esteja habilitado a aplicar suas atividades educacionais possibilitando novas buscas.

O domínio da compreensão leitora depende da área visual; dizemos isso por sabermos que é preciso que o alfabetizando reconheça as letras, as sílabas e as palavras escritas de uma língua. Isso seria o que chamamos, anteriormente, de momento de decodificação, já que o cérebro cria as condições necessárias para esse momento de aprendizagem da leitura. Assim, corroboramos com a perspectiva da neuroalfabetização quando reconhecemos a importância da área visual, como reforçam Flor (2011, p. 232) ao defender que

O aprendizado da leitura depende da área visual mais específica, denominada parietal. Esta se encarrega em reconhecer as formas visuais das letras que por sua vez se relaciona com a área temporal verbal para produzir sons e fonar letras, sílabas e palavras escritas. E nesse caminhar sináptico, grupos de letras que aparecem formando sílabas e palavras, ativam grupos específicos de neurônios, que por sua vez aumentam a conectividade entre todos os neurônios envolvidos no reconhecimento das diversas letras.

Todo o argumentado até o momento nos dá subsídios para afirmarmos que a neurociência possibilita compreender e discutir as dificuldades da compreensão leitora, detectadas em muitos educandos em idade escolar. A neurociência nos faz, portanto, entender como ocorrem essas dificuldades partindo não só do contexto externo ao aprendiz, mas, principalmente, do contexto interno, ou melhor, do cérebro

do aluno. Compreender a dinâmica das sinapses e conexões existentes no cérebro no momento da aprendizagem é o que nos faz, supostamente, compreender o processamento da compreensão leitora e, conseqüentemente, tentar ajudar e modificar a realidade da aprendizagem desses alunos.

3.4 – Os instrumentos de avaliação de compreensão leitora

Tivemos como proposta neste trabalho utilizar testes de compreensão com questões de múltipla escolha, seguido de teste *Cloze* e protocolos de leitura. É preciso que conheçamos o que são esses instrumentos de avaliação da compreensão leitora e como eles têm sido apresentados por teóricos e estudiosos, levando-se em conta a importância de sua aplicabilidade e efetivação nas pesquisas *in loco*.

Tendo em vista que a leitura se processa na mente do leitor, torna-se difícil poder evidenciar esse processo empiricamente. Sendo assim, os instrumentos de avaliação da compreensão leitora surgem como necessários, pois, enquanto procedimentos, possibilitam registrar o comportamento do leitor ao processar o texto. Convém acrescentar que esse comportamento pode ser evidenciado pela escrita (testes escritos) e/ou pela fala (protocolos interacionais). Baseado nisso, Leffa (1996, p.66) afirma que “o maior problema na pesquisa de leitura é a dificuldade de acesso aos processos mentais internos que caracterizam a compreensão leitora”.

Quando falamos em avaliar a compreensão leitora, percebemos que os testes aplicados são utilizados para mensurar o grau de compreensão do leitor, o que significa dizer que estávamos buscando identificar os que têm a habilidade de ler proficientemente¹⁰ de acordo com seu nível de escolarização e os que não têm essa habilidade. Podemos assim afirmar que o mesmo teste aplicado pode ser fácil para uns e difícil para outros. Em suma, estávamos testando a habilidade de leitura e isso

¹⁰ Convém esclarecer que, apesar de gerar controvérsias, por ser um termo polêmico, a proficiência pode ser entendida em termos de níveis. Assim sendo, podemos admitir graus de proficiência, que terão como parâmetros níveis de escolarização, domínios de conhecimentos e habilidades específicas, dentre outros.

não é apenas confirmar o que o leitor supostamente sabe, mas vai além, pois podemos identificar até o que não suspeitamos e que só poderia ser identificado com a aplicação dos testes de compreensão.

Partindo do acima salientado, apresentamos a seguir os instrumentos que foram utilizados por nós nesta pesquisa, quais sejam, teste de compreensão de textos através de questões de múltipla escolha, o teste *Cloze* ou texto lacunado e os protocolos verbais ou interacionais.

3.4.1 – Teste de compreensão de textos com questões de múltipla escolha

O teste de compreensão leitora com questões de múltipla escolha (doravante TCQME) originou-se, segundo Oliveira (2013), da chamada tendência tecnicista da educação, que teve seu auge na década de 70, sendo, portanto, utilizado há décadas como método de avaliação do conhecimento em várias áreas do saber humano. Atualmente, seu uso aparece em testes oficiais, como a Prova Brasil, o Enem, dentre outros, além de ser utilizados em provas de concurso público. Os testes de múltipla escolha seguem uma estrutura organizacional, na possibilidade de atingir os objetivos propostos na pesquisa *in loco*, pois a eficácia de sua aplicação dependerá principalmente dessa organização e dos objetivos de sua aplicação.

Os testes de compreensão leitora devem ser utilizados, principalmente, para mensurar o grau de compreensão de um leitor em relação a um texto lido. Importante se faz salientar que, ao preparar um texto para aplicação num teste de múltipla escolha, é preciso perceber a necessidade, segundo Guedes (2012, p. 3), de

elaborar atividades e testes de leitura cujas perguntas não sejam restritas apenas ao nível da decodificação, mas levem o leitor a fazer uso de inferências e a interagir com o texto no sentido de construir seu significado. Se as questões contemplarem apenas a identificação passiva de itens do texto ou demandarem informações explicitamente expostas no texto, o teste perde sua função primordial: a de servir de subsídio para avaliar a compreensão de leitura.

Nesse tipo de teste de compreensão, sempre se espera que o leitor faça uma leitura de elementos explícitos e implícitos do texto para atingir a compreensão do material lido. Por isso, na elaboração desse tipo de teste, deve-se lançar mão dos chamados descritores, como, por exemplo, localizar informações, fazer inferências (simples e complexas), identificar o tema do texto, distinguir o fato da opinião do fato, dentre outros. Convém salientar, que é necessário o professor conhecer esses descritores¹¹, pois um resultado eficiente dependerá, em grande parte, do tipo de questões que será utilizado; pois, caso contrário, o leitor terá uma compreensão superficial do texto, não fazendo inferências e, conseqüentemente, não atingindo a compreensão cabal do texto.

A estrutura do teste que utilizamos não foge às exigências existentes, pois procuramos elaborar as questões de múltipla escolha com enunciados claros e precisos, apresentando questões com quatro possibilidades de respostas, sendo apenas uma a correta, devendo o informante marcar um x na questão que para ele corresponde à alternativa correta.

3.4.2 – Teste *Cloze* ou texto lacunado

O teste *Cloze* tem sido amplamente estudado e utilizado para avaliar a compreensão leitora em nossa língua materna, tendo em vista sua eficácia. É preciso salientar que o teste *Cloze* não é só uma técnica de diagnóstico de compreensão leitora, mas também um procedimento didático para o desenvolvimento da compreensão de textos. Noutras palavras, essa técnica serve não só para avaliar, como também para remediar problemas de entendimento de textos escritos. Esse instrumento foi desenvolvido por Willian Taylor em 1953 com a finalidade de avaliar a compreensão de textos, segundo nos informam Santos, Boruchovitch e Oliveira (2009, p. 49).

¹¹ No PNAIC esses descritores recebem a denominação *direito do aprendiz*.

Esse tipo de teste é organizado suprimindo alguns vocábulos do texto e é solicitado ao leitor que preencha as lacunas com palavras que melhor se adaptarem completando o sentido plausível do texto. Às vezes, essas palavras são suprimidas do texto de forma aleatória, sendo um percentual máximo de 20%, mas, geralmente, seguem regras que podem variar de acordo com o objetivo proposto. Há momentos que, seguindo uma lógica, é retirada do texto a 5ª, 7ª ou a 10ª palavra. Em nossa pesquisa, utilizaremos teste *Cloze* suprimindo o 7º vocábulo.

Figura 4 – Texto *Cloze* Coisas da Natureza

Coisas da natureza
<p>Diogo costuma ficar lendo na sala de sua casa. Certa vez, próximo da meia-noite, levou um susto daqueles quando ouviu um barulho de algo batendo no vidro da janela. Quando olhou viu um _____ . Diogo parou de ler __ ficou observando a ave _____ no beiral da janela, ____ que ele foi embora. ____ noite seguinte, mais ou _____ à mesma hora, o _____ passarinho voltou. Parou novamente ____ janela e ficou bicando ____ leve o vidro, como ____ estivesse batendo para entrar. Diogo _____ ganhar a confiança do _____. Na terceira noite, antes ____ passarinho chegar colocou um _____ de fruta e água ____ beiral da janela. O _____ chegou na hora de _____. Comeu pedacinhos da fruta __ bebeu um pouco da _____. Toda noite Diogo repetia __ ritual. Colocava alguma fruta __ água para o passarinho. _____ chegava comia e bebia __ ficava por ali movendo __ cabeça como fazem as _____. Depois de alguns dias Diogo _____ se aproximar do passarinho, _____ ele voou e foi _____. Ficou muito irritado, achando-__ um ingrato, pois ele _____ de comer e beber _____ noites e o passarinho _____ quis ser seu amigo. _____ essa história a um _____, cujo pai era criador ____ aves. Ouviu como explicação _____ faz parte da natureza _____ passarinhos serem ariscos e _____ dos seres humanos. É _____ que conseguem garantir a _____ da espécie!</p>

Fonte: Texto de Cloze especialmente criado por Acácia A. Angeli dos Santos para avaliação da compreensão em leitura.

O teste *Cloze* pode variar conforme o propósito do pesquisador; assim, existem testes cujos lacunamentos podem suprimir palavras relativas a questões lexicais, semânticas e gramaticais ou ainda marcadores textuais/discursivos. Há também variações no tipo de lacuna, que pode ser simples ou apresentar opções de múltipla escolha. Finalmente, vale salientar que o teste propicia ao leitor um

exercício mental desafiante em que ele se esforça para preencher as lacunas de forma a estabelecer a coesão e a coerência do texto. Em sua forma mais corriqueira, o teste *Cloze* geralmente começa a ser lacunado a partir do segundo parágrafo do texto, como se vê na Figura 4 acima.

3.4.3 – Protocolos verbais ou interacionais

Na área de leitura, uma ferramenta de pesquisa muito utilizada hoje são os protocolos verbais ou interacionais. Tomitch (2007, p.1) afirma que “os protocolos verbais têm sido utilizados para investigar diferentes processos cognitivos, tais como as inferências produzidas pelo leitor na construção da representação mental do texto”.

Esse procedimento torna-se imprescindível, pois, através dele, podemos perceber como se dá o processamento da informação na mente do leitor, já que ele comunica em voz alta suas próprias estratégias de leitura. Segundo Leffa (1996, p. 80), a análise de protocolos aplicada à leitura “consiste essencialmente numa entrevista feita com o leitor, gravação das respostas dadas e análise detalhada dessas respostas. O objetivo é descrever as estratégias usadas pelo leitor na sua interação com o texto escrito”.

Segundo Cohen (apud Tomitch, 2007, p.43), os protocolos se dividem em três tipos: auto relatório, auto observação e auto revelação. Em nossa pesquisa, utilizamos os protocolos de auto observação que Ericsson e Simon (apud TOMITCH *op cit*, p.43) nomeiam de “retrospecção ou verbalização retrospectiva”. Ainda, segundo Tomitch, esse tipo de protocolo está relacionado à descrição que será feita pelo leitor após a leitura do texto. Leffa (1996, p.84) afirma também que “a *verbalização retrospectiva* ocorre após a leitura de um texto. Tem a vantagem de não interromper a leitura, mas a desvantagem de um possível esquecimento, pelo menos parcial, por parte do leitor, ao tentar reproduzir o que pensou ou fez durante a leitura”.

Outra particularidade importante é a necessidade de se ter certo cuidado com o tipo de questionamento que utilizamos para as entrevistas e aplicações dos protocolos interacionais, caso contrário não teremos dados significativos enquanto *corpus* a ser analisado. Fundamentamos nossa afirmativa em Tomitch (2007, p.48) quando afirma ser de fundamental importância “que o pesquisador tome alguns cuidados tanto no que se refere à preparação do instrumento de coleta de dados, quanto na coleta propriamente dita, para que obtenha dados válidos e confiáveis que representem o processo investigado”. O pressuposto está relacionado à interferência ou não do pesquisador durante a leitura do informante; à escolha do texto que foi aplicado; às instruções que são dadas aos informantes antes da aplicação dos protocolos; entre outros cuidados que se fazem necessários.

Percebemos, através do acima descrito, a importância desse instrumento de pesquisa para a efetividade dos dados que levantamos para nossos estudos sobre a compreensão leitora dentro de uma abordagem cognitiva.

3.5 - O professor como mediador da compreensão leitora

Corroboramos com Libâneo (1994, p. 88) quando salienta que “o trabalho docente é atividade que dá unidade ao binômio ensino-aprendizagem, pelo processo de transmissão-assimilação ativa de conhecimentos, realizando a tarefa de mediação na relação cognitiva entre o aluno e as matérias de estudo”. Essas matérias de estudos são, evidentemente, os conteúdos escolares, os quais costumam ser divididos em conteúdos atitudinais, conteúdos conceituais e conteúdos procedimentais.

A leitura faz parte dos conteúdos procedimentais, pois se trata de uma habilidade que se consolida pela atividade. Por isso, o professor mediador de leitura é um promotor da atividade do aluno. Como nossa pesquisa focaliza a atividade da leitura nos anos finais do Ensino Fundamental I, convém discutirmos primeiramente como essa habilidade se desenvolve nesse segmento da escolarização.

Leitura, para os alunos do Ensino Fundamental I, enquanto prática pedagógica, não se limita à decodificação gráfica, embora saibamos que essa habilidade deva estar razoavelmente bem encaminhada e adequadamente resolvida ao término dessa modalidade, ou seja, o aluno leitor deve ler e entender textos apropriados para sua faixa etária quando chegar ao 5º Ano.

Os educandos dessa etapa de ensino e de outras etapas subsequentes precisam ir além da mera leitura, pois ela exige dos leitores um processo de compreensão para que essa atividade seja significativa. Nesse ínterim, o docente tem papel importante na construção da competência leitora do discente, pois ele será o mediador que ajudará o aluno a desenvolver as estratégias de leitura e conseqüentemente à se tornar um leitor ativo. Freitas (2012, p.68) afirma que

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

Viabilizar os procedimentos acima mencionados é papel do professor; no entanto, nos deparamos a cada dia com um número assustador de alunos que não gostam de ler, provavelmente porque ainda não sabem ler com desenvoltura, ou melhor, não sabem decodificar de forma rápida e centrar seus esforços na compreensão. Assim, “o não gostar de leitura” engessa o trabalho do docente e a batalha torna-se ainda maior, pois nesses casos será necessário primeiro resolver a questão da decodificação, desenvolver as estratégias de compreensão e conseqüentemente o gosto pela leitura; do contrário, tudo o mais ficará impossibilitado. Sendo assim, concordamos com Lopes (1997, p.4) quando afirma que

Falar sobre leitura implica falar sobre desacertos, frustrações e fracassos. A leitura é fonte geradora de críticas. Infelizmente! Toma-se, portanto, uma

tarefa de grande responsabilidade dos professores insistir nos caminhos e/ou processos que possam mostrá-la significativa para o leitor, adotando práticas transformadoras. É uma tarefa da qual não podem fugir, pois o domínio da leitura representa para o leitor uma abertura para melhor conhecimento do mundo, incluindo-se aí seu micro e macro universo de vivência individual e partilhada. A leitura deve fazer com que haja uma sintonia mais consistente entre o indivíduo e todas as instâncias de suas experiências.

Diante disso, percebemos a importância do professor educador e consequentemente mediador entre o aluno e o conhecimento ou aprendizagem. Mas essa mediação deve ser de tal forma que o discente, verdadeiramente, aprenda. Neste caso, ao pensarmos no foco de nossa pesquisa, é preciso que o aluno chegue à compreensão leitora. Por conseguinte, a tarefa do professor mediador de leitura vai além do transferir conhecimento conceitual, pois ele precisa ter a certeza da apropriação do conhecimento de forma ativa por parte do aprendiz e isso se dá por meio da compreensão.

Precisamos, enquanto mediadores do conhecimento teórico, fazer com que o aprendiz desenvolva habilidades que ele, ainda, não consegue desenvolver sozinho. Neste caso, ao falarmos da aprendizagem para se chegar à compreensão leitora, o professor mediador buscará ajudar seus alunos a desenvolverem as estratégias básicas de leitura.

Quando pensamos em alguém que lê, pensamos em produção de sentido na relação autor-leitor-texto-mundo e, ao tratarmos dessa interação, estamos voltados a perceber o leitor como um indivíduo que age, segundo Koch (2006, p.10), numa

concepção interacional (dialógica) da língua, os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerado o próprio lugar da interação e da construção dos interlocutores. [...] Nessa perspectiva, o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação.

Partindo do defendido por Koch, passamos a ratificar o fato de que, no momento da interação texto-leitor, as experiências e os conhecimentos vivenciados e acionados no ato da leitura se tornam imprescindíveis. Entretanto, no ato dessa

leitura, o leitor precisará não apenas do conhecimento linguístico, pois segundo Koch (*op cit*, p. 11) “o texto não é simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo”. Sendo assim, confirmamos que na construção de sentido será necessário sempre os quatro elementos, ou seja, autor-leitor-texto e mundo, pois será esse conhecimento que possibilitará, também, que o sujeito chegue à compreensão e isso se dá quando o texto faz sentido para o leitor.

É preciso esclarecer ainda que, ao tratarmos de mundo nesse contexto de interação, somos remetidos, primeiramente a Paulo Freire quando salienta que a leitura de mundo precede a leitura da palavra. Isso quer dizer que todo leitor, aprendiz ou não, está, segundo Freitas (2012, p.70), “mergulhado no mundo e no que ele significa”, ou seja, está inserido numa cultura que lhe é peculiar e que foi absorvida e guardada em sua trajetória de vida.

Partindo desses princípios, o professor mediador precisará ter conhecimento dessa interação para que possa cumprir com sua responsabilidade de mediar. Essa interação faz com que o alunado possa, possivelmente, apropriar-se dos mais diversos conhecimentos; sendo assim, quanto mais informação nosso cérebro recebe, mais aprendizado existirá. Nesse sentido Kleiman (1989, p.10) afirma que

A compreensão de texto parece amiúde uma tarefa difícil, porque o próprio objeto a ser compreendido é complexo, ou, alternativamente, porque não conseguimos relacionar o objeto a um todo maior que o torne coerente, ou, ainda, porque o objeto parece indistinto, com tantas e variadas dimensões que não sabemos por onde começar a compreendê-lo. De fato, [...], abrange muitas das possíveis dimensões do ato de compreender, se pensamos que a compreensão verbal inclui desde a compreensão de uma charada até a compreensão de uma obra de arte.

Em meio a isso, nós sabemos ser necessário, para a compreensão leitora, que os alunos decodifiquem, ou melhor, reconheçam não só os signos, mas também os sinais, conexões e relações entre palavras, frases e parágrafos. Compreendemos, então, que decodificar é o primeiro passo para se chegar à

apropriação do ato de ler. Entretanto, embora essencial, a decodificação não é suficiente para a compreensão.

Ao retomarmos a temática do conhecimento prévio, percebemos ser de fundamental importância, para o professor mediador, reconhecer os três tipos desse conhecimento, sendo eles: o linguístico, o textual e o conhecimento de mundo. Partindo desse pressuposto concordamos com Kleiman (1989, p. 13) quando afirma que, seguramente “sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão”. Complementando, Lopes (1997, p. 73) afirma que

A leitura, então, deve ser vista não apenas como um conteúdo a mais a ser ensinado, mas com toda sua abrangência, utilidade e funcionalidade, dependente de conhecimentos prévios ou de modelos já existentes na memória do leitor, para que esses sejam buscados quando necessários.

Partindo do acima salientado, somos remetidos a Vigotsky (1996) quando traz um elemento de sua teoria que fundamenta, ainda mais, nossos estudos em se tratando do papel do professor mediador. Para ele, é a atividade mediada que possibilitará a condução do aprendiz ao domínio dos signos e, para isso, o mediador fará uso das ferramentas necessárias.

No entanto, o citado autor defende que os conhecimentos científicos e os conhecimentos espontâneos absorvidos diariamente, dentro e fora do contexto escolar, são adquiridos de formas distintas, porém o conhecimento científico se tornará significativo à medida que entrar em contato com o conhecimento espontâneo. Isso indica mais uma vez a importância do conhecimento prévio na relação ensino-aprendizagem, pois, segundo Vigotsky (1996, p. 110), “o aprendizado da criança começa muito antes delas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia”.

Nessa concepção, somos direcionados pelo que Vigotsky chama de Zona de Desenvolvimento Proximal (Doravante ZDP). A noção da ZDP consiste em afirmar que a aprendizagem só acontece quando mediada sob a orientação de adultos ou

pares mais capazes. Essa orientação ocorre com a utilização de ferramentas intelectuais; a exemplo dessas ferramentas podemos citar, ainda segundo Vigotsky, a linguagem, pois essa é utilizada na interação social entre mediador e aprendiz. Ao tratar da ZDP, Lopes (1997, p. 64) esclarece que

Dizendo de outra forma, a ZDP pode ser entendida como o percurso trilhado pelo indivíduo a fim de desenvolver determinadas funções em processo de desenvolvimento e que, proximamente, virão a se tornar funções consolidadas no nível de seu desenvolvimento real. A ZDP é uma característica psicológica em constante movimento e transformação, visto que uma tarefa realizada por uma criança, em um determinado momento, é dependente da orientação ou da ajuda de alguém. Depois ela será capaz de realizar sozinha a mesma tarefa.

Vigotsky (1996, p. 110) ao reforçar, ainda, a ideia de que a criança começa a aprender antes mesmo de frequentar a escola, defende que esse conhecimento não deve ser rejeitado. Ao entrar na escola o que ocorre é a “assimilação de fundamentos do conhecimento científico” e esse será mediado pelo professor.

Vigotsky, com sua teoria da ZDP, nos faz compreender que cada criança passa por um período de maturação do conhecimento; isto quer dizer que, se uma criança consegue desenvolver uma ou outra tarefa, as funções cognitivas necessárias para a realização da tarefa já amadureceram e que isso ocorre de forma distinta entre indivíduos. Afirma ainda que “a zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas estão presentemente em estado embrionário” (VIGOTSKY, 1996, p. 113).

O que Vigotsky chama de “funções aparentemente embrionárias”, Bortoni-Ricardo et al (2012, p. 11) chama de “buracos que ficam na compreensão dos

textos”, mas que precisam ser preenchidos e ela nos deixa claro que isso só ocorrerá com a mediação do professor mediador através de “andaimés¹²”.

Percebemos, assim, que os andaimés construídos na mediação do professor são fundamentais, já que serão esses andaimés que possibilitarão ajudar o aprendiz a desenvolver funções, ainda embrionárias, mas que precisam amadurecer para fazer esse indivíduo chegar ao desenvolvimento mental e, pensando no foco de nosso estudo, à compreensão leitora.

Em suma, fica evidente que ensinar e mediar práticas de leitura são responsabilidades que precisam ser estruturadas e muito bem desenvolvidas. Cabe, neste caso, ao educador e mediador do processo ensino-aprendizagem da leitura se renovar a cada dia e renovar sua prática pedagógica. É preciso compreender que, se o docente quer que seu aluno seja leitor, ele, também, precisará sê-lo. Isso fará com que a ação seja vista de forma intensa e verdadeira pelo discente, o que também ajudará o aluno a desenvolver o gosto pela leitura.

¹² “Andaime é um termo metafórico [...] que se refere à assistência visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura presta a um aprendiz, em qualquer ambiente social, ainda que o termo seja mais empregado no âmbito do discurso de sala de aula (BORTONI-RICARDO et al. 2012, p.9).

4 - METODOLOGIA DE PESQUISA

Nosso trabalho configura-se como uma pesquisa interpretativa. Dizemos interpretativa por compreendermos o afirmado por Oliveira (2010, p. 24) quando diz que “o processo interpretativo passa por três estágios: o descrever, o dar sentido ao dado e o argumentar”. A pesquisa também se caracteriza como qualitativa porque este trabalho envolveu obtenção de dados empíricos e descritivos, pois segundo Martins (2004, p.1), esse tipo de pesquisa “privilegia de modo geral a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais”.

No desenvolvimento desse estudo, um dos instrumentos que utilizamos foi o diário de pesquisa, que é o registro diário que o investigador faz do desenvolvimento do projeto, cujas anotações, também podem ser utilizadas como dados. Porém o tipo de informação gerada nesse processo é diferente das observações, registros ou outros dados coletados com a intenção de obter informações para o fenômeno estudado. O diário deve conter informações sobre o pesquisador, o que ele fez e o processo da pesquisa.

Adotar a observação em sala de aula como instrumento, conforme apresentaremos mais adiante, ainda neste capítulo, foi de grande relevância no desenvolvimento deste estudo, pelo simples fato de esse instrumento nos ter possibilitado o contato pessoal e mais íntimo com o fenômeno pesquisado, apresentando uma série de vantagens, dentre as quais, o contato direto com os informantes que é, sem dúvida, um dos melhores fatores na pesquisa *in loco*.

Para atingirmos nossos objetivos, aplicamos testes de compreensão com questões de múltipla escolha, seguido de teste *Cloze* e protocolos de leitura. Fizemos, ainda, gravações e filmagens de entrevistas com 12 alunos de duas turmas de 5º anos, sendo seis de cada turma, devidamente selecionados, dentro de nossa necessidade de pesquisa. Adotamos, ainda, como instrumento um questionário para levantar o perfil sociocultural da turma. Em relação às professoras

regentes das turmas, foi aplicado também um questionário para fins de conhecimento de seus perfis pessoais e profissionais.

Sendo assim, todo o levantamento e materiais coletados, foram organizados e sistematizados para darmos o tratamento necessário e utilizarmos como *corpus* na construção de nossa dissertação e assim o fizemos.

4.1 - O contexto da pesquisa

Gadotti (apud SILVA, 2012, p. 3) afirma que “a escola é um lugar bonito, [...], seja ela uma escola com todas as condições de trabalho, seja ela uma escola onde falta tudo. Mesmo faltando tudo, nela existe o essencial: gente”. Pensar dessa forma é acreditar que para o processo de aprendizagem, o espaço físico utilizado não interfere. Entretanto, ao visitarmos alguns ambientes escolares, passamos a questionar de que forma é feito um trabalho com qualidade em espaços, às vezes, aparentemente tão sem estrutura.

Partindo dessa afirmativa, é que nos debruçamos para apresentar a instituição que possibilitou a construção de nossa pesquisa, ela e seus espaços que ora são agradáveis, ora deixam a desejar, seja na estrutura física interna ou externa, seja na falta de pessoal ou mesmo de recursos que possibilitariam um trabalho mais efetivo.

Importante se faz salientar que não estamos aqui preocupados em emitir um juízo de valor com relação ao papel do Governo na estruturação desses espaços, mas acreditamos que se há cobrança para o aumento dos índices que avaliam a Educação Básica, um Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), a Provinha Brasil, a Provinha ANA, entre outros dispositivos, é necessário também pensar nas unidades de ensino que precisam do mínimo de estrutura física e administrativa para atender toda comunidade escolar e principalmente o discente. Algo digno de nota é que a respectiva unidade de ensino teve seu último IDEB de 4.3 em 2013, como vemos na figura abaixo.

Figura 5 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica¹³

Meta da Escola	Ideb Observado		Metas Projetadas				
	2011	2013	2011	2013	2015	2017	2019
4.9	3.7	4.3		4.0	4.3	4.6	4.9

Fonte: Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa - INEP

Observando a figura acima, percebemos que a escola teve 4.0 como meta projetada para 2013 e o resultado foi 4.3, tendo sido, pois, superior. Em relação à meta para 2015, temos a projetada, no entanto, segundo a diretora geral, a escola espera superar essa projeção, pois deseja alcançar 4.9 de resultado. Entretanto, muito ainda precisa ser feito, pois precisamos perceber as dificuldades dos alunos além de metas. Para isso, é preciso que haja uma abordagem mais direcionada para a disciplina de Língua Portuguesa, pois acreditamos que só dessa forma poderemos resolver as dificuldades de compreensão leitora.

As visitas que realizamos, e que apresentaremos ainda neste capítulo, tiveram o intuito de obter informações sobre a escola e conversar com os dois diretores, apresentar e discutir o nosso projeto de pesquisa, conhecer os ambientes, as professoras e as turmas, com seus respectivos alunos e participantes de nossa pesquisa¹⁴. A seguir apresentaremos a instituição-campo de nossa pesquisa.

¹³ Disponível em: <http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=284832>

¹⁴ Como mestrando bolsista do Programa Observatório da Educação CAPES/INEP, coube-me visitar, observar e registrar as primeiras impressões sobre as instituições de ensino da rede pública que estão envolvidas no projeto do OBEDUC, ao qual está atrelada a minha pesquisa. Tratando-se do Projeto do Programa Observatório da Educação, que tem como Coordenadora a Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira, foi preciso que se fizesse um levantamento completo das três escolas envolvidas. Para esta pesquisa apresento apenas a unidade de ensino na qual desenvolvi minha pesquisa.

4.1.1 – A Instituição

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Jarede Viana de Oliveira está localizada no bairro Clima Bom, na parte alta da cidade de Maceió. Trata-se de um bairro populoso na periferia desta capital e apresenta alta vulnerabilidade social. Na primeira visita à escola, fomos recepcionados pelos dois diretores, que foram solícitos e nos atenderam sem dificuldades, dando-nos acesso a todos os espaços da escola; responderam todas as perguntas sobre a escola e até mesmo as curiosidades que surgiram ao longo da visita e que apresentamos a seguir.

Trata-se de uma escola que apresenta como estrutura física um prédio alugado adaptado; é um galpão alto, com um corredor extenso e largo no seu interior, com salas de aula em ambos os lados. Na realidade, o prédio foi construído com a finalidade de ser escola, para ser alugada ao Estado ou Município, mesmo não apresentando estrutura adequada.

Sua edificação apresenta grandes dificuldades com relação à luminosidade, além do calor intenso, principalmente pela tarde, pois nesse horário o sol avança até metade das salas do lado direito; por isso, a direção e os professores providenciaram cortinas que amenizam a luminosidade, mas não ameniza o calor intenso. A escola não tem ventilação apropriada e tem uma acústica que atrapalha o trabalho dos professores. Todas as salas têm forro de PVC no teto; inclusive, existe uma sala que foi feita toda em gesso e sua construção se deu pela necessidade da escola de mais um espaço. Essa sala tem apenas uma porta e uma mínima saída de ar, já os ventiladores dificultam o trabalho do professor, por seu intenso barulho.

A instituição atendeu em 2013, um total de 912 alunos do ensino fundamental, distribuídos em 17 turmas, sendo 435 alunos no turno matutino; 437 no vespertino e no turno noturno havia mais quatro turmas com um total de 40 alunos da modalidade EJA. Segundo a diretora geral, a escola tem um regimento; entretanto, ainda não foi aprovado, pois a unidade de ensino é, relativamente, nova, já que teve seu ato de criação em 2010.

Ao tratarmos do corpo de funcionários, a referida instituição tem em seu quadro funcional cinquenta (50) professores e dois (2) auxiliares de sala; entretanto,

existe ainda uma carência de doze (12) docentes, segundo o documento da Lotação Numérica¹⁵, apresentado pelos gestores. O corpo administrativo é de apenas três funcionários, tendo também carência de mais quatro para que a unidade funcione a contento, mas não possui secretário escolar o que dificulta, ainda mais, o funcionamento da secretaria escolar, em se tratando de sua organização documental. Para a manutenção da escola, existem apenas nove (9) funcionários como apoio, tendo também dez (10) terceirizados, sendo sete (7) merendeiras e três (3) vigias.

A escola possui dezessete salas que funcionam nos três turnos, sendo que no turno noturno funciona a modalidade de ensino EJA e, ainda, existem quatro salas ociosas. Os demais espaços disponíveis e também adaptados são: uma diretoria; uma sala de leitura, que é uma sala ampla, colorida e organizada, tudo como forma de torná-la atrativa para a criançada; uma sala de recurso sem condições de uso; um laboratório de informática com 43 computadores (no entanto, apenas 10 funcionam precariamente); sete banheiros, sendo quatro de alunos e três para funcionários; uma secretaria não informatizada, pois os dois servidores não utilizam computador, por não saberem utilizar, o que dificulta e muito o andamento da vida documental dos alunos, segundo os diretores. Há também uma sala de professores; um almoxarifado; uma cozinha com depósito, ambos com espaço amplo; um pátio e dois corredores, sendo um interno com salas de aula em ambos os lados e um externo; uma pequena sala de apoio; uma área de serviço.

O que nos chamou atenção na instituição foi à falta de espaços imprescindíveis, primeiro, para a formação dos discentes e segundo para o desenvolvimento de algumas atividades pedagógicas, pois, a escola não possui biblioteca, laboratório de aprendizagem (LAP), nem quadra esportiva e muito menos um refeitório, o que significa que ao merendar os alunos sentam no chão. Entretanto, é preciso que façamos alguns esclarecimentos. A cozinha tem um espaço externo que poderia ser utilizado como refeitório, entretanto o mesmo não

¹⁵ Lotação Numérica: documento estruturado pelos gestores e Secretaria de Educação com o intuito de levantar possíveis carências na unidade de ensino.

pode ser utilizado, uma vez que é adaptado como pátio, espaço em que acontecem aulas, atividades lúdicas, possíveis reuniões com pais.

A escola possui programas e projetos que são implantados pelo FNDE, pela Secretaria de Municipal de Educação (SEMED) e/ou outras Secretarias; como exemplo podemos citar o Projeto FICAI¹⁶, que não tem uma equipe de acompanhamento; o Programa Saúde na Escola (PSE), no qual a escola busca parceria com as unidades de saúde da região, mas não funciona como deveria, ocorrendo apenas, raramente, aplicação de flúor. No ano de 2013, 150 crianças participaram de um mutirão de exames oftalmológicos, porém, apenas 25 crianças foram contempladas com óculos, entretanto quando indagamos a direção se apenas esses apresentaram problemas na visão, a resposta foi: “apenas esses foram selecionados para receber os óculos”.

O Programa PDDE/PDE/Mais Educação¹⁷, escola em Tempo Integral, foi implantado em 2013, mas funciona de forma precária, uma vez que não existem os espaços apropriados para o seu desenvolvimento. O mesmo ocorre com o Programa Segundo Tempo¹⁸ que acontece na escola três vezes por semana, mas que também sofre com a falta de espaço apropriado, lembrando que esses programas dividem espaço, ainda, com as aulas de Educação Física, componente curricular obrigatório.

O Programa PDDE/PDE/Atleta na Escola lançado em 2013 tem como objetivo incentivar a prática esportiva nas escolas, democratizar o acesso ao esporte, desenvolver e difundir valores olímpicos e paraolímpicos entre estudantes da

¹⁶ O Projeto Ficai é um instrumento para combater a evasão escolar por meio do controle da frequência do estudante com ações de integração, no sentido de realizar atividades que garantam o acesso e a manutenção do aluno na escola. (Parceria existente entre Secretaria de Educação e o ministério Público). Disponível em:

<http://www.educacao.al.gov.br/comunicacao/sala-de-imprensa/noticias/janeiro/julho/projeto-ficai-e-tema-de-reuniao-com-o-ministerio-publico>

¹⁷ O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO foi instituído pela Portaria Interministerial n.º 17/2007 e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral. [...] Essa estratégia promove a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf

¹⁸ PROGRAMA SEGUNDO TEMPO é destinado a facilitar o acesso às atividades esportivas e culturais com crianças e adolescentes expostos aos riscos sociais buscando oferecer atividades que mexam positivamente com alto estima.

Disponível em: <http://www.educacao.al.gov.br/esportes/programas-e-projetos/diretoria-de-desporto-escolar/segundo-tempo>

educação básica, estimular a formação do atleta escolar e identificar e orientar jovens talentos, entretanto é mais um programa que disputa espaço com os demais, mesmo a escola não disponibilizando espaço adequado.

Acontece, ainda, na Escola, o Projeto Bombeiro Mirim¹⁹ e nesse os alunos envolvidos recebem fardamento e orientações duas vezes por semana. Outro projeto desenvolvido é o FUTSAL SESC Comunitário, neste os alunos recebem acompanhamento completo até em alimentação saudável. O PROERD é desenvolvido pelo Batalhão de Polícia Escolar²⁰ e desenvolve o projeto atendendo aos alunos do 1º ao 5º ano por um período de formação de dois anos, este é voltado para o combate as drogas.

Além de todos esses projetos e programas voltados para a melhoria do alunado, seja no contexto ensino/aprendizagem, seja numa discussão voltada para o social; a direção, ainda, abre a escola nos fins de semana para diversas atividades, ora voltadas para o aluno, ora voltadas para a comunidade em geral, mas principalmente com o apoio de políticos locais, que solicitam para utilizar as dependências da escola.

Em se tratando de Recursos Financeiros, a escola recebe verbas advindas do Governo Federal/FNDE: Programa Dinheiro Direto na Escola-PDDE; PDDE/PDE/Mais Educação; para manter este último programa, a escola precisa apresentar um Plano de Ação, só assim o recurso pode ser utilizado; Programa

¹⁹ O projeto Bombeiro Mirim promovido pelo Corpo de Bombeiros de Alagoas desenvolve [...] atividades lúdicas, educacional e profissional durante dois anos. Durante todo o ano de 2010 os estudantes tiveram o prazer de aprender dicas de higiene pessoal, bom comportamento, leitura, educação ambiental, primeiros socorros, educação física, dentre outras atividades. Para o ano de 2011 as crianças e adolescentes que participaram do Bombeiro Mirim tiveram uma nova atividade, que foi o aprendizado musical, onde os estudantes tiveram a oportunidade de aprender a tocar flauta e clarinete. Segundo o coordenador do projeto Bombeiro Mirim, o tenente Alexandre Novaes, a ação teve como objetivo formar bons cidadãos, além de dar-lhes uma possibilidade de sair da ociosidade e formar uma base profissional para os estudantes.

Disponível em: <http://www.alagoas24horas.com.br/conteudo/?vCod=82445>

²⁰ O Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD) desenvolvido pelas Polícias Militares do Brasil através dos Batalhões de Policiamento Escolar, iniciou-se em 1983 na cidade de Los Angeles, Estados Unidos. Com base no projeto D.A.R.E. (Drug Abuse Resistance Education) o Programa vem se espalhando por todo o mundo na tentativa de prevenir o uso das drogas e da violência entre crianças e adolescentes nas escolas. Consiste numa variedade de atividades interativas, projetadas para estimular os estudantes a resolverem tais problemas que são uma realidade em suas vidas.

Disponível em: <http://www.defesasocial.al.gov.br/servicos/acoes-comunitarias/programa-educacional-de-resistencia-as-drogas-e-a-violencia-proerd>

Nacional de Alimentação Escolar/PNAE. A escola recebe também recursos advindos da Secretaria de Municipal de Educação, a exemplo disso temos: Recursos Próprios; Fazenda Escola; e Caixa de Custeio, que para a escola receber deve, através do Conselho Escolar, prestar contas do último recebimento para assim, receber um novo montante. Algo salientado pela gestora geral é que o Conselho da Escola é atuante, mesmo sendo formado, também, por pessoas analfabetas. Importante se faz salientar que os alunos da escola aqui descrita tem um perfil socioeconômico, segundo a gestora geral, que vai do paupérrimo aos que tem pais que possuem carro.

A escola recebe, ainda, um Material Didático do Centro de Educação da UFPE chamado CEEL, são jogos diversos destinados ao trabalho de alfabetização com alunos dos 1º aos 3ª anos e, ainda, com relação a essas turmas, as professoras que lecionam, e estão inseridas no PNAIC²¹, recebem bolsas como incentivo.

Um trabalho interessante desenvolvido na escola é um projeto de leitura que disponibiliza, para o aluno, uma carteirinha para locar livros da Sala de Leitura. Com o controle feito, é dada uma premiação, ao final do ano letivo, para os alunos que se destacarem, principalmente, no quantitativo de livros lidos.

A escola recebe estagiários da UFAL, da Faculdade Raimundo Marinho e de outras instituições de ensino superior e isso nós constatamos desde os primeiros dias de visita, pois encontramos vários estagiários do curso de Pedagogia/UFAL.

Outra informação relevante para nós é o fato da escolha do Livro Didático ser feita, mas os livros que chegam não atendem a demanda necessária, segundo a gestora geral; isso para nós apresenta-se como problemático, pois, para que uma escolha se ao final, o quantitativo de livros, não atenderá as necessidades do alunado?

O todo apresentado nesse tópico, nos faz refletir sobre como uma escola, com tantos recursos, projetos, programas implantados por esferas governamentais

²¹ PNAIC – O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>

distintas, consegue ter alunos que apresentam tantas dificuldades, que são, por nós, consideradas básicas, como veremos, ainda, em tópicos à frente nessa dissertação. Essa reflexão deve ser feita em conjunto: escola, família e responsáveis pelos projetos desenvolvidos no contexto educacional.

Nos próximos tópicos passaremos a registrar fatos e dados ocorridos no período de nossa pesquisa com nossos informantes.

4.1.2 – As professoras participantes da Pesquisa

Triviños (1987, 153) apresenta a observação como algo que vai além de um simples olhar, ele afirma:

“Observar”, naturalmente, não é simplesmente olhar. Observar é destacar de um conjunto (objetos, pessoas, animais etc.) algo especificamente, prestando, por exemplo, atenção em suas características (cor, tamanho etc.). Observar um “fenômeno social”, significa, em primeiro lugar, que determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido abstratamente estudado em seus atos, atividades, significados, relações etc.

O acima citado nos remete aos participantes de nossa pesquisa e em exclusividade às professoras, que foram parceiras na aplicação *in loco*. Trata-se de duas docentes das respectivas turmas, nas quais desenvolvemos o estudo. Elas foram solícitas, aceitaram-nos em suas salas e ainda colaboraram com nosso trabalho. Com as referidas professoras aplicamos um questionário (Apêndice D) para levantar o perfil, principalmente, profissional. Com relação aos instrumentos utilizados, ambas afirmaram não conhecer o teste *Cloze*, teste aplicado por nós durante a pesquisa.

A professora Ana (nome fictício) leciona em dois turnos, vivencia a realidade educacional em seu dia a dia. Fez uma pós-graduação em área alheia à educação, pois fez *Gestão Estratégica em Recursos Humanos*. Importante frisar que a referida professora tem três graduações (Administração/Pedagogia/Gestão em RH). É

concurada há seis (6) anos na Rede Municipal de Ensino e asseverou que lê de 1 a 5 livros ao ano.

A segunda docente, a professora Esther, é formada em Pedagogia desde 2002, leciona há 10 anos e no contra turno tem outro emprego que não é na área educacional. Uma particularidade importante é que a referida professora solicitou que só aplicássemos os testes quando ela estivesse presente e foi o que fizemos, pois às vezes ela, por alguma necessidade pessoal, tinha uma substituta em sala.

4.1.3 – Os Alunos informantes da pesquisa

Nossa pesquisa foi desenvolvida, como já mencionamos anteriormente, em duas turmas de 5º Ano, sendo uma do turno matutino e outra do vespertino. Visando levantar o perfil socioeconômico das turmas, aplicamos um questionário com 25 questões (Apêndice C), que foi aplicado com 52 alunos das duas turmas e que estavam numa faixa etária que variava de 09 a 16 anos. Entre esses encontramos apenas um aluno com dois anos de repetência.

Quanto aos aspectos socioeconômicos, são alunos oriundos do bairro Clima Bom, região em que está localizada a unidade de ensino, ou melhor, na periferia da cidade de Maceió/AL. São filhos de famílias simples e que complementam suas rendas com o programa Bolsa Família do Governo Federal. Entretanto, encontramos ainda famílias que possuem carros e que têm uma mínima estabilidade financeira. A maioria desses alunos é proveniente da Escola Municipal de Educação Infantil que fica em um prédio próximo, por conta de um regime de colaboração realizado pela SEMED/Maceió, para que possa estudar o mais próximo possível de suas residências, o que tem sido positivo para as famílias desses alunos. O quadro abaixo nos dá uma boa visibilidade com relação às suas famílias.

QUADRO 1 – Perfil socioeconômico, familiar e cultural dos alunos participantes da pesquisa

SEXO (%)				FAIXA ETÁRIA (%)								ESCOLARIDADE DOS PAIS (%)							TRABALHO (%)	
M		F		9	10	11	12	13	15	16	Ens. Fnd. Com.ale	Ens. Fnd.	Ens. Med.	Ens. Med.	Ens. Supe.	Ens. Supe.	Analfab etos	Não Informa	SIM (trabalh am estudo)	NÃO (só estuda)
M	V	M	V																	
06	18	18	10	1	20	23	4	3	1	1	23	40	8	10	4	0	7	12	4	48

Fonte: Dados levantados pelo autor.

Partindo do quadro acima, que nos possibilita ter uma visão geral do perfil socioeconômico dos nossos informantes e escolaridade dos pais, apresentaremos as variantes levantadas, separadamente, assim será possível visualizar de forma mais específica. Vejamos a seguir a variante sexo.

QUADRO 2 – Variável Sexo

SEXO (%)			
Masculino		Feminino	
M	V	M	V
06	18	18	10

Fonte: Dados levantados pelo autor.

Ao tratarmos dessa variável, percebemos que as duas turmas têm composições distintas. Na Turma M temos 6 meninos e 18 meninas, o que é corriqueiro encontrarmos nas diversas salas de aula, pois o número de meninas é sempre percebido em maior quantidade, o que difere da Turma V, já que encontramos em seu quantitativo 18 meninos e apenas 10 meninas. Vejamos a seguir a variável faixa etária desses informantes.

QUADRO 3 – Variável Faixa Etária

FAIXA ETÁRIA (%)						
9 Anos	10 Anos	11 Anos	12 Anos	13 Anos	15 Anos	16 Anos
1	20	23	4	3	1	1

Fonte: Dados levantados pelo autor.

Ao analisarmos as turmas M e V percebemos se tratar de dois grupos heterogêneos. Como o próprio quadro apresenta, existe uma variação de idades que

vão de 9 a 16 anos. Quando pensamos em um fluxo correto de idade/série, a idade correta para o 5º ano deveria ser 10 anos, nessa faixa etária temos 20 alunos, o que nos permite entender que, por vários motivos alheios ao nosso conhecimento, os alunos com 11 anos são, possivelmente, repetentes, mesmo assim é ainda uma idade aceitável. Entretanto, os alunos de 12 a 16 anos são alunos em distorção idade/série, sendo um total de 9 alunos.

QUADRO 4 – Variável Escolaridade dos pais dos informantes

ESCOLARIDADE DOS PAIS (%)							
Ens. Fnd. Completo	Ens. Fnd. Incompleto	Ens. Med. Completo	Ens. Med. Incompleto	Ens. Supe. Completo	Ens. Supe. Incompleto	Analfabetos	Não Informado
23	40	8	10	4	0	7	12

Fonte: Dados levantados pelo autor.

Conforme apresentado no quadro acima, os pais de nossos informantes são de escolaridade variada; no entanto, o maior quantitativo fica concentrado no Ensino Fundamental completo e incompleto, perfazendo um total de 63 pais. Dentre o quantitativo geral de 104 pais, sete (7) são analfabetos e a escolaridade de 12 pais, os alunos não souberam informar. A maioria desses alunos apenas estuda, no entanto, quatro (4) deles trabalham no horário contrário ao da escola o que nos permite observar tratar-se de alunos que, em quase sua totalidade, dedicam-se apenas aos estudos.

Essa variável nos permite visualizar tratar-se de famílias com pouca escolarização e isso é o que torna, também, difícil o dia a dia dos alunos, nos possibilitando entender um dos possíveis motivos das dificuldades de compreensão leitora percebida nessas duas turmas, como veremos no decorrer desta dissertação.

4.1.4 – As aulas observadas

Observamos um quantitativo de 24 horas aulas nas duas turmas simultaneamente. No entanto, não escolhemos uma disciplina para observar, pois até o 5º ano é uma professora apenas para lecionar todas as matérias. Sendo

assim não fizemos distinção, assistimos às aulas. As aulas seguiram sempre, no que diz respeito aos aspectos pedagógicos, o mesmo encaminhamento didático, tanto nas atividades escritas no quadro negro e quanto no uso do livro didático de acordo com conteúdos e disciplinas.

Nas aulas de Língua Portuguesa, os conteúdos estavam voltados sempre às questões gramaticais, principalmente, ao estudo das classes de palavras. As professoras, de forma recorrente, utilizavam o quadro negro e reescreviam a atividade, do dia ou da aula, anterior para fazer a correção com os alunos.

A aula de leitura, que acontecia apenas uma vez por semana em 1 hora/aula, era desenvolvida na sala de leitura e todos os alunos eram encaminhados para esse espaço. Trata-se de uma sala agradável e bem organizada, na qual encontramos várias estantes com livros e esses podiam ser locados gratuitamente, pelos alunos, para a leitura em casa ou mesmo na escola; havia tapetes e almofadas pelo chão, para que o aluno fique acomodado e à vontade. Quando todos se acomodaram nos tapetes, a professora, da turma M, começou a leitura do paradidático “O tecido dos contos maravilhosos” livro de Tanya Robyn Batt, FNDE/PNBE²² 2012 EJA.

Mesmo com todo esse aparato e organização do ambiente, quando os alunos foram convidados a ler não quiseram e, por isso, quem realizou a atividade de leitura do texto foi à própria professora. A leitura da docente fez com que um aluno participasse intensamente do momento, enquanto outros brincavam e não prestavam atenção. Isto nos fez refletir sobre o trabalho de mediação que deveria ser realizado pelo professor na tentativa de tornar o aluno leitor e que de alguma maneira está, aparentemente, deixando a desejar no trabalho em sala de aula.

A maioria dos alunos de ambas as turmas não apreciava fazer leituras em voz alta, entretanto, encontramos alguns que não tinham dificuldade em fazê-la. As observações possibilitaram perceber que as aulas culminavam em práticas com

²² Programa Nacional Biblioteca da Escola.

tendências tradicionais. Mesmo com alunos indisciplinados as duas professoras eram dedicadas e cumpriam às suas responsabilidades.

4.2 – Os instrumentos utilizados na coleta de dados

Selecionamos para a coleta de dados, o teste de compreensão com questões de múltipla escolha (TCQME), o teste *Cloze* e os protocolos interacionais. Aplicamos, ainda, um questionário/pesquisa para as duas professoras colaboradoras (Apêndice D), como também para os alunos das duas turmas de 5º ano. Para maiores esclarecimentos, segue um quadro resumo sobre as aplicações e seus propósitos no atendimento ao objeto de nossa pesquisa:

QUADRO 5 – Testes aplicados: suas características, condições de aplicação e propósitos

TIPO DE TESTE SEQUÊNCIA	TÍTULO DO TEXTO	GÊNERO DO TEXTO	TIPOLOGIA TEXTUAL	Nº DE LACUNAS	Nº DE QUESTÕES	FORMA DE APLICAÇÃO	PROPÓSITO
1ª Aplicação: Múltipla escolha Datas: 17/09/2014 18/09/2014	Por que Alguns Animais Comem Pedras?	Vulgarização científica	Expositivo		8	Após a entrega do texto, o aluno leu o texto em silêncio e passou a responder as questões do teste	Verificar a compreensão de texto expositivo dando ao aluno a condição de ler o texto e assim revisar e corrigir suas respostas.
2ª Aplicação: <i>Cloze</i> Datas: 30/09/2014 01/10/2014	A Barata	Conto urbano	Narração	23		O aluno leu o texto em silêncio e supostamente o compreendeu e passou a preencher as lacunas.	Verificar a compreensão de texto narrativo através do preenchimento de lacunas no texto.
3ª Aplicação: <i>Cloze</i> Datas: 15/10/2014 29/10/2014	A Princesa e o Fantasma	Conto	Narração	15		Após a leitura silenciosa do texto que supostamente compreendeu e passou a preencher as lacunas sob a orientação do pesquisador. Isso por se tratar de dois textos com e sem opções de respostas.	Verificar a compreensão de texto narrativo através do preenchimento de lacunas no texto escrito.
4ª Aplicação: Múltipla escolha Datas: 12/11/2014 13/11/2014	As Lágrimas de Potira	Lenda Indígena	Narração		8	O aluno leu o texto e supostamente compreendeu e passou a preencher as lacunas.	Verificar a compreensão de texto narrativo através do preenchimento de lacunas no texto.
5ª Aplicação: Protocolo Interacional Datas: 04/12/2014 05/12/2014	A Formiga e a Pomba	Fábula	Narração	16		Sentamos individualmente com cada aluno colaborador gravamos em áudio e/ou vídeo o desenvolvimento da atividade.	Verificar a compreensão leitora através de protocolos verbais, possibilitando andaimes que os levaria a atingir o objetivo da leitura realizada. Como

							também a aplicação do teste Cloze pós-protocolo com o preenchimento das lacunas no texto.
6ª Aplicação: Protocolo Interacional Datas: 05/12/2014 05/12/2014	O Corvo Sedento	Fábula	Narração	26		Sentamos individualmente com cada aluno colaborador gravamos em áudio e/ou vídeo o desenvolvimento da atividade.	Verificar a compreensão leitora através de protocolos verbais, possibilitando andaimos que os levaria a atingir o objetivo da leitura realizada. Como também a aplicação do teste Cloze pós-protocolo com o preenchimento das lacunas no texto.
7º	Questionário para as professoras colaboradoras					Questionário impresso que foi preenchido pelas professoras.	Verificar a realidade social na qual as docentes estão inseridas e conhecer o grau de formação intelectual.
8º	Questionário para os alunos colaboradores					Questionário impresso que foi preenchido pelos alunos dos dois 5º Anos.	Levantar o perfil socioeconômico dos alunos colaboradores da pesquisa.

Obs.: Datas relacionadas às aplicações dos instrumentos de pesquisa nas duas turmas (M e V).

4.2.1 – A aplicação dos testes de compreensão com questões de múltipla escolha

Os testes de compreensão com questões de múltipla escolha (doravante TCQME) foram escolhidos como possibilidade de verificação do grau de compreensão dos alunos colaboradores. Por se tratar de um texto seguido de um questionário de múltipla escolha, é possível perceber pelas respostas dadas se o aluno atingiu ou não a compreensão do texto e conseqüentemente das questões tratadas sobre ele.

Na metodologia de aplicação, os testes tiveram um tempo máximo de 50 minutos para aplicação, foram poucos os momentos em que foi preciso passar do tempo previsto. Nas aplicações dos dois TCQME, a turma M foi tranquila, pois agiu com naturalidade durante a aplicação e seguiu todas as orientações dadas. Na primeira visita, com 10 minutos do início da aplicação, o primeiro aluno devolveu o teste, alegando ter concluído. Mas vale salientar que o referido aluno acertou apenas uma (1) questão. Em contrapartida, o último aluno a entregar obteve resultado 6,25, o que equivale a cinco questões com resposta certa, o tempo total de duração da aplicação foi de 35 minutos.

Na turma M, não foi diferente a aplicação, pois com 10 minutos o primeiro aluno devolveu o teste alegando também ter concluído e o último aluno devolveu com 50 minutos de aplicação. Entretanto, o primeiro aluno obteve um resultado muito bom, pois sua nota foi 8,75 o equivalente a 7 das 8 questões. No entanto, o último a entregar obteve nota 5,0. Importante frisar que cada questão vale 1,25.

Na visita em que fomos aplicar na turma M o segundo TCQME, teste intitulado “As lágrimas de Potira”, a professora da turma faltou e por isso, fomos atendidos por uma substituta. Nesse mesmo dia de aplicação, alguns alunos chegaram atrasados, mesmo assim a turma participou da atividade ministrada em total silêncio. A aplicação teve início às 07h33min e com 9 minutos o primeiro aluno devolveu o teste e obteve nota 3,75, o que equivaleu a apenas três questões certas. O inusitado nesse dia foi que o aluno que teve seus testes desconsiderados, por indisciplina e por não participar devidamente das atividades, foi o último a entregar o teste e obteve nota 7,5. A duração da aplicação total do teste foi de 42 minutos.

Ao aplicarmos o teste “As lágrimas de Potira” na turma V, iniciamos às 13h25min e com 18 minutos depois o primeiro teste foi devolvido. Essa aplicação fugiu do padrão recorrente, pois os alunos acharam o texto muito extenso e ficaram inquietos. O primeiro aluno a devolver recebeu nota 7,5 o que equivale a seis (6) das oito (8) questões estarem corretas. O último aluno entregou o teste com 45 minutos pós-início e obteve nota 2,5 o que equivale a apenas dois (2) acertos.

As aplicações apresentadas acima nos permitem concluir que o tempo de aplicação não pode ser visto como critério determinante, pois enquanto um aluno precisou de um tempo máximo para obter uma nota razoável, na outra turma o primeiro aluno precisou de um tempo mínimo para obter quase a nota máxima. Aparentemente, somos levados a perceber que é preciso fazer o aluno ter mais cautela na solução de suas atividades pedagógicas, talvez com uma leitura mais apurada e com a calma necessária, seria possível reverter ou modificar o quadro de resultados obtidos em nossas aplicações.

4.2.2 – A aplicação dos testes *Cloze*

O atual relato é das aplicações dos testes *Cloze* nas turmas M e V sendo o 1º intitulado “A Barata” e os 2º e 3º “A princesa e o fantasma”. Este tipo de teste consiste no preenchimento de lacunas com as palavras que foram suprimidas do texto e possibilita ao aluno buscar coesão e coerência para o texto mediante suas escolhas de resposta com base em pistas possibilitadas pelo texto. Passemos aos relatos de aplicação.

Na turma M, os alunos iniciaram todos ao mesmo tempo. Às 07h35min iniciamos e com 10 minutos o primeiro aluno havia terminado; entretanto, das 23 lacunas preencheu apenas 13 espaços com palavras esperadas e aceitáveis. O último aluno a devolver concluiu às 08h25min, sendo assim, a duração total da aplicação foi de 50 minutos. No entanto, o referido aluno preencheu apenas sete (7) lacunas com palavras esperadas e aceitáveis. Todas as análises das aplicações, veremos mais adiante nesta dissertação.

Na Turma V, os procedimentos foram os mesmos aplicados na turma M. Nesta aplicação a professora regente chegou atrasada, mas havia avisado antecipadamente. Com a ajuda da coordenadora pedagógica, colocamos os alunos em sala e foi possível sem dificuldade a aplicação do teste.

A turma apresentou dificuldade e foi preciso exemplificar para que os alunos comesçassem a responder. Iniciamos às 13h33min, o primeiro aluno a entregar fez isso com 17 minutos após o início da aplicação. Esse mesmo aluno preencheu apenas 8 lacunas com palavras esperadas e aceitáveis em um universo de 23 lacunas. O último aluno a entregar o fez com 54 minutos de aplicação, no entanto preencheu com palavras esperadas e aceitáveis apenas 7 lacunas.

Os 2º e 3º testes aplicados foram dois textos iguais, mas com graus de dificuldades distintos, o título foi “A princesa e o fantasma”. O primeiro foi um texto lacunado em que os alunos deveriam buscar palavras que completassem e fizessem sentido dando coesão e coerência ao texto. O segundo, como já salientado, foi o

mesmo texto, mas abaixo de cada lacuna havia três palavras, mas apenas uma completaria o sentido corretamente de acordo com o texto base.

Para as aplicações do 2º e 3º testes *Cloze* no 5º Ano M – o texto utilizado foi também “A princesa e o fantasma”. Esta aplicação aconteceu em outubro de 2014. Esta aplicação teve um atraso, pois, como a docente não estaria em sala na data marcada, solicitou que aplicássemos os testes apenas quando ela estivesse presente; assim, respeitamos a vontade dela, mesmo a turma estando aos cuidados de uma professora substituta.

No dia acima salientado, quando chegamos para a aplicação, a professora estava fazendo a leitura de uma mensagem evangélica e fazendo uma comparação com a sala de aula. Após a conclusão da fala da professora, foram dadas as orientações para a primeira atividade e entregamos o teste *Cloze* aos alunos. Entregamos o texto virado para baixo e só após, entregar a todos, é que eles poderiam iniciar; assim iniciamos às 07h25min.

Entregamos uma cópia dos textos à professora e solicitamos que ela ajudasse aos alunos, respondendo a primeira lacuna, uma vez que eles demonstraram dificuldades, e ela assim o fez. Explicamos como proceder para responder as demais lacunas e os alunos passaram a dizer que estava difícil, alguns chamavam a professora na tentativa de obter as respostas. Às 07h45min, o primeiro aluno devolveu a atividade. Na primeira aplicação, os alunos demonstraram dificuldades e insistiram dizendo ser difícil e os orientamos ajudando a responder a primeira lacuna, como já salientado. Quando a professora disse que a primeira resposta era a palavra *vivia*, a tristeza foi grande, pois a maioria havia colocado a palavra **era**, que na verdade faria, também, sentido.

Após a aplicação do primeiro teste, os alunos seguiram o trâmite normal, pediram a professora para irem à sala de leitura entregar os livros que haviam pego no dia anterior. Como eles não sabiam que haveria outra aplicação, não interferi, pois eles logo voltariam. Ao retornarem eu e a professora os convocamos para o segundo teste e ocupamos um lado da sala que estava sem alunos. Mesmo cada

um tendo sua cadeira fixa para sentar, no segundo teste, não obedecemos a essa regra.

O primeiro teste foi aplicado na turma M, intitulado “A princesa e o fantasma”, foi realizado num tempo de 40min. O segundo foi entregue ao primeiro aluno às 07h55min e com 5min o primeiro aluno devolveu, isto é, 08h00min e o último, para nós, foi uma surpresa. Eram 08h30min quando o último devolveu o teste. Como todas às vezes das aplicações, determinado aluno procedeu da mesma forma, virando e conversando com outro que é portador de necessidade especial, não interferimos por sabermos que os testes realizados por eles não seriam considerados como relevantes para a pesquisa, pois desde a primeira aplicação um dos referidos alunos se recusou a realizar os testes. Mas nesse dia, para nossa surpresa, descobrimos primeiro que esse aluno havia feito o especial preencher as duas atividades na primeira aplicação, mas, na segunda aplicação ele mesmo respondeu, veio até a professora e perguntou como responder e nós ficamos surpresos com a atitude, ele respondeu e ao entregar o teste informou que era dele e do aluno especial.

Após a aplicação, pedimos à professora que indicasse quatro alunos para que pudéssemos conversar com eles. Conversamos e gravamos nossa conversa. A conversa pós-teste era para avaliar qual dos dois testes tinha sido mais fácil para eles; para minha surpresa o grupo se dividiu em dois, alguns outros alunos participaram também da conversa; o primeiro grupo de alunos afirmou ter sido mais fácil o texto sem as possibilidades de respostas, pois, segundo eles era possível colocar qualquer palavra que preenchesse e fizesse sentido para eles. Em contrapartida, o segundo grupo afirmou que o texto com as possibilidades de respostas, tornou a atividade mais tranquila o que possibilitou responder com mais segurança.

Em outubro de 2014, mesmo sendo um dia com atividades diferenciadas, por ser o dia do professor, retornamos para mais uma aplicação na Turma V, já que havíamos definido com a professora da turma. Ficou acordado, entre nós, que

chegaríamos no horário de entrada dos alunos e a professora da turma chegaria uma hora depois, por uma necessidade particular, e assim ocorreu.

Para que ocorressem as aplicações dos testes, a coordenadora, que sempre se fez presente, durante todos os momentos em que estivemos na escola, mesmo não sendo a responsável pelos 5º anos, foi quem ajudou a colocar os alunos em sala. Tudo ocorreu dentro da normalidade, não atrapalhando o processo de aplicação. Enquanto a última aluna, que havia chegado atrasada, ainda fazia o teste, começou uma atividade no pátio com uso de microfone. Como o barulho ficara intenso, sentimo-nos induzidos a solicitar da aluna que fizesse o teste em outro momento, porém, ela se recusou, disse que queria fazê-lo e assim se deu.

O primeiro teste foi aplicado num tempo de 25min. Teve início 13h25min e concluído às 13h50min, com 10min o 1º aluno concluiu, isto é 13h35min. Iniciamos com 15 alunos em sala, mas concluímos com 22 alunos sendo 11 meninos e 11 meninas. Nesta aplicação os alunos demonstraram dificuldades e pediram ajuda, eles queriam que fosse respondida a terceira lacuna, como eu disse que responderia apenas a primeira lacuna com eles, houve objeção, pois acreditavam já saber as respostas das duas primeiras lacunas, pois a maioria já havia respondido.

Quando dissemos que a primeira resposta era a palavra *vivia*, alguns não aceitaram por terem respondido com a palavra *ERA* que na verdade fazia, também, sentido. Vejamos o exemplo para uma melhor compreensão: “*Era uma vez uma princesa que era muito infeliz em seu palácio. Ela era apaixonada por um fantasma que vivia _____ lá*”. Importante se faz salientar que esses mesmos alunos, que fizeram objeção à resposta dada por nós, não pararam para refletir que seria uma mesma palavra usada três vezes num mesmo parágrafo.

Após a aplicação do primeiro teste, intitulado “A princesa e o fantasma”, pediram a autorização a professora e foram em busca da coordenação para pedir jogos de dama, ao voltarem foram para o fundo da sala jogar em pequenos grupos, para assim não atrapalhar aos demais. Com o anúncio da atividade no pátio, houve euforia, já que todos os alunos participariam, pois consistia em uma homenagem

aos professores e os discentes deveriam ler, em público, pequenos textos criados por eles. Convocamos os onze alunos que já haviam feito o primeiro teste, para iniciar o segundo, orientamos que ocupassem o lado esquerdo da sala, pois tinha apenas um aluno concluindo o primeiro teste naquela lateral. Orientamos, a cada dois alunos, sobre como seria respondido o segundo teste, o que fez com que alguns dissessem logo parecer mais fácil.

Em momentos pontuais, olhamos para algumas meninas que tentavam a todo custo conseguir as respostas, tentando colar dos colegas, sem tentar sequer pensar para responder, o que me fazia chamar a atenção e dizer que não tentassem colar, pois, assim a resposta seria do outro, que só poderíamos tentar ajudar, individualmente, a melhorar a leitura se as respostas fossem pessoais. O que não surtiu muito efeito, pois as investidas cessavam por uns instantes e logo depois continuavam.

O segundo teste começou a ser entregue aos alunos, às 13h45min, com 5min o primeiro aluno devolveu, isto é 13h50min. A atividade extraclasse que aconteceu nesse dia, por ser dia do professor, teve início quando apenas uma aluna, ainda, fazia os testes, pois a aluna havia chegado atrasada, como ela estava sozinha pude dar um pouco mais de atenção, ela veio até onde estávamos e disse que não estava conseguindo responder a parte final do teste, fizemos uma leitura com ela sem preencher as lacunas, esperando que ela conseguisse responder, mas, mesmo com três leituras dos fragmentos feitas por nós, não conseguiu responder. Imaginamos que a dificuldade fosse por ansiedade de participar da atividade que havia iniciado no pátio, sugerimos que ela devolvesse, pois, ainda era o primeiro teste, para fazer num outro momento. Mas para nossa surpresa ela devolveu esse teste e pediu o segundo, pois ela queria fazê-lo, permitimos e ficamos próximo a ela para acompanhar as respostas. Em poucos minutos, ela concluiu, porém mesmo tendo devolvido a atividade, retornou pediu de volta apagou e disse que a palavra só podia ser a outra e realmente era a opção correta.

Após a aplicação dos dois testes com e sem opções de respostas, como sugestão da Coorientadora da pesquisa, convidamos alguns alunos para conversar

sobre a aplicação, pois haviam voltado para sala, já que a professora não havia chegado e eles iriam homenageá-la e precisavam de sua presença. Resolvemos filmar a conversa para não perder as falas, pois a atividade no pátio era com uso de microfone e barulho ficou intenso. Convidamos um casal de alunos para participar da gravação, mas para nossa surpresa, outros se inseriram e responderam também. Alguns alunos, durante a entrevista, afirmaram que o melhor texto era o lacunado sem opções de respostas, disseram que o sem proposições eles puderam pensar, o que possibilitou que colocassem a resposta que eles quisessem. No entanto, a maioria do grupo entrevistado, preferiu o que tinha as três opções. Após essa conversa agradecemos e concluímos mais um dia de aplicação.

4.2.3 – A utilização dos protocolos de leitura

Quando falamos de protocolos interacionais, percebemos se tratar, na realidade, de uma retomada de velhos hábitos que há muito, aparentemente, foram esquecidos no contexto educacional. Estamos nesse momento nos reportando ao ensino tradicional e um dos referidos hábitos era o de “dar lição”. Larossa (2013, p.140) salienta que “O professor, quando dá a lição, começa a ler. E seu ler é um falar escutando. O professor lê escutando o texto como algo em comum, comunicado e compartilhado. E lê também escutando a si mesmo e aos outros”. Por isso, afirmamos que dá lição consistia em sentar com o aluno e solicitar que ele fizesse uma leitura, silenciosa ou em voz alta, dizer o que entendeu do texto lido ou que explicasse em suas palavras o que compreendeu da leitura. Essa era uma prática comum que se perdeu no tempo. Somos assim, remetidos a Larossa (2013, p.139) quando faz referência a esse “dar lição”, afirma que

Na leitura da lição não se busca o que o texto sabe, mas o que o texto pensa. Ou seja, o que o texto leva a pensar. Por isso, depois da leitura, o importante não é o que nós saibamos do texto o que nós pensamos do texto, mas o que – com o texto, ou contra o texto ou a partir do texto – nós sejamos capazes de pensar.

Percebemos que o protocolo de leitura ou “dar lição”, enquanto procedimento, nos permite acompanhar de forma objetiva e individual cada informante. Possibilita, ainda, identificar as principais dificuldades do aluno com relação à compreensão leitora ou mesmo as dificuldades de leitura. Podemos assim afirmar, por ter detectado durante a aplicação de nosso protocolo piloto, que o informante (I3), não apenas tinha dificuldade de compreensão, mas sua dificuldade ia mais além, pois a mesma afirmou não saber ler. Percebemos com esse protocolo que o processo de decodificação, ainda, não estava definitivamente resolvido em sua mente e por isso não conseguiu realizar a simples tarefa de ler em voz alta. Podemos ainda dizer, através da técnica aplicada, que o seu processo de leitura ainda estava num estágio de silabação, pois só realizou a tarefa com a ajuda do professor pesquisador.

No tratamento dos dados levantados, foi preciso fazer as transcrições das gravações, para isso foi preciso que elaborássemos, baseado em Marcuschi (1986, p.9), nossas regras básicas de transcrições. Apresentamos no quadro abaixo as regras utilizadas em nossa pesquisa.

QUADRO 6 - Regras Básicas de Transcrição

Sinais	Referências;
:::	Alongamento de vogal;
?	Interrogação;
Maiúscula	Entonação palavras ou sílabas;
()	Para explicar ou escrever falas, indicar sons ou expressões;
Hífen	Silabação;
/	Pausas com mudanças bruscas;
...	Pausas simples;
[]	Falas incompreensíveis.

Assim, partindo das orientações dadas por Marcuschi (op. cit, p.9) quando afirma que “De modo geral, a transcrição deve ser limpa e legível, sem sobrecarga de símbolos complicados”, é que definimos os símbolos que utilizaríamos. Partindo disto, após a construção desse quadro é que foi possível fazermos as devidas transcrições, para em seguida passarmos a análise do *corpus*.

5 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Após todo o exposto e discutido até o presente momento, apresentamos neste capítulo os dados e seus respectivos resultados quantitativos e qualitativos obtidos após a aplicação dos testes *Cloze*, dos testes de compreensão com questões de múltipla escolha (TCQME), como também dos Protocolos Interacionais. Vamos também expor a análise do protocolo piloto que serviu de parâmetro em comparação com os protocolos aplicados com três alunos informantes de nossa pesquisa.

5.1 – Dados do TCQME

Utilizamos o teste de compreensão com questões de múltipla escolha (TCQME) por compreendermos que o uso desse tipo de atividade está legitimado pelo contexto escolar. Partindo dessa afirmativa, acreditamos que os alunos já estavam, de alguma forma, familiarizados com esse tipo de instrumento. É importante frisar que esses testes são utilizados nas avaliações oficiais de desempenho e, para serem eficazes, esse tipo de teste deve apresentar questões que demandam um esforço cognitivo, que levem o aluno a inferir informações implícitas e não apenas questões de localização explícita.

Marcuschi (2002) defende que as perguntas de compreensão podem ser denominadas como perguntas inferenciais, pois são perguntas mais complexas que exigem um esforço maior por parte do aprendiz e conhecimento textual, entre outros. Sendo assim, acreditamos que o TCQME foi uma escolha adequada para avaliar a compreensão leitora desses alunos participantes de nossa pesquisa.

5.1.1 – Apresentação dos dados do 1º teste de múltipla escolha na primeira turma pesquisada – a Turma M

O primeiro TCQME aplicado é intitulado “Por que alguns animais comem pedras”, trata-se de um teste com oito (8) questões, as quais atribuímos nota 1,25 para cada questão. Veja-se abaixo, na Figura 6, o referido texto na íntegra.

Figura 6 – Texto do 1º TCQME

Por que Alguns Animais Comem Pedra?

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

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

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

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

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

Salvatore Siliciano

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

Como se sabe, esse teste exige que os alunos façam a leitura do texto e marquem um x na opção correta de cada questão. Cada uma apresenta quatro possibilidades de respostas, mas apenas uma é a certa. Vejamos abaixo no Quadro 4, a descrição das notas obtidas na turma M, turno matutino, cujos alunos estão na faixa etária de 10 a 15 anos.

Quadro 7 – Frequência Notas obtidas pela turma M - 1º TCQME – 24 Alunos

Notas	Frequência de Notas	%
1,25	1	4%
2,5	3	12%
3,75	5	20%
5	3	12%
6,25	3	12%
7,5	5	20%
8,75	2	8%
10	2	8%
Total	24	100%

Fonte: O autor

Como vemos no Quadro acima, 24 alunos estiveram presentes na aplicação. As notas atribuídas variaram de 1 a 8 acertos, tendo 2 alunos que obtiveram pontuação máxima. Numa visão geral do quadro de notas, tivemos 50% dos informantes que obtiveram nota superior a 6,0 e os outros 50% obtiveram nota inferior a 6,0. De fato, observamos também que as maiores frequências concentraram-se nas notas 3,75 e 7,5. Esses resultados mostram que a turma é heterogênea, foi possível perceber isso através, também, dos resultados variados, inclusive houve incidência de duas notas 10,0 e quatro notas abaixo de 3,0.

Além das notas, convém analisar os dados pelos acertos e erros levantados nas questões do teste. Veja-se abaixo um quadro em que aparecem também as habilidades requeridas em cada questão.

QUADRO 8 – Erros e Acertos no 1º Teste TCQME - Turma M

Questão	Acertos	Erros	Habilidades e conhecimentos exigidos (descritores) ²³
I	17	7	Realizar Inferência lexical simples.
II	11	13	Realizar Inferência lexical simples.
III	12	11	Localizar informação explícita no texto.
IV	17	7	Localizar informação explícita no texto.
V	10	14	Realizar Inferência lexical simples.
VI	10	14	Localizar e discriminar informação explícita no texto.
VII	17	7	Localizar informação explícita no texto.
VIII	15	9	Localizar informação explícita no texto.

Fonte: O autor

No quadro acima, podemos observar que as questões que demandavam um maior esforço cognitivo, ou seja, que demandavam inferência, os percentuais de acertos foram menores, com exceção da primeira questão, em que verificou-se um razoável percentual de acertos. Entretanto, tornam-se preocupantes os percentuais de erros em questões que exigiam localização de informações, que se encontram explícitas no texto. Isto nos faz refletir que o grau de dificuldade encontrado nos alunos é superior ao que poderíamos imaginar antes da aplicação dos testes, pois, esperávamos que o aluno fosse capaz de, pelo menos, localizar informações textuais explícitas, o que não exige um grande esforço cognitivo.

²³ A Matriz de Referência de Língua Portuguesa: Tópicos e seus Descritores – 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf

5.1.2 – Apresentação dos dados do 1º teste de múltipla escolha na segunda turma pesquisada – a Turma V

No dia seguinte à aplicação do teste na Turma M, fizemos a aplicação do teste também na Turma V. Utilizamos o mesmo teste e procuramos seguir o mesmo procedimento. É importante frisar que essa preocupação foi para que não houvesse diferenças nas formas de aplicação entre as duas turmas. Na turma em questão, tivemos 26 alunos colaboradores participando da aplicação. Assim como na turma M, o quantitativo de meninas foi maior do que o número de meninos. Vejamos os dados dessa aplicação no quadro abaixo

QUADRO 9 – Frequência Notas obtidas pela Turma V- 1º TCQME – 26 Alunos

Notas	Frequência de Notas	%
1,25	2	8%
2,5	3	12%
3,75	4	15%
5	4	15%
6,25	4	15%
7,5	5	19%
8,75	1	4%
10	3	12%
Total	26	100%

Fonte: O autor

Como vemos no quadro acima, as notas obtidas pela Turma V não diferem muito dos resultados obtidos na turma M; pois, 50% dos alunos obtiveram nota abaixo de 6,0 e os outros 50% ficaram acima de 6,0. Ao compararmos com as notas da turma M, vê-se que praticamente não há diferença, ou seja, houve certa

heterogeneidade na variação de notas, tendo havido 3 notas máximas e duas muito baixas. Mesmo a turma V sendo considerada uma turma complicada e difícil de lidar pelo comportamento, segundo a professora da turma, ainda assim, mostrou-se, relativamente melhor.

Ao compararmos as turmas M e V, com relação aos dados quantitativos, percebemos certo equilíbrio entre as turmas, pois 50% das duas turmas obtiveram nota acima de 6,0, média necessária para aprovação como rendimento escolar na escola campo de nossa pesquisa.

Para uma melhor visualização, o quadro de erros e acertos abaixo também nos permite perceber as possíveis dificuldades dos alunos evidenciadas no resultado do 1º TCQME aplicado.

QUADRO 10 – Erros e Acertos no 1º Teste – TCQME - Turma V / 26 alunos

Questão	Acertos	Erros	Habilidades e conhecimentos exigidos (descritores)
I	17	9	Realizar Inferência lexical simples.
II	11	15	Realizar Inferência lexical simples.
III	19	7	Localizar informação explícita no texto.
IV	20	6	Localizar informação explícita no texto.
V	8	18	Realizar Inferência lexical simples.
VI	9	17	Localizar e discriminar informação explícita no texto.
VII	17	9	Localizar informação explícita no texto.
VIII	16	10	Localizar informação explícita no texto.

Fonte: O autor

Ao analisarmos os resultados acima, percebemos que 20 dos 26 alunos presentes acertaram a questão IV, que exigia a simples localização de informação explícita no texto. A segunda maior ocorrência de acertos se deu na questão III, que também exigia a mesma habilidade. Vale ressaltar que, nas questões que exigiam inferência lexical simples, houve dois índices de erros consideráveis, que são 15 e

18 respectivamente. É intrigante constatar também que a primeira questão, que também exigia a mesma habilidade, tenha apresentado 17 acertos.

Nenhuma questão foi deixada em branco neste teste ora analisado. Nesta turma, tivemos 3 alunos que responderam todas as questões de forma positiva e receberam pontuação máxima; esses alunos estão entre aqueles considerados fortes, segundo a professora da turma, por apresentar sempre resultado positivo no contexto ensino/aprendizagem.

Na sequência de aplicações nas duas turmas com as quais desenvolvemos nossa pesquisa, como já apresentamos anteriormente, aplicamos de forma intercalada os testes *Cloze* e TCQME. Sendo assim, a primeira aplicação foi do TCQME apresentado acima e em seguida um teste *Cloze*, porém, em nossa análise não seguiremos essa sequência, pois resolvemos apresentar primeiro a análise dos dois TCQME e, em seguida, a análise dos dois testes *Cloze* aplicados.

5.1.3 – Apresentação dos dados do 2º teste de múltipla escolha na primeira turma pesquisada – a Turma M

Apresentamos o 2º TCQME aplicado, cujo texto é intitulado “As lágrimas de Potira” e que se encontra apresentado na íntegra na Figura 7. Trata-se de um texto que se configura como gênero textual lenda indígena, com tipologia textual narrativa. Para essa aplicação, procedemos da mesma forma quando da aplicação TCQME anterior. Na turma M, tivemos 24 alunos presentes; importante se faz salientar que, no diário de classe, havia registro de 28 alunos matriculados. Desses, apenas 26 eram frequentes às aulas, e não consideramos os testes de dois alunos, pois um era especial e o outro não quis participar, mas permanecia na sala. Sendo assim, consideramos para fins de tabulação e apuração apenas 24 testes.

Figura 7 – Texto do 2º TCQME

As Lágrimas de Potira

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Diferente do TCQME “Por que alguns animais comem pedras”, “As lágrimas de Potira” é um texto mais denso e mais longo, o que exigiu uma maior atenção em relação à compreensão leitora. Os maiores percentuais de notas foram de 25% na nota 6,25 e de 21% nas frequências de notas 3,75 e 5,0 respectivamente. Podemos visualizar melhor esses resultados através do Quadro 11 abaixo. Importante frisar que orientamos os alunos que fizessem uma leitura prévia antes de responder as questões; mesmo com as orientações dadas, não houve ocorrência de nota máxima, como também não tivemos registro de um acerto apenas, o que equivaleria à nota mínima.

QUADRO 11 – Frequência Notas obtidas pela turma M - 2º TCQME – 24 Alunos

Notas	Frequência de Notas	%
1,25	0	0%
2,5	2	8%
3,75	5	21%
5	5	21%
6,25	6	25%
7,5	3	13%
8,75	3	13%
10	0	0%
Total	24	100%

Fonte: O autor

Partindo dos resultados acima, percebemos que o grau de dificuldade foi realmente maior com relação à compreensão do texto “As lágrimas de Potira”, pois não tivemos nenhum aluno que tenha recebido pontuação máxima, como já mencionado. Compreenderemos melhor esse grau de dificuldade a partir do Quadro 12 abaixo que apresenta os erros e acertos dos alunos, como também os descritores exigidos para cada questão.

QUADRO 12 – Erros e Acertos no 2º Teste – TCQME - Turma M

Questão	Acertos	Erros	Branco	Habilidades e conhecimentos exigidos (descritores)
I	23	1	0	Localizar informação explícita no texto.
II	12	12	0	Realizar Inferência lexical simples.
III	10	14	0	Localizar informação explícita no texto.
IV	12	12	0	Realizar Inferência lexical simples.
V	5	18	1	Realizar Inferência lexical mediana.
VI	17	7	0	Realizar Inferência lexical simples.
VII	14	10	0	Realizar Inferência lexical simples.
VIII	15	9	0	Realizar Inferência lexical complexa e síntese de ideias.

Fonte: O autor

Na análise do teste “As lágrimas de Potira”, a questão III nos chamou a atenção, pois mesmo se tratando de uma questão de localização de informação explícita no texto, houve uma preocupante incidência de erros, pois 14 alunos deram resposta errada. Esse resultado foi diferente da questão I que teve 23 acertos e exigia o mesmo descritor. A questão V obteve 18 ocorrências de erros e apenas um informante deixou uma questão em branco e foi a mesma questão com a maior ocorrência de erros. Acreditamos que isso ocorreu por se tratar de uma questão que exige uma inferência lexical através do contexto, o que exige uma maior atenção e esforço cognitivo por parte do aprendiz. Aliás, a maioria das questões deste teste exigia alguma forma de inferência; talvez essa seja a causa de as notas terem sido mais baixa do que as do primeiro TCQME.

5.1.4 – Apresentação dos dados do 2º teste de múltipla escolha na segunda turma pesquisada – a Turma V

Como previsto, aplicamos o mesmo teste – *As Lágrimas de Potira* - na Turma V e participaram desta aplicação 25 alunos. Abaixo, apresentamos o quadro de frequência de notas dessa turma.

QUADRO 13 – Frequência Notas obtidas pela Turma V - 2º TCQME – 25 Alunos

Notas	Frequência de Notas	%
1,25	0	0%
2,5	7	28%
3,75	4	16%
5	6	24%
6,25	5	20%
7,5	3	12%
8,75	0	0%
10	0	0%
Total	25	100%

Fonte: O autor

O quadro de frequência de notas acima chamou nossa atenção, pois não houve incidência de notas acima de 7,5. Diante disso, percebemos que a referida turma teve um grau maior de dificuldades neste 2º TCQME. Para um maior entendimento dessas dificuldades, apresentamos o quadro abaixo que traz a descrição das habilidades requeridas bem como a quantidade de erros e acertos em cada questão do teste.

QUADRO 14 – Erros e Acertos no 2º Teste – TCQME - Turma V

Questão	Acertos	Erros	Branco	Habilidades e conhecimentos exigidos (descritores)
I	22	3	0	Localizar informação explícita no texto.
II	11	14	0	Realizar Inferência lexical simples.
III	13	12	0	Localizar informação explícita no texto.
IV	10	15	0	Realizar Inferência lexical simples.
V	2	22	1	Realizar Inferência lexical mediana.
VI	13	12	0	Realizar Inferência lexical simples.
VII	8	17	0	Realizar Inferência lexical simples.
VIII	14	11	0	Realizar Inferência lexical complexa e síntese de ideias.

Fonte: O autor

Ao analisarmos o quadro acima, confirmamos que a Turma V apresentou um maior grau maior de dificuldade de compreensão leitora neste teste. Percebemos que a maioria dos alunos apresentou menos dificuldades nas questões que exigem busca por respostas explícitas, mas nas questões de inferências simples ou medianas os índices de erros foram maiores. Isso nos leva a questionar o que tem feito esses alunos terem tantas dificuldades em compreensão leitora. Sabemos que a falta de atenção e a falta de familiaridade com TCQME com textos longos, entre outros fatores intervenientes, podem ter prejudicado os alunos nesse segundo teste aplicado.

5.2 – Informações sobre o teste *Cloze*

O teste *Cloze* ou teste lacunado, como também é conhecido, é utilizado para avaliar a compreensão leitora. Segundo Santos (2004), consiste num texto, com em média 250 a 300 palavras, no qual, a partir do segundo parágrafo, suprimimos o 5º, 7º ou 10º vocábulo, para que os alunos na hora de fazer o teste preencham essas lacunas. Importante se faz salientar que o lacunamento de nosso teste é rígido, pois retiramos sempre o sétimo vocábulo independente de sua classe gramatical.

Ao utilizar os testes *Cloze*, objetivamos que o leitor pudesse mostrar sua habilidade em estabelecer relações entre os elementos do texto. Isso exige um conhecimento prévio que deverá ser relacionado com a informação explícita do texto; neste caso, estamos falando de compreensão inferencial lexical. Ainda com base nessas questões, Leffa (1996, p.70) afirma que o *Cloze* é “um instrumento válido e confiável para medir a proficiência de leitura; a variação de acertos no teste discriminam fidedignamente o leitor fluente do leitor fraco”. Em suma, podemos também afirmar que esse foi também o objetivo de nosso trabalho.

Para a tabulação dos dados, levantamos as respostas dadas pelos informantes, pois, as lacunas deveriam ser preenchidas com palavras esperadas (as mesmas suprimidas), ou as aceitáveis (que se encontram numa mesma classe gramatical ou que fazem sentido na progressão textual). Consideramos também as palavras inaceitáveis (que não fazem sentido no texto) e as lacunas deixadas em branco.

É importante frisar que utilizamos, na avaliação da aplicação do teste *Cloze*, os parâmetros elaborados por Bormuth (1968), que consistem em analisar o desempenho do leitor em três níveis de leitura, a saber: nível de frustração; nível instrucional; e nível independente. Falando sobre esses níveis, Santos (2002, et al. p. 550) expõe de forma objetiva cada um dos desses níveis, vejamos abaixo.

- **Nível de frustração**, correspondente ao percentual de acertos de até 44% do total do texto, indica que o leitor conseguiu retirar poucas informações da leitura e, conseqüentemente, obteve pouco êxito na compreensão.
- **Nível instrucional**, que corresponde a um percentual de acertos entre 44% a 57% do texto, mostra que a compreensão da leitura é suficiente, porém indica a necessidade de auxílio adicional externo (do professor, por exemplo).
- **Nível independente**, que corresponde a um rendimento superior a 57% de acertos no texto, equivale a um nível de autonomia de compreensão do leitor.

5.2.1 – Apresentação dos dados do teste *Cloze* A Barata – Turma M

Apresentamos a seguir o primeiro teste *Cloze* aplicado nas turmas M e V. Para fins de análise, temos 23 lacunas existentes no teste “A Barata”, texto narrativo do gênero textual conto urbano.

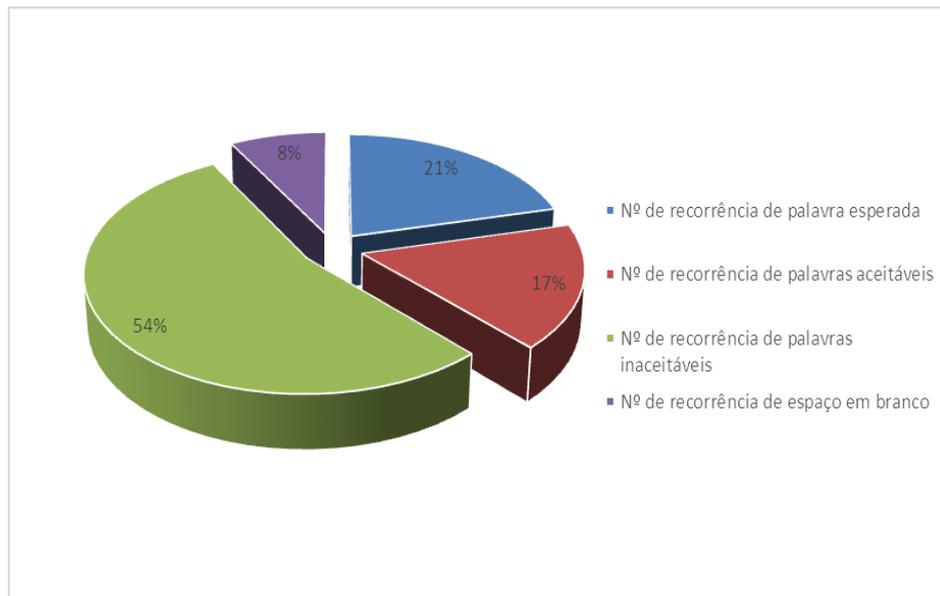
Figura 8 – Teste *Cloze* A Barata

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

Fonte: Elaborado por Costa e Silveira (2011).

O gráfico abaixo nos permite ter uma melhor visibilidade dos resultados do referido teste aplicado na turma M, como veremos a seguir.

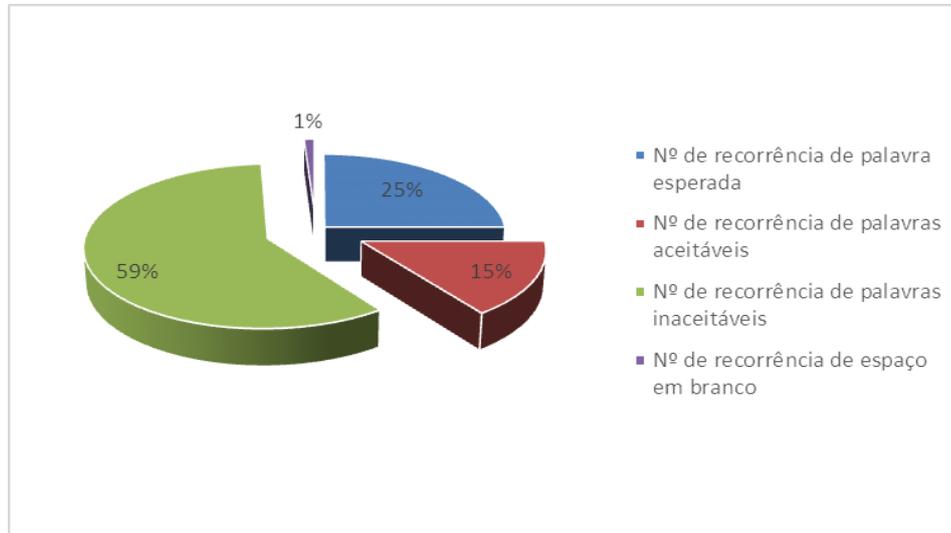
GRÁFICO 1 – Resultado da aplicação do teste *Cloze A Barata* - Turma M



Partindo dos dados apresentados no Gráfico 1, percebemos que 54% foi de recorrência de palavras inaceitáveis, enquanto 21% foi de palavras esperadas e 17% de palavras aceitáveis. Assim, ao somarmos os quantitativos percentuais das palavras esperadas com as palavras aceitáveis, teremos 38% o que é um resultado, ainda, inferior em relação às palavras inaceitáveis. Percebemos assim que, na utilização desse tipo de teste, a turma M teve dificuldade em realizá-lo, isso por falta, possivelmente, de competência leitora no que respeita a elementos da textualidade como coesão e coerência.

Na aplicação desse mesmo teste com os colaboradores da Turma V, tivemos 24 informantes presentes. O gráfico abaixo no dará uma visão panorâmica do resultado dessa aplicação.

GRÁFICO 2 – Resultado da aplicação do teste Cloze A Barata - Turma V



A tabulação dos dados nos mostra que 59% das respostas foram com palavras inaceitáveis. Sendo 25% de palavras esperadas e 15% de palavras aceitáveis, ao somarmos os resultados das palavras esperadas com as aceitáveis teremos 40% de respostas consideradas positivas; entretanto, ainda é um número inferior, com uma diferença de 19% para os 59% das inaceitáveis.

Esses dados nos chamam a atenção, pois ao analisarmos comparativamente as duas turmas, esse resultado ainda é positivo em 2% com relação à turma M. Convém salientar que a Turma V é considerada, segundo a professora regente, a pior turma em comportamento; mesmo assim, neste teste essa turma se apresentou com um escore melhor. Avaliando a partir dos níveis de leitura proposto por Bormuth (1968) as duas turmas apresentam escore no nível de frustração, pois a turma M teve 38% e a Turma V 40% de acertos (somatórios das palavras esperadas e aceitáveis). Assim, partindo dessa aplicação, percebemos as turmas como necessitadas de uma maior atenção, quando se trata do processo de ensino e mediação pedagógica que poderá levar o aluno à compreensão leitora.

5.2.2 – Apresentação do teste Cloze A Princesa e o Fantasma – Turma M

O segundo teste *Cloze* utilizado em nossa pesquisa é intitulado “A princesa e o fantasma”. Este teste apresentou 14 lacunas a serem preenchidas pelos alunos informantes e está apresentado na figura abaixo.

Figura 9 – Teste Cloze A Princesa e o Fantasma

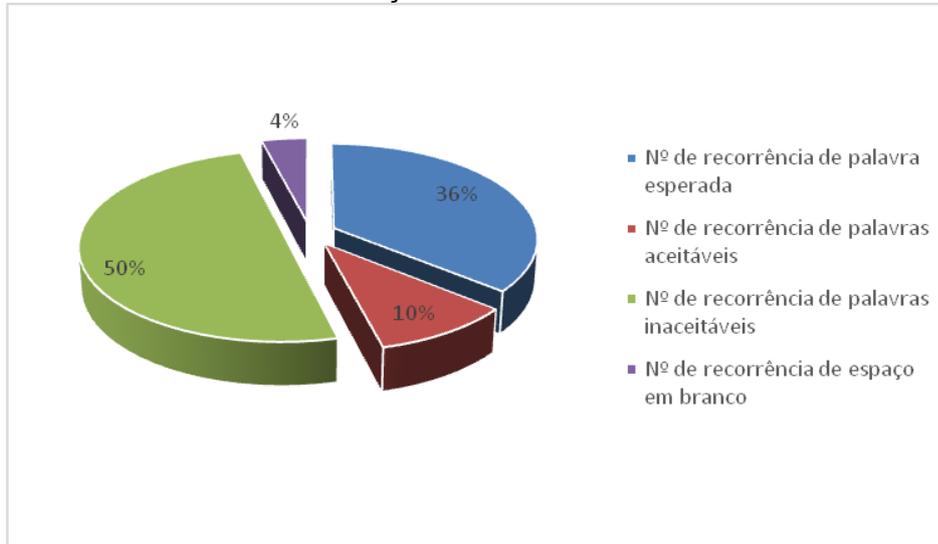
A princesa e o fantasma
<p>Era uma vez uma princesa que _____ muito infeliz em seu palácio. Ela _____ apaixonada por um fantasma que vivia _____ lá.</p> <p>Um dia chegou um viajante _____ e disse à princesa que o _____ fantasma era um príncipe enfeitiçado. A _____ suspirou de alívio e ficou pensando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

Fonte: Texto de Cloze especialmente criado por Acácia A. Angeli dos Santos (2005) para avaliação da compreensão em leitura.

Nesta aplicação, estiveram presentes 25 alunos informantes. Tendo em vista os alunos terem achado o texto mais longo e terem apresentado dificuldades ao responder o teste, resolvemos orientá-los utilizando a primeira lacuna e demos a resposta; assim, ela foi desconsiderada na tabulação dos dados.

Outra particularidade que distingue esta aplicação da anterior é que nesta aplicamos de duas formas distintas o mesmo texto. Na primeira forma, apresentamos o texto lacunado sem opções de respostas, e na segunda, aplicamos o teste com três opções de respostas. Mas, tratava-se do mesmo texto: “A princesa e o fantasma”. O gráfico abaixo nos permitiu analisar os resultados da primeira aplicação, ou seja, sem as opções de escolha.

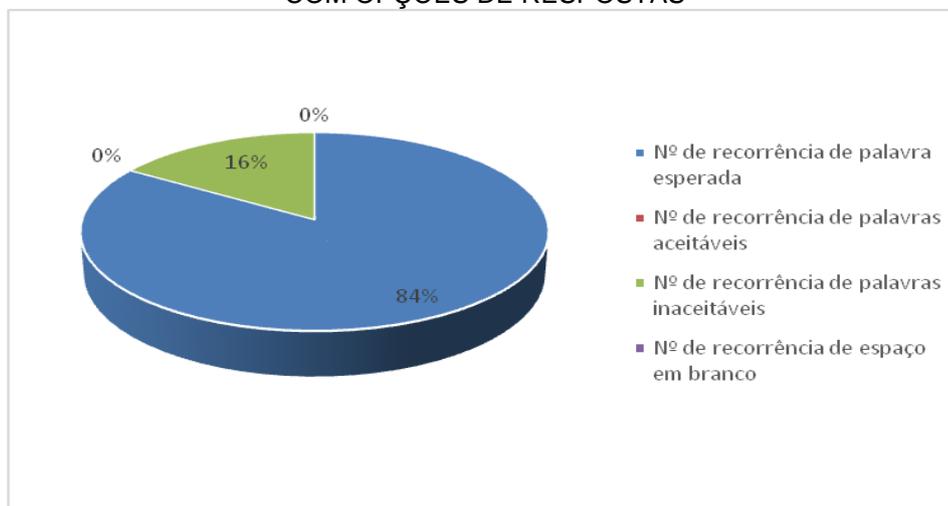
GRÁFICO 3 – Resultado da aplicação do teste A Princesa e o Fantasma - Turma M SEM OPÇÕES DE RESPOSTAS



Percebemos, pelo gráfico acima, que o maior percentual está nas palavras inaceitáveis, o que significa que a turma apresentou dificuldade em encontrar palavras que preenchessem as lacunas de forma adequada, mesmo sendo um número relativamente pequeno de lacunas. Ao somarmos os percentuais das palavras esperadas com as palavras aceitáveis obtivemos 46% como resultado. Ainda assim, temos um percentual maior de lacunas preenchidas com palavras inaceitáveis (50%).

Entretanto, o gráfico abaixo apresenta o resultado do mesmo texto com as três possibilidades de respostas em cada lacuna. Desta vez tivemos um resultado com muito mais acertos, pois 84% das lacunas foram preenchidas com as palavras esperadas. Isso se deveu certamente ao fato dos alunos já cohecerem o texto como também já terem realizado outro teste *Cloze*.

GRÁFICO 4 – Resultado da aplicação do teste A Princesa e o Fantasma - Turma M
COM OPÇÕES DE RESPOSTAS

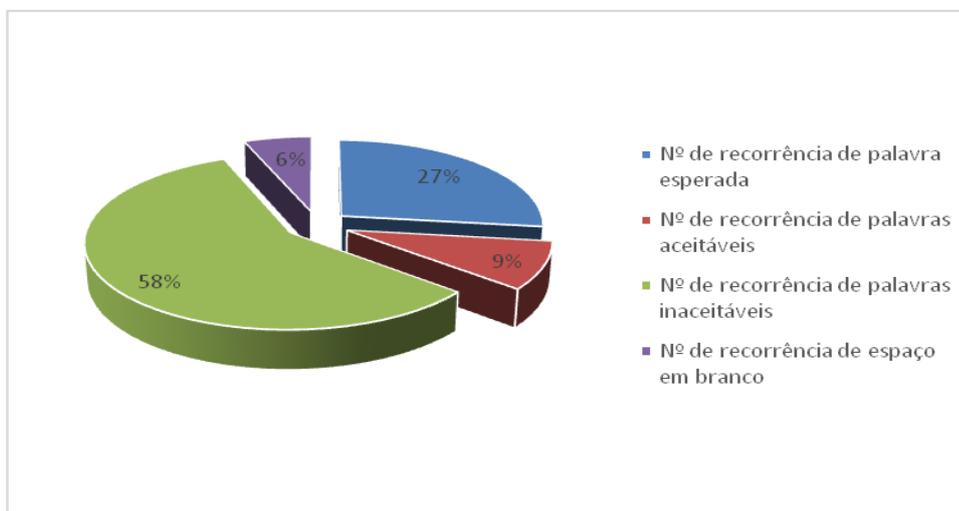


Percebemos assim, que os alunos da turma M apresentaram sérias dificuldades quando se tratou de buscar, através do contexto, uma possibilidade de resposta que preenchesse adequadamente cada lacuna, pois isso exige um maior esforço lexical e até mesmo inferencial, do que meramente escolher uma resposta que já está exposta. Vejamos a seguir como a Turma V se saiu quando passou pelo mesmo procedimento e aplicação.

5.2.3 – Apresentação do teste Cloze A Princesa e o Fantasma – Turma V

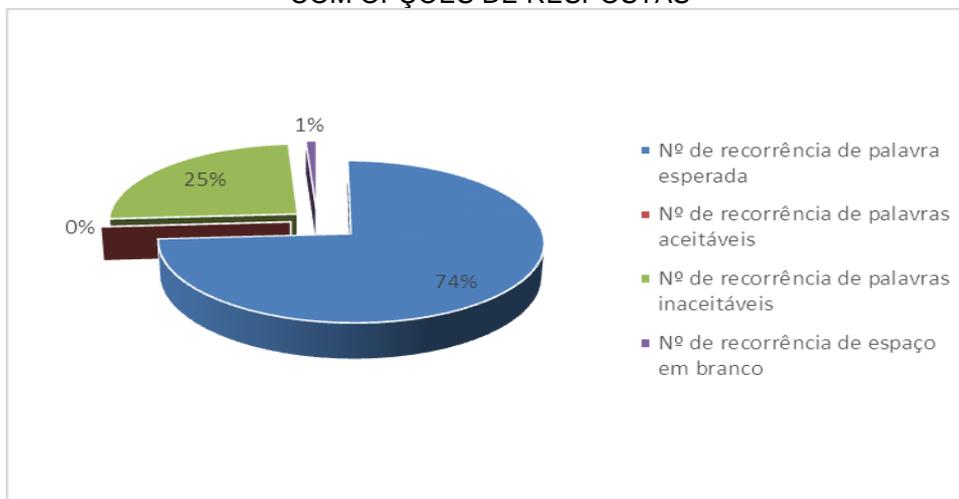
O gráfico possibilita perceber o grau de dificuldade, como também nos permite perceber o que os alunos já sabem, levando em consideração as respostas dadas no preenchimento das lacunas durante a aplicação. Na Turma V, tivemos 22 informantes para a realização do teste. Analisemos o gráfico abaixo.

GRÁFICO 5 – Resultado da aplicação do teste A Princesa e o Fantasma - Turma V SEM OPÇÕES DE RESPOSTAS



As mesmas dificuldades apresentadas pela turma M é possível perceber na Turma V, pois o maior percentual que visualizamos é o de 58% de palavras inaceitáveis. E ao somarmos os percentuais das palavras esperadas e das palavras aceitáveis, temos um resultado muito baixo, pois temos apenas 36% de respostas positivas. É preciso frisar que esse gráfico apresenta os dados do teste sem opção de escolha de resposta. Vejamos agora os resultados no gráfico abaixo, que apresenta os dados do teste com opções de respostas. Lembrando que para cada lacuna existiam três palavras para escolha.

GRÁFICO 6 – Resultado da aplicação do teste A Princesa e o Fantasma - Turma V COM OPÇÕES DE RESPOSTAS



No gráfico acima, percebemos que a mudança nos resultados entre os testes foi muito significativa, pois na variável *palavra esperada*, tivemos uma crescente disparidade, já que saímos dos 27% para 74%; na turma M, dos 36% para 84%. Isso demonstra que as dificuldades das turmas estão relacionadas às questões inferenciais, pois a busca por resposta, como no caso do primeiro teste que não apresentava opção de escolha, exigia do leitor o preenchimento das lacunas através do contexto, de releituras do próprio texto, para só assim chegar à possibilidade de respostas plausíveis e coerentes e ambas as turmas não se saíram bem. Em contrapartida, o resultado do segundo teste afirma que os alunos não tiveram dificuldades, pois se saíram bem nos resultados.

Os resultados das aplicações dos testes Cloze nas duas turmas nos ajudam a compreender que os alunos têm várias dificuldades de compreensão leitora, dentre elas a falta de um vocabulário mínimo, que supostamente lhe asseguraria um “léxico mental” necessário à compreensão de textos sobre assuntos supostamente comuns ao universo infantil, como aquele da Princesa e o Fantasma. Entretanto, os testes com lacunas e três opções de preenchimento posteriormente fornecido, por contar com o texto já conhecido, possibilitou ao aluno reconhecer as palavras e assim se sair melhor na tarefa. Em última análise, concluímos que falta aos alunos um contato mais efetivo com textos significativos e experiências de leitura mais envolventes.

5.3 – Análise do Protocolo Piloto

A partir deste tópico visamos apresentar como se deu a preparação e aplicação dos protocolos interacionais trabalhados com os dois 5º anos, como último estágio de nossa pesquisa. É importante salientar que as aplicações dos testes *Cloze* e *TCQME* foram feitas com todos os alunos das turmas, um total de 52 colaboradores. Entretanto, na aplicação dos protocolos, o grupo foi mais restrito, pois trabalhamos com apenas 12 alunos, sendo seis (6) de cada turma.

Convém explicar que a escolha de apenas seis alunos por turma se deu, primeiramente, devido à complexidade da técnica – protocolos interacionais – que exige um aparato específico, tanto na condução da aplicação quanto no tratamento dos dados obtidos após a realização do procedimento. De fato, para a aplicação da referida técnica, necessita-se de um ambiente físico favorável, pois é preciso um lugar reservado e silencioso, com um mobiliário mínimo adequado e confortável, como também de equipamentos eletrônicos de áudio e vídeo. Além disso, deve-se considerar o trabalho minucioso das transcrições das falas gravadas. Diante disso, decidimos envolver alunos que, segundo as professoras regentes das turmas, tinham desempenho fraco, mediano e forte. Sendo assim, as professoras indicaram dois alunos para cada uma dessas categorias.

Consideramos nossas aplicações como exitosas, pois nada pôde ser considerado relevante que pudesse prejudicar a validade dos dados de nossa pesquisa. Contamos com a colaboração das professoras e alunos, como também da coordenação pedagógica, que se mostrou sempre presente no sentido de nos proporcionar as condições adequadas para a realização de todos os procedimentos necessários e especialmente dos protocolos²⁴.

Nossa pesquisa, como já salientado anteriormente, objetiva identificar as dificuldades cognitivas e metacognitivas que interferem na compreensão leitora em alunos dos 5º anos do Ensino Fundamental numa escola pública municipal de Maceió por meios de testes e análises de resultados. Sendo assim, os protocolos de leitura surgem como um instrumento a ser utilizado pelo professor para mediar a leitura através de “andaimes”²⁵ o que pode possibilitar ao aluno chegar à compreensão de passagens complexas do texto.

²⁴ Convém salientar que a escola, por não ter sido bem projetada, apresenta sérios problemas acústicos o que dificultou acharmos um ambiente totalmente isento de barulho. No entanto, as entrevistas foram feitas em ambientes reservados, o que garantiu a qualidade das gravações.

²⁵ Segundo Bortoni-Ricardo et al (2012, p.9), “andaime é um termo metafórico [...] que se refere a assistência visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura presta a um aprendiz, em qualquer ambiente social, ainda que o termo seja mais empregado no âmbito do discurso de sala de aula”.

Tendo em vista os protocolos interacionais de leitura serem uma atividade relativamente nova para nós pesquisadores, decidimos aplicar um teste piloto para preparar com efetividade a aplicação e até mesmo para servir como modelo a seguir na aplicação dos protocolos *in loco*. Escolhemos como Informante Piloto (Doravante IP) um garoto de 11 anos, aluno do 6º ano de uma instituição da rede particular de ensino, situada na região periférica da cidade de Maceió/AL.

Nossa proposta foi aplicar um texto que fosse conhecido ou não pelo aluno, mas que fosse adequado a sua escolaridade e faixa etária, como também que trouxesse como discussão uma temática que o fizesse pensar. Escolhemos então uma fábula, pois nesse gênero textual as histórias são recheadas de lições que nos fazem refletir. O texto escolhido é intitulado “A formiga e a Pomba”, texto esse que nosso IP afirmou não conhecer e que vai apresentado na Figura 10 abaixo.

FIGURA 10 – Texto “A Formiga e a Pomba” utilizado na aplicação dos Protocolos Interacionais

A Formiga e a Pomba

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

Uma Pomba, que estava em uma árvore, sobre a água observando tudo, arranca uma folha e a deixa cair na correnteza perto da mesma. Subindo na folha a Formiga flutua em segurança até a margem.

Eis que pouco tempo depois, um caçador de pássaros, escondido pelas folhas da árvore, se prepara para apanhar a Pomba, colocando visgo no galho onde ela descansa, sem que ela perceba o perigo.

A Formiga, percebendo sua intenção, dá-lhe uma ferroadinha no pé. Do susto, ele deixa cair sua armadilha de visgo, e isso dá chance para que a Pomba acorde e voe para longe, a salvo.

Autor: Esopo

Moral da História: Quem é grato de coração, sempre encontrará uma oportunidade para demonstrar sua gratidão.

Fonte: Fabulas de Esopo. Jean de La Fontaine (1998)

Ao partirmos para a efetivação do protocolo, foi preciso explicar como aconteceria sua aplicação. Para isso, explicitamos para o aluno informante o passo

a passo do protocolo que se configura como um tipo de entrevista. Logo após, solicitamos do aluno uma leitura silenciosa do texto, a título de reconhecimento. Após a leitura silenciosa, solicitamos a realização da leitura em voz alta, que foi realizada sem dificuldades pelo Informante colaborador. Nosso propósito, com as duas leituras realizadas, era que o aluno conhecesse, a priori, as palavras do texto e, com a segunda leitura, fosse capaz de fazer inferências durante a aplicação do protocolo. Assim sendo, fizemos uma leitura intercalada com pausas para questionamentos²⁶, como vemos na figura a seguir.

FIGURA 11 – 1º Fragmento da transcrição do Informante Piloto

Pesquisador: Leia pra gente.

IP: (Leitura do texto: A formiga e a pomba) Uma Formiga estava na margem de um rio bebendo água e sendo arrastada pela for pela forte correnteza... estava prestes a se afogar... uma pomba que estava em uma árvore sobre a água observando tudo arranca uma folha e deixa cair na correnteza perto da mesma...Subindo na folha a Formiga flutua em segurança até a margem.

Pesquisador: Ok...**vamos dar uma paradinha aí... e eu peço só que você me diga o seguinte...**você sabe o que significa correnteza?

IP: (gesto positivo com a cabeça)

Pesquisador: O que é?

IP: Quando o rio tá levando e puxando. (fez gestos com a mão indicando a ação, da água, de puxar).

Nossa proposta era levar o aluno à compreensão partindo da leitura de parágrafos ou passagens do texto lido, com a interferência e mediação do professor pesquisador. De fato, ao interpelar o aluno, estamos mediando o entendimento do texto. Assim, conforme Freitas (2012, p.68) “mediar o desenvolvimento da leitura é exercitar a compreensão do aluno”.

Nesse protocolo-piloto, quando solicitamos que o IP fizesse a leitura do texto, constatamos tratar-se de um aluno que domina o processo de leitura de forma eficiente para sua idade e nível de escolarização. É importante frisar que a primeira coisa a ser detectada em nossos informantes nesses protocolos interacionais será o grau de domínio da leitura. Pois, baseado, ainda, em Freitas (op cit, p.70) “a

²⁶ Segundo Tomitch (2008), com base em Ericsson e Simon (1980), o protocolo em que o pesquisador interrompe o informante durante a sua leitura para interpellá-lo é denominado de protocolo de verbalização concorrente ou co-ocorrente ou, ainda, de protocolo de auto-revelação.

compreensão de um texto envolve inúmeras habilidades, que ultrapassam a capacidade de simplesmente reconhecer as palavras, decodificá-las [...]”.

Após a leitura realizada dos dois primeiros parágrafos, fizemos alguns questionamentos ao nosso IP e foi possível perceber a rapidez em dar as respostas com clareza, apoiando-se, ainda, em gestos para melhor exemplificar suas afirmativas relacionadas à temática do texto.

Outro momento significativo, digno de nota, foi quando o informante tentou responder uma das perguntas feitas pelo professor pesquisador e em sua tentativa ele diz “*pera aí*”, como forma de ganhar tempo, o que nos leva a perceber tratar-se de um momento de possível ativação de esquemas mentais, pois ele busca em sua memória melhores expressões que possibilitem uma resposta clara e consistente.

FIGURA 12 – 2º Fragmento da transcrição do Informante Piloto

Pesquisador: Certo...muito bem. Você sabe o que significa flutuar?
IP: Sei.
Pesquisador: O que é?
IP: É a pessoa ficar na água e não afogar.
Pesquisador: Não afogar...seria não afogar...só isso?
IP: Hunrum (som com a boca).
Pesquisador: O flutuar qué que acontece? O afogar seria?
IP: Entrar na água.
Pesquisador: Entrar na água num é, ir em bora (som com a boca) e com relação a flutuar?
IP: A pessoa tá lá...flutuando é:: e a pessoa qui / (**pera aí**)... a pessoa fica [andando] como se tivesse voando, parada é assim.
Pesquisador: Certo... no caso ele fica sobre a água... mas ele não afunda... né isso? Ok... é:: MARGEM...o que significa margem?

Nosso informante apresentou também um conhecimento vocabular relativamente elaborado, pois, como vemos no fragmento abaixo, ao dar determinadas respostas, usou expressões que evidenciam sua familiaridade com textos escritos, como podemos observar na figura abaixo.

FIGURA 13 – 3º Fragmento da transcrição do Informante Piloto

IP: A formiga.
Pesquisador: A formiga. Só foi a formiga nessa história que ficou em perigo?
IP: Não!
Pesquisador: Quem mais?
IP: O / A...O pombo.
Pesquisador: Certo...e ela ficou em perigo de que forma?
IP: Porque o caçador ia ia...**capturar**.
Pesquisador: Certo e como foi... é::: o caçador só apareceu e ia capturar::: como foi?

A respeito dessa questão de conhecimento vocabular, Kleiman (1989, p.191) diz que

A investigação de fatores determinantes da compreensão de textos no contexto escolar identifica, dentre outros que crucialmente contribuem para o sucesso na leitura, o conhecimento de vocabulário. O controle deliberado e consciente desse conhecimento em função de relações textuais é uma das marcas do leitor proficiente.

Ao questionarmos se a leitura da fábula deixou uma mensagem para ele, a resposta foi positiva e percebemos isto no fragmento abaixo. Seu posicionamento nos deixou claro que atingiu a compreensão leitora, objetivo primário de nossa pesquisa. Vejamos a figura 14.

FIGURA 14 – 4º Fragmento da transcrição do Informante Piloto

IP: Ele apareceu e ficou escondido pra ela não perceber... e a formiga... é::: picou o pé... dele e deixou cair uma armadilha... aí ela percebeu e voou.
Pesquisador: Significa dizer... o que você percebeu nessa história...sobre a questão de salvar alguém ou alguma coisa...qué que você percebeu? Qué que você entendeu?
IP: Qui::: a pessoa salva uma a pesso: / Se a pessoa salva outra pessoa a pessoa... não perai... Se uma pessoa...salva uma outra pessoa
Pesquisador: Certo
IP: e a outra pessoa tem que salvar não pode deixar em perigo.
Pesquisador: Isso significa dizer que uma...se você me salvou...aí eu vou ter que fazer o quê?
IP: Me salvar.
Pesquisador: Eu vou ficar::: eu tenho que salvar você também?
IP: (sinal afirmativo com a cabeça)

A compreensão leitora foi percebida, ainda, por nós em nosso IP, pois ao final do texto ele fez um arremate geral, sintetizando a mensagem percebida por ele e deixada pela fábula “A formiga e a pomba” conforme vemos a seguir.

FIGURA 15 – 5º Fragmento da transcrição do Informante Piloto

<p>Pesquisador: No pé. Certo e aí dá tempo logicamente da pomba...fugir. Você gostou da história? IP: (faz sinal afirmativo com a cabeça.) Pesquisador: Por quê? IP: Porque...Ela ela traz que uma pesso / que devemos salvar pessoas. Pesquisador: Certo. IP: Quando ela tiver em perigo.</p>

Percebemos, pela condução do protocolo, que a mediação pedagógica ajuda ao informante de forma produtiva. Pois essa condução possibilita ao informante localizar informações explícitas e até mesmo as implícitas pelo contexto; como também, a fazer inferências na busca de resposta coerentes. Isto nos leva a compreender que apenas com um trabalho elaborado e direcionado é que poderemos ajudar nossos alunos a se apropriarem da compreensão leitora.

Corroboramos assim com Bortoni-Ricardo et al. (2012, p.11) quando afirma que “a mediação da professora, por meio da construção de andaimes, preenche os “buracos” que ficam na compreensão dos textos, decorrentes da falta do conhecimento enciclopédico a que o texto se reporta”. Paralelo a isso, concordamos, ainda, com Orlandi (1988) quando firma que a leitura é simultaneamente uma questão linguística, pedagógica e social; isso nos dá fundamentos para afirmar que tanto a escola quanto o professor têm papel fundamental em propiciar ao alunado a apropriação da compreensão leitora.

5.4 – Análise dos Protocolos Interacionais

Realizamos nossa pesquisa através de testes distintos na tentativa de melhor compreender o que tem ocorrido ou mesmo tem dificultado aos alunos que deveriam, de acordo com sua faixa etária e grau de escolaridade, dominar a leitura.

Um dos processos utilizados foi o protocolo interacional. Como já mencionado anteriormente, nossos protocolos interacionais foram aplicados com 12 alunos, previamente selecionados, a partir dos resultados dos testes TCQME e *Cloze*. No entanto, para as análises, selecionamos apenas três informantes, que foram sequenciados de acordo com a indicação da professora regente, ou seja, um aluno considerado bom, um segundo aluno considerado mediano e um terceiro aluno considerado insuficiente. Nossos Informantes por questões éticas foram identificados da seguinte forma: I1, I2 e I3.

A gravação dos três protocolos fez um total de 39min33seg. Cada um dos protocolos teve duração variada. Feitas as gravações, o pesquisador providenciou as transcrições, seguindo as convenções das regras de transcrição conforme Marcuschi (1986). Apresentaremos a seguir as análises desses protocolos interacionais.

5.4.1 – Análise do Protocolo 1

O tempo de gravação deste protocolo foi de 12min09seg. Nosso Informante 1 (doravante I1) foi indicado pela professora colaboradora e considerado como tendo um bom desempenho não só em leitura, mas também em outras habilidades. Realmente, trata-se de um aluno que se saiu bem nos testes aplicados e estava previsto ser aprovado ao final do ano letivo 2014.

Quando tratamos com nosso I1 sobre o texto utilizado no protocolo, ele afirmou nunca ter lido o texto, porém já ter visto a história. Ao ser solicitado que fizesse a leitura em voz alta, a pergunta foi categórica e enfática “Todo?”; essa pergunta nos causou estranheza, pois não se tratava de um texto longo. Orientamos que fosse lendo e caso fosse necessário, pediríamos que parasse. Ele fez uma leitura fluente e tranquila, tropeçou em algumas palavras, porém nada que indicasse dificuldades em leitura.

Informamos ao I1 que algumas palavras do texto são mais importantes, pois são elas que trazem a carga semântica que auxiliam na compreensão do texto. Partindo dessa explanação, perguntamos se ele sabia o que era *margem*; vejamos no fragmento abaixo o que o I1 respondeu.

FIGURA 16 – 1º Fragmento da transcrição do I1

Pesquisador: [...] no primeiro parágrafo tem algumas palavras que dão maior sentido àquilo que tá sendo dito... uma delas é a palavra MARGEM... você sabe o que é margem I1?
 Informante I: **Do rio**
 Pesquisador: Certo... é a margem do rio... mas o que seria a margem do rio?
 Informante I: [Num sei]
 Pesquisador: Como você diria... A margem do rio é isso... em suas palavras... você não precisa me dar uma... um sig... uma uma tradução melhor... ou um um dê nas suas palavras... do seu jeito... o que você entende por margem do rio.
 Informante I: É::: tipo uma cachoeira?

Como vimos no fragmento acima, quando perguntamos o que seria *margem*, o I1 afirmou que *margem é do rio*. Mas quando inquerimos “*mas o que seria a margem do rio?*”; ele afirmou não saber. Mesmo sendo solicitado que falasse em suas palavras, ficou claro que, para o referido informante, *margem* é uma palavra que está relacionada, para ele, com *rio*, mas o sentido é desconhecido, pois ele não conseguiu explicar. Sendo assim, percebemos que não houve relação entre o significante e o significado, por isso, possivelmente, não tenha havido a compreensão, e quando ele tentou explicar, ele disse apenas que *margem* era o mesmo que *cachoeira*, como vemos no fragmento acima.

Quando passamos para o segundo questionamento e perguntamos o que significava a palavra *arrastada*, o I1 foi categórico em sua resposta. Vejamos o fragmento a seguir.

FIGURA 17 – 2º Fragmento da transcrição do I1

Pesquisador: Tipo uma cachoeira... Certo... Ok... é::: quando diz também no parágrafo I1... que::: a formiga estava sendo *arrastada*... é::: o que significa dizer *arrastada*?
 Informante 1: Levada pela correnteza.
 Pesquisador: Levada pela correnteza... O que seria correnteza?
 Informante I: Água.
 Pesquisador: Água... Só água? Então se eu tenho... por exemplo... um copo com água aqui... isso aqui vai ser correnteza?
 Informante I: Vai

O trecho acima nos faz perceber que mesmo afirmando que “arrastada dentro do rio” seria o mesmo que “levada pela correnteza”, ao perguntarmos o que seria “correnteza”, sua resposta foi apenas “*água*”. Diante disso, compreendemos que mediar é possibilitar ao aprendiz que chegue, através de “andaimes”, à compreensão leitora, assim será possível tirar o aprendiz da Zona de Desenvolvimento Proximal, teoria defendida por Vigotsky (1986), como já vimos anteriormente. Assim, tentamos, através da mediação, fazer o I1 ativar suas memórias de longo prazo, ou melhor, seu conhecimento prévio, que nos fizesse perceber sua compreensão leitora; no entanto, isso só é possível porque, na hora do protocolo interacional, o aluno verbaliza em voz alta o que está pensando.

Com relação, ainda, à resposta verbalizada do I1, que asseverou que “correnteza” era o mesmo que “*água*”, ao mostrar-lhe um copo com água e perguntarmos se aquela água seria correnteza, vejamos no fragmento abaixo o que ele respondeu.

FIGURA 18 – 3º Fragmento da transcrição do I1

Pesquisador: [mostrando um copo com água] Isso aqui é correnteza? Informante I: não Pesquisador: Não? Informante 1: Não. Pesquisador: E então o que seria na sua cabeça / quando você pensa em correnteza... o que você... visualiza... que é que você vê? Informante I: <u>Tipo essa escola cheia d'água.</u>
--

Através de sua afirmativa, é possível afirmar que o informante fez a relação devida de correnteza com água forte ou mesmo inundação; pois apenas dessa forma seria possível a escola ficar “cheia d'água”. Percebemos uma possível inferência ativando esquemas mentais, tudo isso para *inferir o sentido de uma palavra ou expressão*²⁷; sem isso não seria possível chegar à conclusão verbalizada. Mas, quando se tratou de *localizar informações explícitas no texto*²⁸, o I1 não teve dificuldade alguma, como vemos no trecho a seguir.

²⁷ Descritor da Matriz de Referência de avaliações de leitura da Prova Brasil. (MAGALHÃES e MACHADO, In: Bortoni-Ricardo, 2012, p. 49).

²⁸ Descritor da Matriz de Referência. (op.cit)

FIGURA 19 – 4º Fragmento da transcrição do I1

Pesquisador: Tipo essa escola cheia d'água... ok I1... é::: me diga mais uma coisa... é::: diz que a pomba estava só / em uma árvore... sobre a água observando tudo... e o que é que essa pomba ela faz? Na história... segundo a história... o que é que essa pomba faz?
 Informante I: Ela observa e joga uma folha.
 Pesquisador: Pra quem?
 Informante I: Pra formiga.
 Pesquisador: Ela observa e joga uma folha pra formiga.

Além da localização de informações, como vimos no trecho acima, em alguns momentos foi necessário que o I1 fizesse inferência lexical simples, percebemos que ele não teve dificuldades quando se tratou das expressões “prestes e flutuar” respectivamente, como podemos perceber no próximo fragmento.

FIGURA 20 – 5º Fragmento da transcrição do I1

Pesquisador: Aí diz aí que ela estava PRESTES a se afogar... O que seria PRESTES a se afogar?
 Informante I: Ela estava já morrendo.
 Pesquisador: Ela estava já morrendo... muito bem I1... Mas diz também que quando a pomba jogou a folha... que a a formiga subiu na folha... ela começou a flutuar... O que seria flutuar?
 Informante I: Não afundar.
 Pesquisador: Flutuar significa não afundar... ok... significa dizer que ela ficou em segurança?
 Informante I: Unrhumm
 Pesquisador: Mesmo com a correnteza... É isso?
 Informante I: [Gesto afirmativo com a cabeça]

Percebemos, então, que o I1 além de ser um leitor que já tem resolvido em sua mente as questões de decodificação, de acordo com sua faixa etária e grau de escolaridade, ele não apresentou dificuldades em localizar informações explícitas no texto ou mesmo de inferir, o que se mostra positivo para nossa pesquisa. Importante frisar que é possível encontrarmos alunos no 5º Ano de escola pública que não apresentam dificuldades de compreensão leitora. Podemos ir além com relação ao I1, pois ao solicitarmos que ele fizesse uma síntese da fábula estudada, ele expressou o que segue no trecho abaixo.

FIGURA 21 – 6º Fragmento da transcrição do I1

Pesquisador: ...Agora I1 vamo vamos pensar nessa história ela deixando uma mensagem. A gente viu que no primeiro momento a formiga estava se afogando a pomba foi e ajudou. Depois a pomba tava em perigo e a formiga ajudou. O que é que você entendeu da história? Que mensagem essa história deixa pra você?
 Informante 1: Temos que ajudar um ao outro
 Pesquisador: Fala mais alto para eu ouvir direitinho.
 Informante 1: Temos que ajudar um ao outro.
 Pesquisador: Certo. Temos que ajudar um ou outro, né isso? Por quê?
 Informante 1: Que você ajuda um, aí quando você tiver precisando, quando alguém qui tá precisando você vai ter que ajudar e quando você tiver precisando ele também le ajudará.

Percebemos assim que o I1, além de tudo que foi expresso até aqui, atingiu a compreensão até mesmo da mensagem implícita no texto. Entretanto, nem todos os alunos têm a mesma habilidade ou está no 5º Ano no mesmo nível do I1.

Após a aplicação do protocolo interacional com o I1, aplicamos um teste *Cloze* sendo o mesmo texto trabalhado “A Formiga e a Pomba”. Nossa intenção com esse texto lacunado era averiguar se os alunos, após as leituras e discussões em torno do texto e sua mensagem implícita, seriam capazes de preencher o teste *Cloze* de forma cabal. Ao corrigirmos o teste respondido pelo I1, vejamos no quadro abaixo o que obtivemos de resultado.

QUADRO 15 – Teste *Cloze* Pós-Protocolo - 5º Ano M – I1

TEXTO: A FORMIGA E A POMBA					
Nº	Palavra esperada	Nº de recorrência de palavra esperada	Nº de recorrência de palavras aceitáveis	Nº de recorrência de palavras inaceitáveis	Nº de recorrência de espaço em branco
1	UMA	X			
2	TUDO	X			
3	DEIXA	X			
4	MESMA		X		
5	FLUTUA			X	
6	POUCO				X
7	PÁSSAROS	X			
8	SE	X			
9	COLOCANDO			X	
10	DESCANSA		X		
11	PERIGO			X	

12	DÁ-LHE		X		
13	CAÇADOR	X			
14	SUA	X			
15	DÁ		X		
16	ACORDE	X			
	Total	8	4	3	1

Percebemos, no quadro acima que, mesmo com a proximidade das leituras e discussões referentes ao texto proposto, quando o referido informante foi preencher as lacunas do teste *Cloze*, conseguiu apenas lembrar de 8 palavras que haviam sido suprimidas do texto. No entanto, ao somarmos as palavras esperadas com as palavras aceitáveis, temos um total de 12 palavras o que torna o resultado significativo ao relacionarmos isso com suas memórias de estudo ou mesmo a sua compreensão leitora.

A seguir apresentaremos o informante 2, classificado pela professora colaboradora como “mediano”, quando se trata da aprendizagem tanto no geral, quanto nas questões de compreensão leitora, foco de nossa pesquisa.

5.4.2 – Análise do Protocolo 2

O tempo de gravação deste protocolo foi de 14min55seg. O informante 2 (doravante I2) foi classificado, pela professora da turma, como aluno mediano, tendo em vista seu desempenho não só em sala de aula, mas também na aplicação dos testes realizados em nossa pesquisa *in loco*. O referido informante estava, também, previsto para possível aprovação ao final do ano letivo.

Ao partirmos para a efetivação do protocolo de leitura com o I2, procuramos tranquilizá-lo, mesmo ele demonstrando estar calmo, como podemos vê no fragmento abaixo.

FIGURA 22 – 1º Fragmento da transcrição do I2

Pesquisador: Já venho... trazendo alguns trabalhos... alguns textos... pra que vocês leiam... respondam... e::: agora nós escolhemos só seis alunos para dar continuidade... porque essa pesquisa já está terminando na próxima semana. Fique tranquila... fique muito a vontade...você não vai / não é nada de mais aqui... tá bom assim?
I2: Tá

Procedemos com o I2 da mesma forma que tratamos com o I1. Apresentamos o texto, explicamos a importância de algumas palavras chaves na construção de sentido para sua compreensão. Partindo das orientações iniciais, passamos a trabalhar o texto, buscando sentido nas palavras consideradas chave para chegar à compreensão leitora. Após a leitura silenciosa, que podemos chamar, também, de leitura do reconhecimento, solicitamos que o I2 fizesse uma leitura em voz alta, o que foi feito sem dificuldade aparente.

Ao ser questionado não soube o significado da palavra arrastada, mas, partindo da informação explícita no texto, o que aconteceu com a personagem, o informante expressou seu pensamento de forma espontânea, como pode ser visto ao fragmento a seguir:

FIGURA 23 – 2º Fragmento da transcrição do I2

Pesquisador: Ok, é::: o título da nossa história é a formiga e a pomba... tá? Quando a gente lê um texto existem as palavras que a gente considera palavras importantes pra compreensão dele... certo? Por exemplo... no primeiro parágrafo nós temos... uma Formiga estava na margem de um rio bebendo água... e sendo arrastada pela forte correnteza... quando eu digo que a formiga estava sendo arrastada... eu to dizendo que tá sendo a / o que foi que aconteceu com ela?
I2: Sendo::: quase afogada nela água / nela correnteza.

Ao analisarmos a resposta do I2, somos remetidos a Freitas (2012 p. 80) quando afirma que

Para uma leitura completa e bem-sucedida, espera-se que o leitor, depois de percorrer o caminho inicial, que trata da decodificação e compreensão do vocabulário, e de ter vencido a etapa da leitura objetiva, momento em que explora e responde perguntas que se encontram explícitas no texto, seja capaz de passar para a fase seguinte, que é aquela em que deve mostrar a habilidade de fazer inferências, ler nas entrelinhas, compreender o que está implícito, valendo-se de pistas contextuais e de seu conhecimento de

mundo para estabelecer conexões, o que é indispensável para a compreensão.

Podemos afirmar, partindo do acima descrito, que nosso informante conseguiu fazer inferências, ler nas entrelinhas, compreender o implícito. Percebemos isto no fragmento a seguir, pois, partindo da resposta do I2, perguntamos o significado de correnteza, e o informante foi categórico ao responder como podemos perceber no fragmento abaixo.

FIGURA 24 – 3º Fragmento da transcrição do I2

Pesquisador: Quase afogada pela correnteza. É e o que é correnteza?
Informante Kelly: É aquelas ondas bem fortes... aquelas aguas bem fortes
Pesquisador: Aquelas o quê?
I2: Água bem fortes.

O mesmo se dá na continuidade do protocolo, pois perguntamos que palavra substituiria o vocábulo *prestes* e o I2 indicou a palavra devidamente, como vemos a seguir.

FIGURA 25 – 4º Fragmento da transcrição do I2

Pesquisador: A palavra prestes... qual seria a outra palavra que você usaria pra substituir... ela estava o quê? PRESTES A SE AFOGAR... Eu poderia dizer o quê?
I2: Quase se afogando.

O I2 não apresentou dificuldades em dar as devidas e corretas respostas. O procedimento nos levou a perceber que o I2, mesmo tendo sido considerado mediano, não demonstrou dificuldades em articular suas respostas ou mesmo de transparecer compreensão do texto.

O informante em dados momentos teve dificuldades de achar o vocábulo devido, mas não deixou de articular sua resposta de acordo com sua compreensão e assim, tentou fazer o pesquisador entender o que queria dizer, como vemos no fragmento abaixo.

FIGURA 26 – 5º Fragmento da transcrição do I2

Pesquisador: Não... certo. é::: subindo na folha a formiga flutua em segurança até a margem... quando eu digo margem... o que seria margem?
I2: [] aqui tem o rio e a::: terra...assim. (fez gestos com as mãos para indicar a divisão de rio e terra)
Pesquisador: tem o rio... e tem o quê?
I2: do lado a terra.
Pesquisador: do lado tem a terra...então seria a parte de terra?
 Informante: é.

Esse momento de interação leitor x texto, apresentado acima, faz-nos retomar o uso do conhecimento enciclopédico ou conhecimento: de mundo, pois, quando o leitor utiliza o que conhece para explicar ou entender o que não conhece e transforma isso para a situação de leitura, é um momento em que o leitor está fazendo uso desse conhecimento para realizar inferências.

Ficou claro que nosso informante apresentou compreensão do exposto no texto. Podemos confirmar essa afirmação com o fragmento que segue.

FIGURA 27 – 6º Fragmento da transcrição do I2

Pesquisador: deixa cair a armadilha... quando ele deixa cair a armadilha que é que acontece com a pomba que tava dormindo?
I2: ela... ela se salva. (resposta dada com uma entonação indicativa de certeza).
Pesquisador: ela se salva... muito bem. Nesse caso aí... é::: é... I2... nós temos duas situações...na primeira situação quem estava em perigo?
I2: a [] a formiga.
Pesquisador: a formiga... na segunda situação quem estava em perigo?
I2: A pomba.
Pesquisador: A pomba... e o que é que uma faz pela outra?
I2: Ajuda.
Pesquisador: Ajuda... no texto fala a palavra ajuda?
I2: Não.
Pesquisador: qual é a palavra que é usada para indicar essa ajuda...o que é que uma faz com a outra? Ela estava em perigo... a formiga estava em perigo... aí a pomba?
I2: []
Pesquisador: Faz o que com ela?
I2: dá chance?
Pesquisador: Hum:::?
I2: dá chance? (aumenta a voz)
Pesquisador: dá chance
I2: sim...pra ela fugir
Pesquisador: dá chance... pra ela se salvar... né isso? Certo... e a palavra usada tá lá no finalzinho... na última palavra do texto... qual é a palavra? antes do ponto final.
I2: Salve.
Pesquisador: Salve... a formiga é salva pela pomba... e a pomba é o que?
I2: Salva pela formiga.

Foi-nos possível perceber pelo fragmento que, mesmo o vocábulo não existindo no texto, as pistas e as informações explícitas levaram o informante a expressá-lo em sua resposta como resultado de sua compreensão.

O trecho a seguir é um momento de nosso protocolo em que o informante demonstra ter o que Freitas (2012 p. 81) chama de “maturidade e capacidade de fazer conexões entre o texto e sua realidade”.

FIGURA 28 – 7º Fragmento da transcrição do I2

<p>Pesquisador: pela formiga... se você pudesse me falar sobre essa história... FORA dela... esquecendo a formiga e a pomba... o que é você entende dessa história? que é que ela / qual é a mensagem que ela passa?</p> <p>I2: Que nós devemos nos ajudar uns aos outros.</p> <p>Pesquisador: Que devemos ajudar uns aos outros... e nessa história a ou / aí... esses UNS e OUTROS seriam quem nessa história? dentro dessa história?</p> <p>I2: As pessoas?</p> <p>Pesquisador: Quem essas pessoas aí da história? são representadas por quem?</p> <p>I2: (silêncio)</p> <p>Pesquisador: Quem são os dois personagens?</p> <p>I2: A formiga e a pomba.</p>

Nosso informante consegue claramente fazer a conexão entre o texto e a realidade e isso fica-nos claro, quando ele arremata toda a informação implícita e a expõe na frase “que nós devemos nos ajudar uns aos outros”.

Em suma, é possível perceber, com essa análise, que com um trabalho de mediação e orientação, nossos alunos podem extrapolar e fazer uso de suas experiências para, assim, chegar à compreensão de todo e qualquer texto, de acordo com seu nível de escolarização.

Assim como aplicamos um teste Cloze pós a realização do protocolo interacional com o I1, fizemos também com o I2. Aplicamos o teste *Cloze*, sendo o mesmo texto trabalhado “A Formiga e a Pomba”. Nossa intenção, como já mencionado anteriormente, era averiguar se o I2, após as leituras e discussões em torno do texto e sua mensagem implícita, seria capaz de preencher o teste *Cloze* em sua totalidade esperada. Ao corrigirmos o teste respondido pelo I2, vejamos no quadro abaixo o que obtivemos de resultado.

QUADRO 16 – Teste *Cloze* Pós-Protocolo - 5º Ano M – I2

TEXTO: A FORMIGA E A POMBA					
Nº	Palavra esperada	Nº de recorrência de palavra esperada	Nº de recorrência de palavras aceitáveis	Nº de recorrência de palavras inaceitáveis	Nº de recorrência de espaço em branco
1	UMA			X	
2	TUDO				
3	DEIXA	X			
4	MESMA			X	
5	FLUTUA			X	
6	POUCO	X			
7	PÁSSAROS	X			
8	SE				X
9	COLOCANDO			X	
10	DESCANSA			X	
11	PERIGO	X			
12	DÁ-LHE		X		
13	CAÇADOR	X			
14	SUA			X	
15	DÁ		X		
16	ACORDE	X			
	Total	6	2	7	1

Percebemos, no quadro acima que, mesmo com a proximidade das leituras e discussões referentes ao texto proposto, quando o referido informante foi preencher as lacunas do teste *Cloze*, conseguiu se lembrar apenas de 6 palavras que haviam sido suprimidas do texto. No entanto, ao somarmos as palavras esperadas com as palavras aceitáveis, temos um total de 8 palavras, o que torna o resultado não tão significativo ao compararmos com o I1. Esse resultado nos chama a atenção, tendo em vista o fato de este informante ter se saído bem na avaliação feita por nós com relação ao protocolo realizado. Podemos assim afirmar que o referido informante apresenta dificuldade quanto à utilização de suas memórias, pois a aplicação do teste *Cloze* foi num tempo mínimo após a realização do protocolo interacional.

5.4.3 – Análise do Protocolo 3

Assim como fizemos para análise dos protocolos dos Informantes 1 e 2, utilizamos os mesmos procedimentos, como também os mesmos descritores ao mediarmos a leitura do informante 3 (doravante I3), cujo tempo de gravação foi de 12min29seg.

O I3 tornou-se para nós uma surpresa. Foi indicado pela professora colaboradora como aluno insuficiente e que apresentava sérias dificuldades de aprendizagem. Ao iniciarmos a realização do protocolo, tudo transcorreu tranquilamente e dentro do previamente esperado.

Solicitamos que o informante ficasse tranquilo, pois tudo ocorreria da mesma forma, quando da aplicação dos testes anteriores. Pedimos que o informante fizesse uma leitura silenciosa de reconhecimento do texto e que nos informasse quando concluísse, e assim o fez após 23 segundos. Após a leitura de reconhecimento, informamos a necessidade de outra leitura, só que dessa vez em voz alta. Tudo seguiu o trâmite normal da realização do protocolo, o que pode ser acompanhado e percebido no fragmento da transcrição abaixo.

FIGURA 29 – 1º Fragmento da transcrição do I3

Pesquisador: muito bem... olha só... o nosso trabalho hoje vai ser em cima desse texto pequeno...nada muito grande a letra tá até bem grandinha pra poder facilitar... tá bom assim? pra você se familiarizar com o texto eu gostaria que você lesse em voz baixa só pra você...faz uma leitura silenciosa...quando você chegar aqui no ponto final você diz conclui... aí a gente começa a fazer o trabalho.
I3: (Leitura silenciosa) Pronto.
Pesquisador: Pronto? ok. não se preocupe que assim... a gente tá fazendo a filmagem e a gravação... é só pra que a gente não perca nada da voz... porque se de repente você falar baixinho alguma coisa... pela filmagem... eu consigo ente / ler o que você disse pra poder fazer depois o trabalho...
I3: Hunrum
Pesquisador: Tá certo? Ok. Você fez a leitura... silenciosa do texto... esse foi / você já conhecia esse texto?... Você sa / você lembra se já tinha lido alguma vez essa história?
I3: Não.

Ao inquirirmos se o informante já conhecia a história ou se lembrava de já ter lido o texto, vemos no fragmento acima, que a resposta foi um categórico “Não”.

Continuamos o procedimento e informamos que haveria a necessidade de outra leitura, só que dessa vez, em voz alta. A reação do informante nos chamou a atenção, pois fez um silêncio seguido de um sorriso nervoso. Vejamos isso no trecho a seguir.

FIGURA 30 – 2º Fragmento da transcrição do I3

Pesquisador: Não. Ok. Uma vez que você já se inteirou do texto... vamos fazer agora a leitura em voz alta... [...] Não se preocupe se você se engancha até por que é normal num texto... certo? vamos lá.
I3: (silêncio seguido de riso nervoso)
Pesquisador: (risos) O que foi? não consegue ler não?
I3: Não.
Pesquisador: Não gosta de ler... em voz alta? quer que eu saia pra você ler? aí quando você terminar eu volto? Aí você / eu deixo só gravada a sua voz e eu não tô aqui pra ver aí você lê em voz alta...
I3: (gesto negativo com a cabeça e sonoriza negativando)
Pesquisador: aí você me chama Sé / pode vir tio. Pode ler agora ou não? (silêncio) O título É a formiga e a pomba... (com voz suave) pode ficar tranquila só tá eu e você... não tem nenhum colega da sala pra ouvir... pra depois ficar mexendo com você e isso aqui eu não vou apresentar pra sua turma... NEM se preocupe.

Percebemos, através do fragmento acima, que o I3 não conseguiu iniciar a leitura em voz alta. Entretanto, não se tratava apenas de vergonha ou algo parecido. O fragmento abaixo deixa claro o representava o riso nervoso do I3.

FIGURA 31 – 3º Fragmento da transcrição do I3

Pesquisador: Você tem dificuldade de leitura:: I1? você não consegue ler? você conseguiu ler a primeira vez na leitura silenciosa?
I3: Mais ou menos.
Pesquisador: Mais ou menos... você quer que eu leia pra você esse texto?
I3: (gesto afirmativo com a cabeça)
Pesquisador: Ok. É:: quando você diz que tem dificuldade de leitura o que seria essa dificuldade de leitura? não consegue ler mesmo nada?
I3: Consigo... algumas coisas.

O referido informante apresenta sérias dificuldades de leitura; todo o nervosismo apresentado foi pelo fato de não conseguir fazer uma leitura sem estar silabando, palavra a palavra com a ajuda do pesquisador. Não se trata apenas de dificuldades de leitura; o informante asseverou que só conseguia ler “*algumas coisas*”.

Quando se trata da transcrição dos dados levantados com esse informante, foi preciso fazer em alguns trechos uma única transcrição, pois o I3 apenas repetia o que era lido pelo professor pesquisador. Às vezes, as vozes de ambos se

misturavam. Após ter a certeza do grau de analfabetismo do referido informante, o inquirimos sobre como fazia as leituras quando a professora solicitava. Vejamos sua resposta abaixo.

FIGURA 32 – 4º Fragmento da transcrição do I3

Pesquisador: Ok Me diga uma coisa I3... percebo que você tem dificuldade de leitura tá... como é pra você estar na sala e às vezes uma professora pedir pra fazer leitura. Você consegue fazer?
I3: (riso vergonhoso) Eu num leio não na sala.
Pesquisador: Não. Por que você não lê?
I3: porque.
Pesquisador: Vergonha dos colegas?
I3: É.

O I3 apresenta dificuldades de leitura, dificuldades de pronunciar algumas palavras e, além disso, tem vergonha dos colegas por suas dificuldades. Tendo em vista a escola ter o projeto do maior e melhor leitor, como já mencionado anteriormente nessa dissertação, questionamos se o informante também pegava livros na sala de leitura e ele afirmou que além de pegar, lia com a ajuda da prima e da tia. Em meio a isso, perguntamos se achava que seria aprovado e o I3 afirmou que “*Pera nota eu acho que sim*”. Caso seja real essa possível aprovação, esse fato nos parecerá algo controverso e preocupante, pois, esse aluno não terá como avançar na sua escolarização na condição de analfabeto.

Mesmo com as dificuldades de leitura apresentadas, em relação a esse informante, continuamos o protocolo e passei a tecer algumas perguntas no entorno do texto. Qual não foi nossa surpresa quando o referido informante começou a dar algumas respostas coerentes e podemos comprovar isso com o trecho abaixo.

FIGURA 33 – 5º Fragmento da transcrição do I3

Pesquisador: Pode ser. vamo / vamos adiante. Uma formiga está na margem de um rio bebendo água e sendo arrastada pela forte correnteza. Sabe o que é correnteza?
I1: Água forte?
Pesquisador: Água forte...muito bem. E estava prestes a se afogar... quando eu digo estava prestes folgar estava prestes a acontecer o que com ela?
I1: Morrer?
Pesquisador: Morrer... muito bem. Ela estava QUASE se afogando.
I1: Hunrum

Após fazer uma quase leitura de alguns trechos do texto, o informante conseguiu, como vimos acima, responder as perguntas dando a resposta certa, mesmo apresentando dúvida. É intrigante notar que o I3, mesmo com graves dificuldades de leitura, após conhecer a história, conseguiu entender e responder algumas perguntas de forma satisfatória.

Assevera-se, portanto, que a análise de nossos três informantes nos possibilitou perceber que os alunos dos 5^o anos da escola campo da pesquisa apresentam dificuldades em leitura, mas em graus distintos. Porém, nosso I3 nos faz questionar, quais os fatores que fazem o aluno chegar ao 5^o ano do Ensino Fundamental, com dificuldades de decodificação e, conseqüentemente, de compreensão leitora. Apresentaremos a seguir nossas considerações finais e conseqüentes conjecturas no tocante aos estudos realizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Símbolos, sinais, normas e regras constituem a linguagem escrita que foi criada por homens em diversos contextos históricos, sociais e culturais. A leitura e a escrita foram, nessa perspectiva, culturalmente construídas e suas aprendizagens tornaram-se imprescindíveis. Partindo dessa premissa, torna-se inegável que, para uma melhor convivência social numa sociedade letrada, é necessário dominá-las. A leitura, foco de nossos estudos, tem recebido destaque dos órgãos públicos e nas avaliações oficiais, tendo em vista os resultados negativos quando se trata da compreensão leitora dos nossos alunos da Educação Básica. Esse fato acarreta em um grande problema, dentro do contexto educacional, pois impossibilita o processo de ensino e aprendizagem.

Partindo dessas afirmativas e de nossas inquietações, enquanto professores de Língua Portuguesa, sentimo-nos motivados a pesquisar sobre as dificuldades que permeiam a falta de compreensão leitora por parte dos alunos dos anos finais do Fundamental I. Para isso, selecionamos uma escola, duas turmas, fizemos observações de aulas, aplicamos testes de múltipla escolha, testes *Cloze* (texto lacunado) em duas turmas de 5º Ano e ainda realizamos protocolos interacionais com um número reduzido de alunos, previamente selecionados. Toda a aplicação foi necessária para que chegássemos ao entendimento do processo de compreensão leitora no contexto da escola campo de nossa pesquisa.

Assim, mediante o que foi estudado e apresentado ao longo desta dissertação, percebemos ser de vital importância compreender os conceitos e a dinâmica do processamento da leitura e como este supostamente se dá na mente de nossos alunos. Mais importante ainda é que nossos professores, que lecionam nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, se apropriem desses conhecimentos, pois, compreender as etapas que levam à compreensão leitora é fundamental; os aspectos externos e internos que interferem no processo de aprendizagem; as teorias que fundamentam todo esse conhecimento é que ajudarão ao docente a se dedicar ao aluno de forma mais eficaz e produtiva. Acreditamos que a falta desses

conhecimentos por parte do professor também têm prejudicado de alguma forma o ensino e o desenvolvimento da compreensão leitora entre os alunos. Afirmamos isso por entendermos que esses três primeiros anos de ensino compõem uma fase crucial no desenvolvimento dos primeiros conhecimentos que levarão o alunado a passar pela decodificação, automatizá-la e, conseqüentemente, chegar ao que se chama leitura fluente, o que possibilita ao aluno chegar à compreensão leitora.

Tivemos como objetivo primário, através de nossos estudos, identificar as dificuldades cognitivas e metacognitivas que interferem na compreensão leitora de alunos dos 5º anos do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Maceió. Podemos asseverar que esse objetivo proposto foi atingido, pois, através de nossos levantamentos, estudos e análises pudemos constatar que:

- ✓ Os alunos participantes de nossa pesquisa são provenientes de culturas familiares de baixa escolaridade. Assim sendo, esses alunos, aparentemente, não têm acesso ao chamado código linguístico elaborado, no contexto familiar, e nós acreditamos que essa falta de contato pode dificultar a compreensão de textos na escola. Nossa afirmativa parte do fato de a maioria dos pais de nossos informantes, não apresentar grau de escolaridade considerável para a melhoria intelectual de seus filhos.
- ✓ Os problemas não resolvidos nas fases da aquisição e consolidação do processo de alfabetização, ou melhor, nos três primeiros anos de ensino-aprendizagem, como também, as dificuldades de reconhecimento rápido de letras e palavras, podem dificultar a compreensão de textos nas séries subsequentes, o que tem possibilitado ao aluno chegar ao 5º Ano com sérias dificuldades de aprendizagem, como detectamos através dos protocolos realizados.
- ✓ A falta de um volume razoável de leitura e de práticas sistemáticas e significativas de letramento tanto na escola como no contexto social e familiar tem dificultado o desenvolvimento e a consolidação de estratégias básicas de leitura, dentre elas, a inferência, como foi possível perceber, em nossos estudos, as dificuldades apresentadas pelos informantes em conseguir inferir em

questões simples ou mesmo de detectar respostas explícitas nos textos estudados.

- ✓ Outro fator preocupante é a estrutura física da escola-campo da pesquisa, que apresenta espaços e cômodos inadequados e barulhentos. Nós acreditamos que a falta de uma estrutura adequada pode influenciar no desempenho do aluno em relação ao desenvolvimento da leitura, principalmente do ponto de vista do processamento cognitivo, pois dificulta a concentração necessária ao ato de ler.

Ao tratamos, ainda, sobre os testes de compreensão com questões de múltipla escolha (TCQME) aplicados, percebemos que os informantes tiveram mais acertos nas questões de localização de informações, que exigiam menos esforço cognitivo, do que nas questões de inferências simples, que demandam uma elaboração mental mais sofisticada. De fato, esses TCQME apresentavam mais questões de localização de informações explícitas, mesmo assim, houve muitas notas baixas. As notas altas revelam a heterogeneidade das turmas, pois tivemos alunos de desempenho fraco e alunos com desempenho forte na compreensão leitora.

Os resultados adquiridos com a aplicação dos testes Cloze mostraram também eficazes, pois compreendemos que esse tipo de teste avalia, realmente, a compreensão leitora. Dentro de nossas perspectivas, percebemos que a maioria dos alunos participantes de nossa pesquisa tem sérias dificuldades em leitura. Nossa afirmativa parte da premissa de que o *Cloze* apresenta-se como um indicador da habilidade de leitura, pois o preenchimento devido das lacunas com as palavras esperadas ou aceitáveis só ocorreria, devidamente, caso o aluno apresentasse domínio sobre a leitura e consequente compreensão leitora. Os resultados obtidos com as aplicações dos testes *Cloze* não foram muito positivos, as recorrências de palavras inaceitáveis foram sempre altas, o que comprova a dificuldade de leitura por parte de nossos informantes.

Podemos ainda afirmar que o teste *Cloze* nos revelou a pouca competência textual dos informantes, ou seja, demonstraram baixa consciência dos alunos sobre os elementos da textualidade como coesão e coerência ou mesmo pontuação,

elementos necessários para o devido preenchimento das lacunas existentes nos textos aplicados.

Por sua vez, os protocolos interacionais realizados com os três alunos previamente selecionados também tiveram sua importância significativa no contexto de nossa pesquisa, pois esse procedimento, ao qual daremos destaque, possibilitou-nos perceber que o aluno apresentado, pela professora da turma, como tendo sérias dificuldades, na verdade foi percebido por nós como analfabeto. É preciso nesse momento darmos uma parada para uma reflexão, afinal como esse informante chegou ao 5º Ano conseguindo ler apenas *algumas coisas*? Quando foi indicado com informante com sérias dificuldades, seria uma dessas dificuldades o analfabetismo detectado?

Os protocolos interacionais ou de leitura se mostraram uma técnica que precisa ser divulgada entre os professores e amplamente trabalhada em sala de aula. Não só para mediar a compreensão, mas também para verificar se o aluno sabe realmente ler, ou seja, se ele decodifica razoavelmente e automaticamente, que é condição básica para o entendimento do texto.

Todo o exposto nos deixou preocupados com o direcionamento que tem sido dado aos alunos que apresentam certas dificuldades e mesmo assim têm sido aprovados e conseqüentemente seguem para o ano seguinte, levando suas dificuldades não sanadas.

Somos levados a perceber que é preciso fazer o aluno ter mais cautela na solução de suas atividades pedagógicas. Talvez com uma leitura mais apurada e com o direcionamento necessário, seja possível reverter ou modificar o quadro por nós detectado e confirmado através dos resultados obtidos em nossa pesquisa. Fica evidente que apenas com um trabalho bem mediado é que será possível a efetivação do objetivo de tornar o aluno leitor proficiente.

A lacuna existente entre a decodificação e a compreensão leitora é imensa e cabe à escola e, principalmente, ao professor incentivar a leitura e possibilitar o contato com textos diversos. A sala de leitura existente no contexto escolar deve ser

melhor utilizada, principalmente, de forma objetiva através de um trabalho elaborado, consistente e principalmente pautado no conhecimento de como se dá o processamento cognitivo da leitura. Dessa forma será possível chegarmos ao objetivo do processo ensino/aprendizagem da leitura e conseqüentemente da compreensão leitora, base necessária para o desenvolvimento intelectual do aluno.

É importante rever os conceitos de como a escola tem trabalhado ou mesmo visto a leitura nesse processo de ensino aprendizagem e como tem relacionado isso com o contexto social. Ao analisarmos essa afirmativa, partimos para refletir que não se trata apenas de ensinar, mas efetivar que cada aluno se aproprie de seu direito à leitura e que seja capaz de fazê-la em sua plenitude, ou seja, que sua compreensão seja plena de acordo com o texto ou com seu grau de escolaridade e faixa etária.

Partindo dessas conjecturas, esperamos que nossa pesquisa possa contribuir, de alguma forma, para trazer um novo enfoque ao ensino e ao desenvolvimento de práticas de leitura na escola visando à melhoria do nível de compreensão leitora dos alunos. Percebemos que estamos longe de esgotar toda essa discussão, mas acreditamos que futuras pesquisas de mestrado e ou doutorado nesse enfoque poderão acrescentar e muito para a melhoria de nossa educação.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. PDE : Plano de Desenvolvimento da Educação : Prova Brasil : ensino fundamental : matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC/SEB/INEP: 2011. 200 p. : il. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf. Acesso em: 29/09/2015.

CAVALCANTE FILHO, Urbano. **Análise e interpretação de textos na universidade: da decodificação à leitura crítica**. ANAIS DO XV CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA p. 1721 Cadernos do CNLF, Vol. XV, Nº 5, t. 2. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xv_cnlftomo_2/144.pdf. Acesso em: 23/08/2015

CRUZ, Victor. **Uma Abordagem Cognitiva da Leitura**. Lisboa – Porto, Ed. LIDEL – 2007.

CUNHA, N. B. Pesquisas com o teste de *Cloze* no Brasil. In: SANTOS, A. A. A; BORUCHOVITCH, E; OLIVEIRA, K. L (Org.) **Cloze: Um instrumento de diagnóstico e intervenção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009, p. 79-117.

DEHAENNE, Stanislas. **Os neurônios da leitura**. Tradução de Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso 2012.

FERREIRA, Ana Márcia. **A compreensão leitora de professoras dos anos iniciais: estudo de caso**. Maceió, EDUFAL, 2011.

FERREIRA, JUCA. Pela transformação do Brasil em um país leitor In: **PNLL : textos e história** / José Castilho Marques Neto(org.). - São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2010. 340p. Disponível em: http://gestaocompartilhada.pbh.gov.br/sites/gestaocompartilhada.pbh.gov.br/files/biblioteca/arquivos/plano_nacional_livro_leitura_-_textos_historias_.pdf Pesquisado em 05/09/2013. Acesso em: 23/09/2015

FLOR, Damaris. Neurociência e Educação: a importância da neurociência na educação. In **Neurociência para educador: coletânea de subsídios para “alfabetização neuricientífica”** / Damaris Flor, Terezinha Augusta Pereira de Carvalho, - São Paulo : Baraúna, 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler : em três artigos que se completam** / Paulo Freire – 51. ed. – São Paulo : Cortez, 2011. – (Coleção questão da nossa época : v. 22).

FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. Mediação: estratégia facilitadora da compreensão leitora. p. 65-85 In: **Leitura e mediação pedagógica** / Stella Maris Bortoni-Ricardo et al. (Orgs.) São Paulo: Parábola, 2012. 256p.

GABRIEL, Rosângela. A compreensão em leitura enquanto processo cognitivo. p.73-83 In: **Revista Signo** – UNISC. Edição Especial 2006 - II Colóquio Leitura e Cognição.

Disponível em:

http://www.unisc.br/portal/images/stories/mestrado/letras/coloquios/ii/compreensao_leitura_enquanto_processo_cognitivo.pdf. Acesso em: 16/08/2014.

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

GUEDES, Anallena de Souza. **Testes de compreensão de texto: um instrumento de avaliação de leitura**. Artigo GELNE, 2012. Disponível em:

<http://www.gelne.org.br/Site/arquivostrab/98-ARTIGO%20-%20GELNE%202012%20ANA.pdf>. Acesso em: 10/04/2015.

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

KATO, Mary A. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1989

KLEIMAN, Angela. **Leitura: Ensino e Pesquisa**. Campinas, SP : Pontes, 1989.

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

_____. **Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. São Paulo, SP, Pontes, 2013.

KOCH, Ingedore V. e ELIAS, Vanda M. **Ler e Compreender: os sentidos do texto** – São Paulo : Contexto , 2006.

LAROSSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas** / texto de Jorge Larossa, tradução de Alfredo Veiga-Neto, - 5ª ed.; 1ª reimp. – Belo Horizonte; Autêntica Editora, 2013.

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

LIMA, Elvira Souza. **Neurociência e Leitura**. São Paulo, Ed. Inter Alia – 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, Maria Celia Cence. **O uso de estratégias cognitivas e metacognitivas no ensino / aprendizagem da leitura no 1. grau: uma proposta de intervenção.** - Campinas, SP. 1997.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 10 ed. São Paulo: EPU, 2007.

MACHADO, Marco Antônio Rosa. **Compreensão de leitura: o papel do processo inferencial** / Marco Antônio Rosa Machado. - Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da Conversação.** São Paulo, Ed. Ática – Série Princípios – 1986.

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

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. In: **Educação e Pesquisa.** V.30 n.2 São Paulo maio/ago. 2004.

MENEZES, Marcos Aurélio Saldanha de. **Diversidade e tipo de leituras.** 2011. Disponível em: <http://eduqueemotive.blogspot.com.br/2011/01/diversidades-e-tipos-de-leitura.html>. Pesquisado em: 23/09/2015

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

NUTTAL, Christine. **Teaching Reading Skills in a Foreign Language.** Londres : Heinemann Educational Books, 1982.

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

OLIVEIRA, K. L., Santos, A. A. A. A., Boruchovitch, E. & Rueda, F. J. M. (2012). Compreensão da Leitura: Análise do Funcionamento Diferencial dos Itens de um Teste de Cloze. **Psicologia: Reflexão e Crítica,** 25(2), 221-229.

OLIVEIRA, Francisco J. Dantas de. **A compreensão leitora e o processo inferencial em turmas do nono ano do ensino fundamental.** Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, 2013.

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

PEREIRA, Vera Wannmacher. ANDRADE, Gilberto Keller de. *Leitura de e-book dirigido a professores de anos iniciais: compreensão, processamento e adesão*. In **Linguagem e Cognição: Relações Interdisciplinares**. org. Jorge Campos da Costa, Vera Wannmacher Pereira. – Dados eletrônicos – Porto Alegre : EDIPUCRS, 2009. 331 p.

RODRIGUES, Cassio; TOMITCH, Lêda Maria Braga et al. (Orgs.) **Linguagem e cérebro humano – contribuições multidisciplinares**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RODRÍGUEZ, Virginia Jiménez. **Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (processos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (Escola)**. Tesis Doctoral – Universidad Complutense de Madrid /Facultad de Psicología, 2004

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.

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

SANTOS, Acácia A. Angeli dos 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: 25/11/2014

SANTOS, Acácia A. Angeli dos. O *Cloze* como Técnica de Diagnóstico e Remediação da Compreensão em Leitura. In : **Interação em Psicologia**, v. 18, n. 2 (2014), p. 215-226. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/psicologia/article/viewFile/3257/2617>. Acesso em: 16/08/2015

SILVA, Raimundo Paulino da. A escola enquanto espaço de construção do conhecimento. In: **Revista Espaço Acadêmico**. v. 12, n. 139 – Dez 2012. Disponível em: <http://eduem.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/17810/10052>> Acesso em: 20/11/2013.

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

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Leitura e Produção de textos em Língua Portuguesa**. Material didático de Língua Portuguesa para alunos do curso de Pedagogia, Centro de Educação, UFAL, 2010.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Seleta em Prosa e Verso**: uma coletânea de exemplares diversificados de gêneros textuais escritos. Maceió. Material didático de

circulação restrita, elaborado para a disciplina *Leitura e produção textual em Língua Portuguesa*. Curso de Pedagogia, CEDU/UFAL, 2014.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. OLIVEIRA. Francisco J. D. Decodificar e compreender o texto escrito. In **Leitura : abordagem cognitiva** – Maceió : EDUFAL, 2015. 92p. : il.

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.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação** – São Paulo : Atlas, 1987.

TOMITCH, Lêda Maria Braga. **Desvelando o processo de compreensão leitora: protocolos verbais na pesquisa em leitura**. 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>.

TOMITCH, Lêda Maria Braga. A metodologia da pesquisa em leitura: das perguntas de compreensão à ressonância magnética funcional. In: TOMITCH, L. M. B. (org.). **Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura**. Bauru: EDUSC, 2008

VIGOTSKY. L. S. **A formação social da mente** : O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores / L. S. Vigotsky; [Organizadores Michael Cole... [et al.]; tradução José Cipolla Netto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. – 5ª Ed. 1994] São Paulo : Martins Fontes, 1996.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TCLE PARA PROFESSORES

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 466/12-IV, do Conselho Nacional de Saúde).

Eu,....., professora responsável pelos alunos do 5º Ano.....do turno..... da Escola Municipal....., situada na Rua....., Nº..... Bairro.....,

Maceió/AL, fui convidada a participar como colaboradora da pesquisa **AVALIAÇÃO E MEDIAÇÃO EM COMPREENSÃO LEITORA: UMA PROPOSTA DESENVOLVIDA COM ALUNOS DE 5º ANO DE ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE MACEIÓ-AL**, recebi do Professor Mestrando Sérgio Rocha da Silva e da Professora Dra. Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante, do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira – PPGE, 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 uma prática sistemática de leitura e avaliações de compreensão podem melhorar o nível de compreensão leitora de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental.
- ❖ Que serão feitas observações de minhas aulas durante um período previamente determinado e combinado com a professora de sala.
- ❖ Que o estudo ocorrerá no mesmo horário de aula da turma e haverá aplicação de questionários escritos sobre o perfil do professor e do aluno colaborador.
- ❖ Que aplicarão com os alunos atividades de leitura e compreensão de texto escrito (múltipla escolha), testes *Cloze* (texto lacunado) e protocolos de leitura através de filmagens e gravações no momento desses protocolos, pois esses se configuram como uma entrevista sobre os textos aplicados.
- ❖ Que não existem outros meios conhecidos para se obter os mesmos resultados.
- ❖ Que a participação no estudo poderá causar incômodos ou riscos tais como: inibição diante do pesquisador observador ou mesmo constrangimento por está sendo observado; etc.
- ❖ Que a participação no estudo não trará riscos à sua saúde física, mental ou moral. Entretanto, caso haja, o participante terá cobertura material para reparação a dano, causado pela pesquisa ou mesmo pelo pesquisador e que sempre, que desejar, será fornecido esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
- ❖ Que, a qualquer momento, tanto a professora quanto o aluno(a) poderão se recusar a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo.
- ❖ Que as informações conseguidas através da minha participação não permitirão a minha identificação, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.
- ❖ Que eu e meus alunos poderemos ser indenizados caso venha a ter qualquer despesa com a nossa participação nesse estudo.

- ❖ Afirmo ainda que após assinar este documento, receberei uma cópia devidamente assinada por mim e pelos responsáveis pela pesquisa.

Finalmente, tendo eu compreendido, perfeitamente, tudo o que me foi informado sobre a minha participação e de meus alunos no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a nossa participação implica, concordo em participar e DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADA OU OBRIGADA.

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.

Mestrando: Sérgio Rocha da Silva

Endereço: Rua Desportista Claudio da Rocha Lima. Conjunto Eustáquio Gome de Melo I Qd. 11 Nº 106

Bairro: Cidade Universitária - CEP 57072-090 Maceió/AL

Telefones p/contato: (82) 8878-4076 / 9315-8921

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 2014.

Assinatura do(a) voluntário(a) ou responsável legal

Profa. Dra. Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante (Orientadora)

Prof. Sérgio Rocha da Silva (Mestrando)

APÊNDICE B – TCLE PARA PAIS

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 466/12-IV, do Conselho Nacional de Saúde).

Eu,,responsável por.....,convidado(a) a participar como voluntário (a) da pesquisa **AVALIAÇÃO E MEDIAÇÃO EM COMPREENSÃO LEITORA: UMA PROPOSTA DESENVOLVIDA COM ALUNOS DE 5º ANO DE ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE MACEIÓ-AL**, recebi do Professor Mestrando Sérgio Rocha da Silva e da Professora Dra. Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante, do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira – PPGE, 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 uma prática sistemática de leitura e avaliações de compreensão podem melhorar o nível de compreensão leitora de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental.
- ❖ Que o estudo será feito da seguinte maneira: realização de questionário escrito sobre o perfil do aluno colaborador, atividade de leitura e compreensão de texto escrito (múltipla escolha), testes *Cloze* (texto lacunado) e protocolos de leitura através de filmagens e gravações no momento desses protocolos, pois esses configuram-se como uma entrevista sobre os textos aplicados.
- ❖ Que meu(minha) filho(a) participará das seguintes etapas: questionário perfil do estudante, testes de leitura e compreensão de textos escritos (de múltipla escolha 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 poderá causar incômodos ou riscos tais como: inibição diante do pesquisador observador ou mesmo constrangimento por está sendo observado; etc.
- ❖ Que a participação no estudo não trará riscos à sua saúde física, mental ou moral. Entretanto, caso haja, o participante terá cobertura material para reparação a dano, causado pela pesquisa ou mesmo pelo pesquisador.
- ❖ 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) poderá ser indenizado caso venha a ter qualquer despesa com a sua participação nesse estudo.

- ❖ Afirmando ainda que após assinar este documento, receberei uma cópia devidamente assinada por mim e pelos responsáveis pela pesquisa.

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.

Mestrando: Sérgio Rocha da Silva

Endereço: Rua Desportista Claudio da Rocha Lima. Conjunto Eustáquio Gome de Melo I Qd. 11 Nº 106

Bairro: Cidade Universitária - CEP 57072-090 Maceió/AL

Telefones p/contato: (82) 8878-4076 / 9315-8921

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 2014.

Assinatura do(a) voluntário(a) ou responsável legal

Profa. Dra. Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante (Orientadora)

Prof. Sérgio Rocha da Silva (Mestrando)

APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR

“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 466/12, II-24, do Conselho Nacional de Saúde).

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **“AVALIAÇÃO E MEDIAÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA DE ALUNOS DE 5º ANO DE ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE MACEIÓ-AL”**. Seus pais permitiram que você participe. Queremos saber em que medida uma prática sistemática de leitura e avaliações de compreensão podem melhorar o nível de compreensão leitora de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. As crianças que irão participar dessa pesquisa têm de 10 à 16 anos de idade.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita na Escola Municipal _____, local em que você estuda e no mesmo horário de suas aulas, aplicarei testes escritos onde as crianças buscarão responder. Para isso, serão usados Testes de compreensão com múltipla escolha; Teste *Cloze* e Protocolos de Leitura. O uso desse material é considerado seguro, mas é possível ocorrer riscos ou incômodos do tipo inibição diante do pesquisador observador ou mesmo constrangimento por está sendo observado. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelos telefones (82) 3342-7160 / 98878-4076 / 99315-8921 do pesquisador responsável pela pesquisa o Sr. Sérgio Rocha da Silva.

Mas há coisas boas que podem acontecer, entre essas estão o fato de aprender mais com os textos aplicados, tornar-se um melhor leitor, ter um maior poder de compreensão de diversos conteúdos.

Se você morar longe da escola e caso seja preciso, nós daremos a seus pais dinheiro suficiente para transporte, para também acompanhar a pesquisa.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram da pesquisa.

Quando terminarmos a pesquisa faremos a publicação da divulgação através de uma Dissertação que será elaborada por mim com o apoio de uma professora orientadora e um exemplar, desse trabalho, será colocado na Biblioteca Central para que outros alunos possam usar para pesquisas. Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar. Eu escrevi os telefones na parte de cima desse texto.

Eu _____ aceito participar da pesquisa
“AVALIAÇÃO E MEDIAÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA DE ALUNOS DE 5º ANO DE ESCOLA

PÚBLICA MUNICIPAL DE MACEIÓ-AL”, que tem o objetivo compreender em que medida uma prática sistemática de leitura e avaliações de compreensão podem melhorar o nível de compreensão leitora de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar furioso. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Informaram ainda que farão filmagens e gravações no momento dos Protocolos de Leitura, pois esses configuram-se como uma entrevista sobre os textos aplicados.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Maceió, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) menor

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS ALUNOS



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 Leitora. Essa pesquisa tem como informantes alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental I desta escola. Sendo assim, peço sua colaboração no sentido de responder o questionário abaixo. Você não é obrigado(a) a assinar este questionário.

Fico-lhe, antecipadamente, agradecido por sua valiosa participação. Cordialmente,

Prof. Mestrando Sérgio Rocha da Silva

I - DADOS PESSOAIS

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

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

3 – Com quem você mora?

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

4 – Você trabalha?

- a) () Sim; b) () Não; c) () Só estudo.
 Caso trabalhe, diga em quê. _____

II – PERFIL SOCIOCULTURAL

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

MÃE

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

PAI

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

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

- a) () Televisão; b) () Cinema; c) () Ouvir música;

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

III – DADOS DE ESCOLARIZAÇÃO

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

8 – Você está cursando o 5º 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 – Você costuma fazer suas atividades para casa em casa? () Sim; () Não.

Caso sua resposta seja Sim, diga quem o ajuda a fazer _____

12 – Você já foi reprovado? () Sim; () Não.

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

13 – A sua escola possui uma biblioteca ou sala de leitura? () Sim; () Não. Você costuma frequentá-la? () Sim; () Não. Por quê?

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

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

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

16 – O que você costuma ler quando está fora da escola? Assinale até duas alternativas.

- a) () Livros; b) () Revistas; c) () Jornais;
d) () Sites na Internet (pesquisas, curiosidades, blogs, outros) e) () Redes sociais (Facebook, Orkut, etc.)

17 – O que a leitura lhe proporciona?

18 – Você já leu algum livro de história? () Sim; () Não.

19 – Cite a história que você mais gostou.

20 – Quando a professora manda você lê uma história, você lê até o fim? () Sim; () Não.
Por quê?

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

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

V – LEITURA NA SALA DE AULA

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

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

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

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

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

25– Que tipo de texto você mais gosta de ler? Assinale até três alternativas.

- a) () Conto de Fadas; b) () Contos literários; c) () Gibi
d) () Livro de leitura na aula e) () Poemas e Poesias e) () Cordel
e) () () Outros.
Citar _____
-



Valeu pela colaboração!

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO APLICADO COM AS PROFESSORAS

QUESTIONÁRIO



Estimada Professora Colaboradora

Você está participando de uma pesquisa de Mestrado sobre o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa, especificamente, sobre Compreensão Leitora. Essa pesquisa tem como informantes alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental I desta escola. Sendo assim, peço sua colaboração no sentido de responder o questionário abaixo. Você não é obrigado(a) a assinar este questionário.

Fico-lhe, antecipadamente, agradecido por sua valiosa participação. Cordialmente,

Prof. Mestrando Sérgio Rocha da Silva

I- INFORMAÇÕES PESSOAIS

Local _____ onde _____ mora: _____

—

Estado civil: Solteiro(a) () Casado () Divorciado () Separado () Viúvo ()

Tem filhos? Sim () Não () Quantos? _____

II- DADOS DE FORMAÇÃO ACADÊMICA:

1. Você é graduado? Sim () Não () Caso a resposta seja sim, informe o curso de graduação que você fez.

2. Quando _____ concluiu a _____ graduação?

3. Você fez algum curso de pós-graduação? Sim () Não () Liste-os:

III- DADOS COMO PROFISSIONAL:

4. Nesta escola em qual ou quais turmas você leciona? _____

5. Você trabalha como professor em outras instituições de ensino? Sim () Não () Em quais horários? Manhã () Tarde () Noite () Em quais Anos _____

Há quanto tempo leciona? _____

6. Qual a importância/utilidade do domínio da leitura para as disciplinas que você leciona?

7. Como você costuma trabalhar leitura com seus alunos de 5º Ano? _____

8. Quais estratégias de leitura são utilizadas por você nas aulas de Leitura? _____

9. Em sua opinião, qual a melhor maneira para se tornar um leitor proficiente?

10. Quais aspectos cognitivos e metacognitivos são levados em consideração no processo de ensino e da aprendizagem de leitura de seu aluno? _____

11. A que você atribui o fato de alunos não dominarem a Leitura e estarem numa turma de 5º Ano na escola regular? _____

12. Didaticamente, como você trabalha a aplicação da noção de estratégias de leitura?

13. O que você acha da utilização de testes de múltipla escolha nas atividades de compreensão de textos?

14. Você gosta/aprecia leitura? Sim () Não ()

15. Em média quantos livros você ler ao ano, mesmo com todas as suas atribuições?

A) 1-5 () B) 5-10 C) () 10-15 D) () 15-20 E) () ou mais ()

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

(A) Crônicas; (B) Contos literários; (C) Autoajuda; (D) Artigo de opinião;

(E) Poemas; (F) Cordel; (G) Livros religiosos; (H) Qualquer Gênero.

17. Para você, o que faz as pessoas compreenderem um texto escrito? _____

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

19. O que você sabe sobre o teste Cloze? _____

Obrigado pela colaboração!

APÊNDICE F - ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DE AULA

- I. **OBJETIVO(S) DA AULA** (Explicitamente colocado(s) ou inferido(s) pelo estagiário)
- II. **CONTEÚDOS TRABALHADOS** (Comunicativos, gramaticais e/ou em termos de habilidades)
- III. **RECURSOS DIDÁTICOS UTILIZADOS** (Uso do quadro, de textos, livro didático, apostilhas, equipamentos, recursos audiovisuais, reálías, etc.)
- IV. **CARACTERÍSTICAS AMBIENTAIS** (Da escola e da sala de aula – descrição dos elementos que compõem a infraestrutura para as atividades curriculares)
- V. **CARACTERÍSTICAS DOS ALUNOS** (Classe social, faixa etária, número de alunos (do sexo masculino e do feminino, nível de interesse, atitudes, comportamentos evidenciados, etc.)
- VI. **DESENVOLVIMENTO DA AULA** (Relato descritivo da aula, ou seja, das seqüências das atividades levadas a efeito, etc.)
- VII. **RELACIONAMENTO PROFESSOR / ALUNO** (Descrição das evidências colhidas em termos do tipo de relação existente entre alunos e professor; se é cordial, tensa, formal, informal, permissiva, etc.; se o professor consegue liderar a turma ou não, se tem bom manejo de turma, etc.)
- VIII. **TENDÊNCIAS METODOLÓGICAS DO(A) PROFESSOR(A)** (Se os métodos, técnicas e outros procedimentos do professor no trabalho com os conteúdos se dão dentro das abordagens tradicional, estrutural, cognitiva ou comunicativa, ou de forma eclética).
- IX. **PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA SALA DE AULA** (A quantidade de leitura e de escrita produzida na aula; procedimentos/técnicas de mediação de leitura e de escrita; materiais utilizados nessas práticas; intervenções do professor durante essas práticas; como a professora colhe evidências de compreensão; outras percepções relevantes).
- X. **APRECIÇÃO DA AULA PELO PESQUISADOR** (Uma apreciação pessoal **bem argumentada e fundamentada** sobre a aula observada como um todo, considerando a interação de todos os elementos do ensino aqui abordados (também, e principalmente, o desempenho do(a) professor(a) em relação à dinâmica da aula, à utilização do tempo, à propriedade dos conteúdos, etc.

APÊNDICE G – TESTE PILOTO

TRANSCRIÇÃO PILOTO (Informante Piloto)

Aluno de 11 anos do 6º Ano em 2014 de Colégio da Rede Particular de Ensino do Bairro do Tabuleiro do Martins.

Pesquisador: Boa noite Cristyan

Informante Piloto: Boa noite

Pesquisador: Tudo bom?

Informante Piloto: Tudo.

Pesquisador: É:: a gente tá aqui... que bom que você aceitou participar comigo desse teste... que é sobre compreensão leitora... o teste na realidade ele... é só baseado nesse textinho que a gente vai dar uma lida... Como você já um aluno 6º ano... né? 6º ano no Interativo no Eustáquio Gomes e:: a minha pesquisa é com alunos exatamente dessa faixa etária pertinho da sua... Tá bom? O texto que eu trouxe para você... foi esse aqui O... a formiga e a pomba... você conhece esse texto já leu alguma vez?

Informante Piloto: Não.

Pesquisador: Não? Qual o título dele?

Informante Piloto: A formiga e a pomba.

Pesquisador: Ok...Você quer fazer a leitura dele?

Informante Piloto: (Gesto afirmativo com a cabeça)

Pesquisador: Leia pra gente.

Informante Piloto: (Leitura do texto: A formiga e a pomba) Uma Formiga estava na margem de um rio bebendo água e sendo arrastada pela for pela forte correnteza... estava prestes a se afogar... uma pomba que estava em uma árvore sobre a água observando tudo arranca uma folha e deixa cair na correnteza perto da mesma...Subindo na folha a Formiga flutua em segurança até a margem.

Pesquisador: Ok...vamos dar uma paradinha aí... e eu peço só que você me diga o seguinte...você sabe o que significa correnteza?

Informante Piloto: (gesto positivo com a cabeça)

Pesquisador: O que é?

Informante Piloto: Quando o rio tá levando e puxando. (fez gestos com a mão indicando a ação, da água, de puxar).

Pesquisador: Certo... E aí:: a formiga ela tava PRESTES... a que mesmo?

Informante Piloto: Se afogar.

Pesquisador: Por quê?

Informante Piloto: Porque a correnteza tava puxando ela.

Pesquisador: Certo... e assim...pensando no que você leu aqui agora...ela se afogou?

Informante Piloto: (Gesto negativo com a cabeça)

Pesquisador: Por quê?

Informante Piloto: Por que uma pomba deixou um::...uma folha...jogou na correnteza.

Pesquisador: Certo. E aí foi isso mesmo que fez com que ela... só jogou? e aí o que foi que aconteceu?

Informante Piloto: Aí ela subiu: na folha e não se afogou

Pesquisador: Muito bem. Continua a leitura pra gente.

Informante Piloto: É um poco... És um poco (não) És qui pouco tempo depois um caçador de pássaros escondido pela folhas da árvore...se prepara para apanhar o Pombo colocando visgo no galho onde ela descansava... sem que ela perceba o perigo. A Formiga percebendo sua...in-tenção dá-lhe algo... a armadilha de visgo /

Pesquisador: Não... você pulou uma linha...

Informante Piloto: é...o

Pesquisador: Dá-lhe.

Informante Piloto: Cadê (perdido na leitura por ter pulado uma linha)

Pesquisador: (Mostra com o dedo a linha da continuação)

Informante Piloto: (continua) da-lhe uma ferroada no pé... do susto ele deixa cair (uma)...sua armadilha de visgu...e isso dá chance para que a Pomba acorde e voe para longe a salvo.

Pesquisador: Ok...deixa eu te perguntar uma coisa... No segundo parágrafo...aí tem aí uma pomba que estava numa árvore sobre a água observando tudo arranca uma folha e deixa cair / na correnteza perto da mesma... a palavra mesma se refere a quem?

Informante Piloto: A formiga.

Pesquisador: A formiga? Porque você acha que é a formiga?

Informante Piloto: Por que a formiga tá se afogando aí ela joga... a folha... pra salvar a formiga.

Pesquisador: Certo...muito bem. Você sabe o que significa flutuar?

Informante Piloto: Sei.

Pesquisador: O que é?

Informante Piloto: É a pessoa ficar na água e não afogar.

Pesquisador: Não afogar...seria não afogar...só isso?

Informante Piloto: Hunrum (som com a boca).

Pesquisador: O flutuar qué que acontece? O afogar seria?

Informante Piloto: Entrar na água.

Pesquisador: Entrar na água num é, ir em bora (som com a boca) e com relação a flutuar?

Informante Piloto: A pessoa tá lá...flutuando é:: e a pessoa qui / (pera aí)... a pessoa fica [andando] como se tivesse voando, parada é assim.

Pesquisador: Certo... no caso ele fica sobre a água... mas ele não afunda... né isso? Ok... é::

MARGEM...o que significa margem?

Informante Piloto: Na... (fazendo gesto com a mão) no come / não...a á...a água aqui (fazendo desenho) perto da água

Pesquisador: Certo...que palavra você poderia usar para dizer que é a margem? Que outra palavra você usaria para dizer que é a margem do rio?

Informante Piloto: ...na fren / é::: na frente da água

Pesquisador: Na frente da água. Certo. É::: no primeiro momento quem era que estava em perigo?

Informante Piloto: A formiga.

Pesquisador: A formiga. Só foi a formiga nessa história que ficou em perigo?

Informante Piloto: Não!

Pesquisador: Quem mais?

Informante Piloto: O / A...O pombo.

Pesquisador: Certo...e ela ficou em perigo de que forma?

Informante Piloto: Porque o caçador ia ia...capturar.

Pesquisador: Certo e como foi... é::: o caçador só apareceu e ia capturar::: como foi?

Informante Piloto: Ele apareceu e ficou escondido pra ela não perceber... e a formiga... é::: picou o pé... dele e deixou cair uma armadilha... aí ela percebeu e voou.

Pesquisador: Significa dizer... o que você percebeu nessa história...sobre a questão de salvar alguém ou alguma coisa...qué que você percebeu? Qué que você entendeu?

Informante Piloto: Qui::: a pessoa salva uma a pesso: / Se a pessoa salva outra pessoa a pessoa... não perai... Se uma pessoa...salva uma outra pessoa

Pesquisador: Certo

Informante Piloto: e a outra pessoa tem que salvar não pode deixar em perigo

Pesquisador: Isso significa dizer que uma...se você me salvou...ai eu vou ter que fazer o quê?

Informante Piloto: Me salvar.

Pesquisador: Eu vou ficar:: eu tenho que salvar você também?

Informante Piloto: (sinal afirmativo com a cabeça)

Pesquisador: Então foi isso que você entendeu da história? E nesse caso essas duas pessoas aí... que você se refere dentro da história quem são?

Informante Piloto: É

Pesquisador: Quem são essas duas pessoas?

Informante Piloto: A formiga e a pomba

Pesquisador: e a pomba tá certo. É:: / u u u caçador ele pretendia pegar a formiga a: a pomba de que forma...usando o que?

Informante Piloto: Armadilha.

Pesquisador: Isso. Você viu é é:: o nome da da do tipo de armadilha que ele usava...você já ouviu falar?

Informante Piloto: Visgo

Pesquisador: Já ouviu falar nessa::

Informante Piloto: Não

Pesquisador: É::...é interessante que assim...na hora que a formiga PERCEBE...aí você disse que ele dá uma picada e ele dá uma picada onde?

Informante Piloto: No pé.

Pesquisador: No pé. Certo e aí dá tempo logicamente da pomba...fugir. Você gostou da história?

Informante Piloto: (faz sinal afirmativo com a cabeça.)

Pesquisador: Por quê?

Informante Piloto: Porque...Ela ela traz que uma pesso / que devemos salvar pessoas.

Pesquisador: Certo.

Informante Piloto: Quando ela tiver em perigo.

Pesquisador: Certo... então seria / qua qual seria uma outra palavra que você usaria para SALVAR pessoas? Se a pessoa não tiver em perigo...mas estivesse de repente precisando de alguma coisa... que outra palavra em vez de salvar eu poderia usar?

Informante Piloto: Ajudar.

Pesquisador: Então isso significa que a formiga ajudou a pomba e a pomba ajudou a formiga

Informante Piloto: E a pomba ajudou a formiga

Pesquisador: Ok Cristyan...essa é uma história bonita / e você pode até levar pra você...tá certo? Fica pra você.

Informante Piloto: Certo

Pesquisador: Obrigado pela ajuda...você foi (sinal de legal com a mão e som com a boca) nota dez...brigado

Informante Piloto: Brigado

APÊNDICE H - TRANSCRIÇÃO PÓS-TESTE – TURMA M**TEXTO – A PRINCESA E O FANTASMA**

Pesquisador: Olha bem pessoal... eu hoje apliquei dois testes na sala de vocês... num foi isso... o teste foi... a princesa e o fantasma tá aqui... é::: um teste com / sem opções de resposta... em um teste com opções de resposta... certo? como a gente pode ver aqui... o que eu quero saber de vocês é com relação a esses dois textos tá aí eu tenho aqui I1

I1: presente

Pesquisador: I3... Kauã e:::

Laura: laura.

Pesquisador: Laura... num é isso: muito bem... o que eu quero saber de vocês pessoal é o seguinte: Laura... dos dois textos qual foi o que você gostou mais?

Laura: Esse aqui (toca a folha com o dedo)

Pesquisador: Porquê?

Laura: Porque esse aqui já tem opções... esse aqui você pode inventar história da sua / na sua versão.

Pesquisador: Mui:::to bem... e você cauã qual foi que você achou mais fácil?

Kauã: Esse aqui. (apontando com o dedo)

Pesquisador: O mais fácil?

Kauã: Ah::: o mais fácil foi esse (apontando com o dedo).

Pesquisador: Pra você foi esse?

Kauã: (Fez sinal positivo com a cabeça).

Pesquisador: Por quê? Qual foi a dificuldade que você teve no sem opção de resposta?

Kauã: não por que daí dá pra ver / tá mostrando as opções

Pesquisador: Certo então esse outro aqui pra você foi melhor?

Kauã: Não esse aqui. (apontando com o dedo).

Pesquisador: A tá... esse aqui com as opções tornasse um texto bem melhor porque você já tem resposta e esse daqui foi difícil de fazer?

Kauã: Não.

Pesquisador: Você demorou?

Kauã: Demorei.

Pesquisador: demorou num foi? Certo... I3... I3... os dois textos I3 com opção ou sem opção você preferiu?

I3: Esse. (apontando com o dedo).

Pesquisador: Com opção? esse aqui no caso. Por quê?

I3: Porque ele foi mais fácil pra mim.

Pesquisador: Mais fácil... quando você diz mais fácil ele tem três opções de resposta... é mais fácil porque... porque você consegue encaixar perfeita a resposta?

I3: É.

Pesquisador: E esse outro o que foi difícil?

I3: Na:: (risos) é::

Pesquisador: Pra que?

Laura: Pra responder.

I3: pra res-ponder::

Pesquisador: Pra responder... certo... tranquilo... e você I1 qual foi o mais difícil?

I1: Nenhum.

Pesquisador: Nenhum... você conseguiu fazer tranquilo esse aqui? te / se enganchou em algum pedaço?

I1: Me enganchei.

Pesquisador: Por exemplo é:: vamos pensar aqui pensando nas nas respostas o que foi que foi mais complicado de achar resposta? Qual foi pedacinho?

I1: esse daqui. (apontando com o dedo).

Pesquisador: O último? onde o príncipe a resposta seria... maravilhoso...

I1: É

Pesquisador: Num é? e nessa parte aqui que diz assim... ela apaixonada por um fantasma que vivia lá... esse pedacinho foi difícil?

I1: Não.

Pesquisador: Que palavra seria pra colocar aí? olhando aqui por esse qual seria?

I1: Estrangeiro.

Pesquisador: Si / Não... Estrangeiro? não estrangeiro já é o próximo é aqui ó... é que el / vivia lá comida vivida escondido?

I1: Escondido

Pesquisador: Escondido... muito bem... gente eu só queria mesmo falar com vocês pra poder saber... da opção de vocês das respostas o que foi mais difícil o que não foi... nos próximos trabalhos eu não sei se vou trabalhar diretamente com vocês ou se serão outros... porque aí eu vou pedir que a minha professora escolha das respostas das dificuldades que a gente encontrou ao longo desses trabalhos... mas muito obrigado pela participação de vocês... muito obrigado pela ajuda de vocês...e está sendo muito importante pra mim está fazendo um trabalho junto com vocês... ok obrigado. tchau.

Todos: Tchau.

APÊNDICE I - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA PÓS-TESTE – TURMA V

TEXTO – A PRINCESA E O FANTASMA

Pesquisador: O que eu quero vocês é saber qual dos dois testes foi o teste mais difícil de ser feito, vocês têm a princesa e o fantasma sem as opções... e vocês têm... a princesa e o fantasma com as opções aí me responde só uma coisa, qual dos dois... vocês tiveram mais facilidade pra responder? Vinícius. (mostrando os dois textos)

Vinícius: Esse...esse...quer dizer esse.

Pesquisador: Esse Vinícius? porquê? ...porquê?

Vinícius: Porque ele já vinha com a resposta.

Pesquisador: Certo...aí pra você ficou mais fácil responder ele...Ok... Kauane me responde uma coisa kauane (só um instante) eu preciso que você me responda uma coisa com relação à atividade (podem ficar por aqui tem problema não) psi: â:: só um instantinho... por conta do barulho que tá lá fora...aí eu tô tentando fazer a filmagem perguntando exatamente com relação às duas atividades...Kauane eu fiz duas atividades com vocês... uma foi uma atividade onde vocês não tinham resposta...era o texto apenas com a lacuna pra ser respondido... o texto é esse a princesa e o fantasma... qual dos dois... esse com as opções de resposta... ou sem opção... foi o mais fácil de ser respondido?

Outro Aluno 1: Sem opção.

Kauane: Com opção.

Outro Aluno 1: Sem opção.

Kauane: Com opção.

Pesquisador: Com opção?

Outro aluno 1: sem opção.

Pesquisador: Porquê kauane?

Kauane: Porque fica mais fácil.

Pesquisador: Ficou mais fácil. Qual a dificuldade que você encontrou...qual foi a dificuldade que você encontrou nesse texto? (mostrando o texto).

Outro aluno 2: porque a gente tinha é o significado dessas palavras dessas palavras.

Outro aluno 1: E eu achei mais fácil porque a gente:: imaginou.

Pesquisador: Aqui vocês puderem imaginar de qualquer forma?

Outro aluno 1: foi.

Outro aluno 2: O outro não.

Pesquisador: O outro vocês ficaram presos a resposta

Outro aluno 3: O outro não.

Pesquisador: Mas foi fácil de encontrar resposta?

Todos: Foi.

Pesquisador: Foi.

Outro aluno 2: Esse aí ficou mais fácil

Pesquisador: Foi tranquilo?

Todos: Foi tranquilo.

Pesquisador: Beleza...Ok. Brigadão gente.

Todos: De nada (e começaram a gritar)

APÊNDICE J - PREPARANDO PROTOCOLOS - Texto “A Formiga e a Pomba”

CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DOS INFORMANTES:

- Pelas notas obtidas nos testes que serão aplicados.
- Serão indicados pela professora da turma 6 alunos em cada turma, sendo 2 considerados “fortes”; 2 considerados “fracos” e 2 considerados “medianos”.

OBJETIVOS DAS ENTREVISTAS

1. Verificar se o aluno sabe ler (decodificar).
2. Verificar se o aluno compreende o texto por meio de perguntas e de “andaimes” para ajudar e, ao mesmo tempo, verificar se o informante sabe o significado de algumas palavras.
3. Perguntar sobre a “mensagem” do texto.

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

- Cumprimentar o informante
- Explicar a tarefa, tranquilizar e encorajar o informante.
- Preparar para a leitura: perguntar se o informante conhece o texto, mandar ler o título, pedir para ler em silêncio e depois pedir para ler o texto completo em voz alta.
- Retomar o texto e mandar o informante dizer com suas palavras à estória lida. No caso de apresentar dificuldade, perguntar do que trata o texto.
- Retomar novamente o texto, apontar o primeiro e o segundo parágrafos e perguntar sobre o significado de algumas palavras-chave: margem, flutuar, correnteza e uma anáfora (a mesma - referência); perguntar como ele entende a frase “prestes a se afogar”.
- Incentivar a continuidade da compreensão do texto através de perguntas do tipo “como a pomba salvou a formiga?”, “o caçador chegou a botar a armadilha?”, “de que era feita a armadilha?” e outras perguntas de compreensão que se fizerem necessárias.
- Para verificar se o informante entendeu a mensagem da fábula, perguntar “por que você acha que a formiga resolveu salvar a pomba?”

APÊNDICE K - PREPARANDO PROTOCOLOS - Texto “O Corvo Sedento”

CRITÉRIO DE SELEÇÃO DOS INFORMANTES:

- Pelas notas obtidas nos testes aplicados.
- Foram escolhidos 6 alunos em cada turma, sendo 2 considerados “fortes”; 2 considerados “fracos” e 2 considerados “medianos”.

OBJETIVOS DAS ENTREVISTAS

4. Verificar se o aluno sabe ler (decodificar).
5. Verificar se o aluno compreende o texto por meio de perguntas e de “andaimes” para ajudar e, ao mesmo tempo, verificar se o informante sabe o significado de algumas palavras.
6. Perguntar sobre a “mensagem” do texto.

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

- Cumprimentar o informante
- Explicar a tarefa, tranquilizar e encorajar o informante.
- Preparar para a leitura: perguntar se o informante conhece o texto, mandar ler o título, pedir para ler em silêncio e depois pedir para ler o texto completo em voz alta.
- Retomar o texto e mandar o informante dizer com suas palavras a estória lida. No caso de apresentar dificuldade, perguntar do que trata o texto.
- Retomar novamente o texto, apontar o primeiro e o segundo parágrafos e perguntar sobre o significado de algumas palavras-chave: sedento, esperança, interior; perguntar como ele entende a frase “quase desistindo de manter a esperança”.
- Incentivar a continuidade da compreensão do texto através de perguntas do tipo:
 - 1- Quais eram as opções que o corvo tinha diante de um calor tão intenso e uma sede tão grande?
 - 2-O que aconteceria se o corvo desistisse de procurar água?
 - 3- O que o corvo fez para solucionar seu problema?
 - 4- A partir do que ele achou a solução?
 - 5- Como será que ele chegou a essa solução?
- Para verificar se o informante entendeu a mensagem do texto.

O CORVO SEDENTO

Em um dia muito quente um corvo sedento voou por todo o campo à procura de água. Por um longo tempo, ele não conseguiu encontrar nenhuma gota. Ele se sentia muito fraco, quase desistindo de manter a esperança.

De repente ele viu um jarro abaixo dele. Ele voou direto para baixo para ver se havia alguma água no interior. Sim, ele podia ver um pouco de água no interior do jarro!

O corvo tentou enfiar a cabeça dele dentro do jarro. Infelizmente ele descobriu que o pescoço do jarro era muito estreito. Depois ele tentou empurrar a jarra para baixo para que a água viesse para fora. Ele descobriu, contudo que o jarro era pesado demais.

O corvo pensou seriamente durante um tempo. Então olhando em volta ele viu umas pedrinhas. De repente, ele teve uma boa ideia. Ele começou pegando as pedrinhas um por vez, deixando-as cair dentro do jarro. À medida que mais e mais pedras enchiam o jarro, o nível da água ia subindo. Logo ficou alto o suficiente para que o corvo a bebesse. Seu plano tinha funcionado!

APÊNDICE L - TRANSCRIÇÕES DO INFORMANTE I

(12min11seg de gravação de áudio)

Pesquisador: Bom dia I1

Informante I: Bom dia

Pesquisador: Olha só... é::... nós vamos começar esse nosso trabalho... por que desde o início eu ten-ho visitado sua turma... tivemos a aplicação de vários testes... num foi isso?

Informante I: foi

Pesquisador: É::... e assim... quero parabenizá-lo por que você sempre se saiu... bem... nos seus testes... tirando o último... mas num todo você se saiu bem... e agora nós vamos fazer um teste diferente... o teste que nós vamos fazer... é::: encima desse texto aqui... Pode segurar o texto para você... Você já:: conhece esse texto?

Informante I: Hunrumm

Pesquisador: Você já leu alguma vez?

Informante I: Não... já vi a história.

Pesquisador: Já viu a história? muito bem... é::: lê pra gente o o o título.

Informante I: A formiga e a pomba

Pesquisador: É importante frisar que você é aluno do Jaredo Viana... está no quinto... ano né isso I1?
É::: e a segundo a professora você tem se saído bem... e existe a possibilidade de ser::: é::: aprovado nesse ano... num é assim?

Informante I: É

Pesquisador: Muito bem... faz a leitura pra gente I1... tenta ler em voz alta...

Informante I: Todo?

Pesquisador: Vá lendo, quando for preciso... eu peço pra que você dê uma parada.

Informante I: (Leitura do texto: A formiga e a pomba) Uma Formiga estava na margem do / de um rio bebendo água... e sendo arrastada pela for / pela forte correnteza... estava prestes a se afogar... uma pomba que estava em uma árvore sobre a água observando tudo... arranca uma folha e deixa cair na correnteza... perto dé / da mesma... subindo na folha a Formiga flutua em segurança até a margem... eis qui pouco tempo depois um caçador de pássaros... escondido pela folhas da árvore... se prepa / se prepara para apanhar / para apanhar a Pomba... colocando visg / visgo no galho onde ela descansa... sem que ela... sem que ela perceba o perigo... A Formiga percebendo sua intenção... dá-lhe uma fer-ro-ada no pé... Do susto ele deixa cair sua armadilha de visgú e isso dá chance para qui a Pomba acorde um pouco para longe... e... a salvo.

Pesquisador: Ok... I1... olha só você fez a leitura do texto... tá... parabéns... você realmente tem uma leitura muito boa... é::: é natural que a gente se enganche em uma palavra ou outra... dentro de um texto... agora eu gostaria de fazer algumas perguntas... pra você, olha só... no primeiro parágrafo é::: tem algumas palavras que dão maior sentido àquilo que tá sendo dito... uma delas é a palavra MARGEM... você sabe o que é margem I1?

Informante I: Do rio

Pesquisador: Certo... é a margem do rio... mas o que seria a margem do rio?

Informante I: Num sei.

Pesquisador: Como você diria... A margem do rio é isso... em suas palavras... você não precisa me dar uma... um sig... uma uma tradução melhor... ou um um dê nas suas palavras... do seu jeito... o que você entende por margem do rio.

Informante I: É::: tipo uma cachoeira?

Pesquisador: Tipo uma cachoeira... certo... ok... é::: quando diz também no parágrafo I1, que:: a formiga estava sendo arrastada. É::: o que significa dizer arrastada?

Informante 1: Levada pela correnteza.

Pesquisador: Levada pela correnteza... o que seria correnteza?

Informante I: Água.

Pesquisador: Água? Só água... então se eu tenho por exemplo... um copo com água aqui... isso aqui vai ser correnteza?

Informante I: Vai

Pesquisador: (mostrando um copo com água) Isso aqui é correnteza?

Informante I: Não

Pesquisador: Não?

Informante 1: Não.

Pesquisador: E então o que seria na sua cabeça... quando você pensa em correnteza o que você... visualiza... que é que você vê?

Informante I: Tipo essa escola cheia d'água

Pesquisador: Tipo essa escola cheia d'água... ok I1 é::: me diga mais uma coisa... é::: diz que a pomba estava sô / em uma árvore... sobre a água observando tudo... e o que é que essa pomba ela faz? Na história... segundo a história... o que é que essa pomba faz?

Informante I: Ela observa e joga uma folha.

Pesquisador: Pra quem?

Informante I: Pra formiga.

Pesquisador: Ela observa... e joga uma folha... pra formiga.

Informante I: Se afogar

Pesquisador: Pra ela não?

Informante I: Se afogar

Pesquisador: Aí diz aí que ela estava PRESTES a se afogar... O que seria PRESTES a se afogar?

Informante I: Ela estava já morrendo.

Pesquisador: Ela estava já morrendo... muito bem I1... mas diz também... que quando a pomba jogou a folha... que a a formiga subiu na folha... ela começou a flutuar... O que seria flutuar?

Informante I: Não afundar.

Pesquisador: Flutuar significa não afundar... ok... significa dizer que ela ficou em segurança?

Informante I: Hunrumm

Pesquisador: Mesmo com a correnteza... É isso?

Informante I: (Gesto afirmativo com a cabeça)

Pesquisador: Ok.... é::: aí diz também que assim... entre as árvores existia um caçador... que estava... ele estava o que mesmo?

Informante 1: Querendo::: é pegar a a pomba.

Pesquisador: Querendo pegar a pomba, e ele tava assim aparecendo pra pomba ou ele tava escondido.

Informante 1: Tava escondido.

Pesquisador: Estava escondido... ok... E ele ia usar o que pra poder prender a pomba?

Informante 1: ...visgú?

Pesquisador: Visgo... você sabe o que é visgo?

Informante 1: Não

Pesquisador: Não... ele ia usar uma armadilha de visgo... visgo é um tipo de cola... tipo visgo da jaca... Aquele grude da jaca... é um grude que prende... o pássaro quando ele... é::: pousa sobre ele... certo? uma forma de pegar o pássaro sem machucar... Certo? É::: ...só que quando o o o caçador vai pegar a pomba... o que é que acontece?

Informante 1: A formiga dá um::: ...pica o pé dele.

Pesquisador: A formiga pica o pé dele... ok... Quando ela pica o pé dele... o que é que acontece?

Informante 1: Ele deixa cair a armadilha.

Pesquisador: Ele deixa cair a armadilha... muito bem I1... agora I1 vamo vamo pensar nessa história... ela deixando uma mensagem... a gente viu que no primeiro momento... a formiga estava se afogando a pomba foi e ajudou... Depois a pomba tava em perigo e a formiga ajudou... O que é que você entendeu da história? Que mensagem essa história deixa pra você?

Informante 1: Temos que ajudar... um ao outro.

Pesquisador: Fala mais alto... para eu ouvir direitinho.

Informante 1: Temos que ajudar um ao outro.

Pesquisador: Certo... temos que ajudar um ou outro... né isso? Por quê?

Informante 1: Que... você ajuda um... aí quando você tiver precisa... quando alguém qui tá precisando você vai ter que ajudar... e quando você tiver precisando ele também le ajudará.

Pesquisador: Muito bem I1... muito bem mesmo... então se eu ajudo sou também ajudado... né isso?

Informante 1: É.

Pesquisador: I1... agora eu vou pedir a você o seguinte... A gente fez vários testes na sala... principalmente esses de lacuna... Esse texto é o mesmo que a gente discutiu aqui... tanto que eu já virei a folha para que você não desse uma olhada nela... eu gostaria que você pudesse responder... vê se você lembra aquilo que foi colocado... no texto... aquilo que a gente leu no texto... eu gostaria que você agora de / respondesse comple / completasse no texto aí... [silêncio] Tente lembrar das mesmas palavras que você utilizou... que foram utilizadas... que já leu e vai preenchendo os espaços.

Informante 1: [Longo silêncio por estar preenchendo o texto lacunado]

Pesquisador: O que você não lembrar não tem problema... você vai preenchendo aqueles que você lembrar... certo? Pode deixar em branco também.

Informante 1: (Silêncio por estar ainda preenchendo o texto lacunado) Posso apagar?

Pesquisador: Pode! (silêncio) Eu percebo o seguinte... você conseguiu responder tudo... né? só deixou uma uma lacuna em branco... é::: um outro momento é::: seria o perigo você coloca visgo... mas no mais é::: realmente você consegue lembrar é::: dos fragmentos que você leu no texto tá... você tá de parabéns e eu espero que você se torne um excelente leitor... que você leia mais... que isso é importante pra você no futuro... Ok / I1? Muito obrigado... agora eu gostaria que você me dissesse I1... só pra gente concluir... que é que você achou desse tempo todo que eu passei na sua sala aplicando teste? Você aprendeu alguma coisa? foi interessante participar desses testes?

Informante 1: Foi bom porque eu aprendi mais.

Pesquisador: Você aprendeu mais.

Informante 1: Hunrum.

Pesquisador: Ok... muito obrigado.

Informante 1: Tchau!

Pesquisador: Tchau!

APÊNDICE M - TRANSCRIÇÃO INFORMANTE 3

(12m29seg de gravação de áudio)

(Aluna do 5º M com 13 Anos)

Pesquisador: Bom dia I3.

I3: bom dia

Pesquisador: tudo bom com você?

I3: hunrum.

Pesquisador: Fique tranquila que não tem segredo nenhum aqui nesse nosso trabalho...tá certo? Eu já venho fazendo um trabalho com vocês alguns momentos...vários dias eu já visitei a sua sala... você... é:: respondeu questionário você leu texto num foi assim?

I3: sim.

Pesquisador: Então fique tran-qui-la que hoje também é do mesmo jeitinho... tá bom? tá tranquila? muito bem... olha só... o nosso trabalho hoje vai ser em cima desse texto pequeno...nada muito grande a letra tá até bem grandinha pra poder facilitar... tá bom assim? pra você se familiarizar com o texto eu gostaria que você lesse em voz baixa só pra você...faz uma leitura silenciosa...quando você chegar aqui no ponto final você diz concluí... aí a gente começa a fazer o trabalho.

I3: (Leitura silenciosa)

Pesquisador: Pronto? ok. não se preocupe que assim... a gente tá fazendo a filmagem e a gravação... é só pra que a gente não perca nada da voz... porque se de repente você falar baixinho alguma coisa... pela filmagem... eu consigo ente / ler o que você disse pra poder fazer depois o trabalho...

I3: Hunrum

Pesquisador: Tá certo? Ok. Você fez a leitura... silenciosa do texto... esse foi / você já conhecia esse texto?... Você sa / você lembra se já tinha lido alguma vez essa história?

I3: Não.

Pesquisador: Não. Ok. Uma vez que você já se inteirou do texto... vamos fazer agora a leitura em voz alta... por que aí a partir dessa leitura ela vai ficar gravada agora na sua mente essa / as informações... aí eu posso fazer as perguntas... significa dizer que são pelo menos dois momentos de leitura... um silencioso e outro... em voz alta. Não se preocupe se você se enganchar até por que é normal num texto... certo? vamos lá.

I3: (silêncio seguido de riso nervoso)

Pesquisador: (risos) O que foi? não consegue ler não?

I3: Não.

Pesquisador: Não gosta de ler... em voz alta? quer que eu saia pra você ler? aí quando você terminar eu volto? Aí você / eu deixo só gravada a sua voz e eu não tô aqui pra ver aí você lê em voz alta...

I3: (gesto negativo com a cabeça e sonoriza negativando)

Pesquisador: aí você me chama Sé / pode vir tio. Pode ler agora ou não? (silêncio) O título É a formiga e a pomba... (com voz suave) pode ficar tranquila só tá eu e você... não tem nenhum colega da sala pra ouvir... pra depois ficar mexendo com você e isso aqui eu não vou apresentar pra sua turma... NEM se preocupe.

I3: Uma... fumiga...

Pesquisador: Você tem dificuldade de leitura:: I3? você não consegue ler? você conseguiu ler a primeira vez na leitura silenciosa?

I3: Mais ou menos.

Pesquisador: Mais ou menos... você quer que eu leia pra você esse texto?

I3: (gesto afirmativo com a cabeça)

Pesquisador: Ok. É:: quando você diz que tem dificuldade de leitura o que seria essa dificuldade de leitura? não consegue ler mesmo nada?

I3: Consigo... algumas coisas.

Pesquisador: Algumas coisas... vê si / então / vamos fazer assim... eu vou reduzir você não vai ler o texto todo...

I3: Hunrum

Pesquisador: Tá bom? Lê pra mim só pelo menos até aqui margem... só metade do texto... pra mim já é suficiente... vamo tentar... o que você não conseguir... me pede... que eu te ajudo.

I3: Tá... Eu tô conseguindo não essa aqui.

Pesquisador: Qual a palavra?

I3: (Aluna aponta com o dedo)

Pesquisador: Estava.

I3: (lendo com os olhos)

Pesquisador: Lê voz alta pra facilitar...

I3: (risos)

Pesquisador: porque aí eu sei onde você se engancha e eu te ajudo.

I3: Tá. Uma fomiga estava né

Pesquisador: mar-gem...

I3: Mar-cea de uma

Pesquisador: de um... rio

I3: um ri-o... de

Pesquisador: de sim... den-tro

I3: den-to uma

Pesquisador: Água.

I3: Água

Pesquisador e I3: e sendo arras-tada arrastada pela

I3: pera

Pesquisador: pela... Pode colocar o dedinho assim (mostrando com o dedo) pra facilitar... pra você não se perder... eu também gosto de fazer.

Pesquisador e I3 (silabando) pela for-te cor-ren-te-za... es-ta-va pres-tes a se a-fo-gar... u-ma pom-ba que es-ta-va em uma... ár-...

I3: uma

Pesquisador: ár...vore.

I3: árvore.

Pesquisador: sobre

I3: Solta

Pesquisador e I3: so-bre a á-gua obser...

I3: observando

Pesquisador e I3: Tudo arrancar... uma folha e a

Pesquisador: deixa

I3: deça

Pesquisador e I3: cair na

I3: á

Pesquisador: co

I3: cor-ren-teza per

Pesquisador: to

I3: perto dé / da mi::

Pesquisador: mes-ma

I3: me:sma suti

Pesquisador: Su-bin-do

I3: bin-do

Pesquisador e I3: na fo-lha a for

I3: a fomiga

Pesquisador: sim.

Pesquisador e I3: Flu-tu...

I3: ando (tenta adivinhar)

Pesquisador: flutua

I3: flutua

Pesquisador: em::

I3 em...

Pesquisador: se-gu...

I3: em segu / em seguran / (risos)

Pesquisador: ISSO. Em segurança

I3: em segurança

Pesquisador: a-té

I3: a-té a

Pesquisador: a

I3: mi

Pesquisador: mar...

I3: mar...

Pesquisador: gem.

I3: sem.

Pesquisador: Ok Me diga uma coisa I3... percebo que você tem dificuldade de leitura tá... como é pra você está na sala e às vezes uma professora pedir pra fazer leitura. Você consegue fazer?

I3: (riso vergonhoso) Eu num leio não na sala.

Pesquisador: Não. Porquê você não lê?

I3: porque.

Pesquisador: Vergonha dos colegas?

I3: É.

Pesquisador: Ok. Você pega muito livro na na

I3: Sala de leitura

Pesquisador: Sala de leitura?

I3: Hunrum

Pesquisador: E você lê esses livros?

I3: Hunrum

Pesquisador: Você tenta ler em casa?

I3: Hunrum

Pesquisador: Alguém te ajuda?

I3: Hunrum

Pesquisador: Quem é que te ajuda?

I3: A minha prima com a minha tia.

Pesquisador: A sua prima. Ok. (Chega uma aluno e pergunta se pode entrar e eu digo que não) É::: Ai nesse caso... você tem dificuldade isso dificulta também pra você aprender?

I3: Hunrum

Pesquisador: Você acha que vai passar de ano?

I3: Pera nota eu acho que sim.

Pesquisador: Ok. (Faço leitura de trechos texto em voz alta). Você sabe o que é margem de rio?

I3: Uma imaze?

Pesquisador: Oi?

I3: Uma imaze?

Pesquisador: Uma imagem?

I3: Sim.

Pesquisador: Pode ser. vamo / vamo adiante. Uma formiga está na margem de um rio bebendo água e sendo arrastada pela forte correnteza. Sabe o que é correnteza?

I3: Água forte?

Pesquisador: Água forte...muito bem. E estava prestes a se afogar... quando eu digo estava prestes folgar estava prestes a acontecer o que com ela?

I3: Morrer?

Pesquisador: Morrer muito bem. Ela estava QUASE se afogando.

I3: Hunrum

Pesquisador: Né assim? E uma pomba estava numa árvore sobre a água observando tudo... ela arrancar uma folha e deixa cair na correnteza... perto da mesma. Quando eu digo assim... que a pomba soltou uma folha perto da mesma quem é essa mesma?

I3: A pomba?

Pesquisador: A pomba foi que jogou... ela joga a folha perto de quem está quase se afogando... quem é essa mesma?

I3: A::: formiga?

Pesquisador: A formiga muito bem. Que sobe na folha e flutua com segurança...o que seria flutuar?...

I3: (Fica silêncio)

Pesquisador: Quando eu digo que ela tava em cima da folha dentro do rio e ela flutua em segurança...

I3: sem tocar em nada?

Pesquisador: sem tocar em nada...nesse caso a folha estava dentro do rio... se eu digo que a folha estava dentro do rio e a correnteza tava levando o que é que não aconteceu com a folha?

I3: Não afundou.

Pesquisador: Não afundou muito bem. É::: e logo em seguida diz que o caçador... ele::: coloca uma armadilha de visgo...já ouviu falar... o que é uma armadilha de visgo?

I3: (Gesto negativo com a cabeça).

Pesquisador: Visgo é aquele grude da jaca... tipo grude de jaca... ele coloca aquele grude... bastante grude no galho quando a pombinha botasse o pé ficaria presa e não iria embora e ele poderia pega-la...certo? Essa história é:::... I3 é uma história que fala sobre a formiga que tava quase se afogando e a pomba ajudou e quando a pomba estava em perigo o que foi que a formiga fez?

I3: ...Assudou?

Pesquisador: Ajudou também muito bem... A formiga percebendo a intenção do caçador... dá-lhe uma ferroada no pé... do susto ele... deixa cair sua armadilha de virgo e isso dá chance para que a pomba... acorde e voe para longe a salvo... a formiga tava em perigo a pomba foi ajudou... quando a pomba estava em perigo o que foi que a formiga fez?

I3: ...Assudou.

Pesquisador: Muito bem aí eu pergunto o seguinte I3 se você fosse me contar essa história... sem falar em formiga e pomba... sem falar em animal... falando de gente... como essa história seria contada? Que nós devemos fazer o quê?

I3: Deveria assudar?

Pesquisador: Deveria ajudar... muito bem... ajudar::: deixar a pessoa em perigo só joga uma coisa deixar pra lá?

I3: Não

Pesquisador: Fazer o quê?

I3: Ir lá e perguntar se ela quer mais alguma assuda.

Pesquisador: Certo::: mais alguma ajuda... muito bem. Qual a tua idade I3?

I3: Treze.

Pesquisador: Treze anos...certo . I3 é uma aluna de treze (13) anos que está no::: quinto ano A, né isso?

I3: (faz gesto positivo com a cabeça)

Pesquisador: Ok I3 é::: me diga uma coisa só pra gente encerrar você consegue preencher...você acha que consegue... preencher os espaços desse texto?

I3: Acho que não.

Pesquisador: Acha que não? Então beleza eu a-gra-de-ço imensamente sua participação... esse foi só o primeiro...

I3: Hunrum

Pesquisador: Ainda vão ter outros que a gente vai trabalhar... tá bom assim? um abraço I3 brigado

I3: certo...de nada.

ANEXOS

ANEXO A – TESTE TCQME APLICADO NAS TURMAS M E T**ATIVIDADE DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO TEXTUAL****TEXTO 1****Por que Alguns Animais Comem Pedra?**

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

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

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

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

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

Salvatore Siliciano

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

Teste de compreensão - Múltipla escolha

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

I - Os animais que costumam engolir pedras

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

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

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

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

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

IV - São exemplos de animais aquáticos que comem pedra:

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

V - As pedras engolidas pelos animais citados no texto também

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

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

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

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

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

VIII - O que significa *gastrólito*?

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

ANEXO B – TESTE TCQME APLICADO NAS TURMAS M e T**ATIVIDADE DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO TEXTUAL****TEXTO 2****As Lágrimas de Potira**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1. A história se passa numa

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

2. As tribos citadas na lenda viviam

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

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

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

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

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

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

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

6. Depois que Itagiba partiu para a guerra, Potira

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

7. Potira entendeu que Itagibá havia morrido depois que

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

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

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

ANEXO C – TESTE CLOZE APLICADO NAS TURMAS M e T**ATIVIDADE DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO TEXTUAL
COM PREENCIMENTO DE LACUNAS****TEXTO 3**

A Barata

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

A aula de religião não contava ponto nem influía 1_____ nossa média, mas a diretora nos 2_____ a frequentar.

Um dia apareceu uma 3_____ na sala de aula. Descobrimos então 4_____ dona Risoleta tinha verdadeiro horror 5_____ baratas: soltou um grito, apontou a 6_____ com o dedo trêmulo e subiu 7_____ cadeira, pedindo que matássemos. Era uma 8_____ grande, daquelas cascudas.

A classe inteira 9_____ mobilizou para matá-la. Foi aquele alvoroço: 10_____, cotoveladas, pontapés, risos e gritaria, todos 11_____ atingi-la primeiro. E a coitada 12_____ barata tonta, escapando por entre nossas 13_____ patadas no chão. Até que, de 14_____, tive a sorte de dar com 15_____ passando a correr entre meus pés. Aí 16_____ -a numa pisada só.

Fui aclamado como 17_____, vejam só: herói por ter matado 18_____ barata. Até dona Risoleta me agradeceu, 19_____, descendo da cadeira e me dando 20_____ beijo na testa. Esse beijo a 21_____ não me perdoou; durante muito tempo 22_____ vítima da maior gozação: diziam que 23_____ Risoleta estava querendo me namorar.

ANEXO D – TESTE CLOZE APLICADO NAS TURMAS M e T**ATIVIDADE DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO TEXTUAL
COM PREENCIMENTO DE LACUNAS****TEXTO 4 – Sem opção de resposta**

A Princesa e o Fantasma

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

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

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

TEXTO – Com opção de resposta

A Princesa e o Fantasma

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

Um dia chegou um viajante _____ e disse à princesa que o _____ fantasma era um
(estrangeiro-caseiro-cozinheiro) (meu-seu-teu)
príncipe enfeitiçado. A _____ suspirou de alívio e ficou pensando _____
(mulher-princesa-professora) (numa-de-nem)

maneira de tirar aquele feitiço. Ela _____ que se o fantasma soubesse do _____
(pegou-achou-comprou) (meu-teu-seu)

amor por ele, o feitiço desapareceria _____ sempre.
(de-para-com)

Acreditando nisso, a princesa armou _____ plano e prendeu o fantasma numa _____
(um-a-uma) (rodinha-caixinha-bacia)

de música. Declarou seu amor a _____ e, ao abrir a caixinha, o _____ da música
(ele-ela-você) (gosto-cheiro-som)

se transformou num príncipe _____.
(mau-maravilhoso-feio).

ANEXO E – RESULTADO DO TESTE CLOZE A BARATA APLICADO NA TURMA M

TESTE CLOZE: A BARATA – (26 Informantes) - 5ª Ano – Turma M									
Nº	Palavra esperada	Nº de recorrência de palavra esperada	%	Nº de recorrência de palavras aceitáveis	%	Nº de recorrência de palavras inaceitáveis	%	Nº de recorrência de espaço em branco	%
1	NA	0	0%	6	23%	19	73%	1	4%
2	OBRIGAVA	0	0%	6	23%	19	73%	1	4%
3	BARATA	17	65%	0	0%	9	35%	0	0%
4	QUE	17	65%	0	0%	9	35%	0	0%
5	DE	16	62%	2	8%	7	27%	1	4%
6	BICHINHA	0	0%	8	31%	16	62%	2	8%
7	NA	16	62%	1	4%	9	35%	0	0%
8	BARATA	19	73%	2	8%	5	19%	0	0%
9	SE	7	27%	1	4%	16	62%	2	8%
10	EMPURRÕES	0	0%	4	15%	20	77%	2	8%
11	QUERENDO	0	0%	4	15%	18	69%	4	15%
12	FEITO	0	0%	18	69%	6	23%	2	8%
13	FORTES	0	0%	3	12%	20	77%	3	12%
14	REPENTE	3	12%	1	4%	19	73%	3	12%
15	ELA	0	0%	5	19%	19	73%	2	8%
16	ESMAGUEI	0	0%	7	27%	15	58%	4	15%
17	HERÓI	5	19%	1	4%	17	65%	3	12%
18	UMA	2	8%	15	58%	7	27%	2	8%
19	TRÊMULA	0	0%	4	15%	19	73%	3	12%
20	UM	14	54%	2	8%	8	31%	2	8%
21	TURMA	1	4%	5	19%	17	65%	1	4%
22	FUI	2	8%	1	4%	19	73%	2	8%
23	DONA	9	35%	5	19%	10	38%	2	8%

ANEXO F – RESULTADO DO TESTE CLOZE A BARATA APLICADO NA TURMA V

TESTE CLOZE: A BARATA – (24 Informantes) - 5ª Ano Turma V									
Nº	Palavra esperada	Nº de recorrência de palavra esperada	%	Nº de recorrência de palavras aceitáveis	%	Nº de recorrência de palavras inaceitáveis	%	Nº de recorrência de espaço em branco	%
1	NA	15	63%	3	13%	6	25%	0	0%
2	OBRIGAVA	1	4%	3	13%	20	83%	0	0%
3	BARATA	14	58%	0	0%	10	42%	0	0%
4	QUE	18	75%	0	0%	6	25%	0	0%
5	DE	17	71%	0	0%	7	29%	0	0%
6	BICHINHA	0	0%	10	42%	14	58%	0	0%
7	NA	19	79%	0	0%	5	21%	0	0%
8	BARATA	13	54%	3	13%	8	33%	0	0%
9	SE	10	42%	0	0%	14	58%	0	0%
10	EMPURRÕES	0	0%	3	13%	21	88%	0	0%
11	QUERENDO	0	0%	4	17%	20	83%	0	0%
12	FEITO	0	0%	21	88%	3	13%	0	0%
13	FORTES	1	4%	0	0%	23	96%	0	0%
14	REPENTE	3	13%	0	0%	21	88%	0	0%
15	ELA	1	4%	1	4%	22	92%	0	0%
16	ESMAGUEI	0	0%	5	21%	19	79%	0	0%
17	HERÓI	7	29%	0	0%	17	71%	0	0%
18	UMA	1	4%	19	79%	4	17%	0	0%
19	TRÊMULA	0	0%	1	4%	23	96%	0	0%
20	UM	17	71%	0	0%	7	29%	0	0%
21	TURMA	0	0%	2	8%	22	92%	0	0%
22	FUI	1	4%	2	8%	20	83%	1	4%
23	DONA	7	29%	0	0%	16	67%	1	4%

ANEXO G – RESULTADO DO TESTE CLOZE APLICADO NA TURMA M

TESTE CLOZE: A PRINCESA E O FANTASMA – (25 Informantes) 5ª Ano M									
Sem Opção de Resposta									
Nº	Palavra esperada	Nº de recorrência de palavra esperada	%	Nº de recorrência de palavras aceitáveis	%	Nº de recorrência de palavras inaceitáveis	%	Nº de recorrência de espaço em branco	%
1	VIVIA	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
2	ERA	15	60%	6	24%	4	16%	0	0%
3	ESCONDIDO	0	0%	5	20%	19	76%	1	4%
4	ESTRANGEIRO	0	0%	0	0%	23	92%	2	8%
5	SEU	1	4%	0	0%	19	76%	5	20%
6	PRINCESA	17	68%	0	0%	8	32%	0	0%
7	NUMA	1	4%	1	4%	23	92%	0	0%
8	ACHOU	1	4%	7	28%	16	64%	1	4%
9	SEU	5	20%	0	0%	17	68%	3	12%
10	PARA	19	76%	0	0%	6	24%	0	0%
11	UM	21	84%	0	0%	4	16%	0	0%
12	CAIXINHA	15	60%	0	0%	10	40%	0	0%
13	ELE	13	52%	4	16%	7	28%	1	4%
14	SOM	1	4%	0	0%	23	92%	1	4%
15	MARAVILHOSO	2	8%	14	56%	9	36%	0	0%

ANEXO H – RESULTADO DO TESTE CLOZE APLICADO NA TURMA V

TESTE CLOZE: A PRINCESA E O FANTASMA – (25 Informantes) 5ª Ano M									
Com Opção de Resposta									
Nº	Palavra esperada	Nº de recorrência de palavra esperada	%	Nº de recorrência de palavras aceitáveis	%	Nº de recorrência de palavras inaceitáveis	%	Nº de recorrência de espaço em branco	%
1	VIVIA	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
2	ERA	22	88%	0	0%	3	12%	0	0%
3	ESCONDIDO	24	96%	0	0%	1	4%	0	0%
4	ESTRANGEIRO	19	76%	0	0%	6	24%	0	0%
5	SEU	11	44%	0	0%	14	56%	0	0%
6	PRINCESA	24	96%	0	0%	1	4%	0	0%
7	NUMA	22	88%	0	0%	3	12%	0	0%
8	ACHOU	20	80%	0	0%	5	20%	0	0%
9	SEU	9	36%	0	0%	16	64%	0	0%
10	PARA	25	100%	0	0%	0	0%	0	0%
11	UM	24	96%	0	0%	2	8%	0	0%
12	CAIXINHA	24	96%	0	0%	1	4%	0	0%
13	ELE	22	88%	0	0%	3	12%	0	0%
14	SOM	21	84%	0	0%	4	16%	0	0%
15	MARAVILHOSO	24	96%	0	0%	1	4%	0	0%

ANEXO I – RESULTADO DO TESTE CLOZE APLICADO NA TURMA V

TESTE CLOZE: A PRINCESA E O FANTASMA – (22 Informantes) 5ª Ano T									
SEM OPÇÃO DE ESCOLHA									
Nº	Palavra esperada	Nº de recorrência de palavra esperada	%	Nº de recorrência de palavras aceitáveis	%	Nº de recorrência de palavras inaceitáveis	%	Nº de recorrência de espaço em branco	%
1	VIVIA	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
2	ERA	11	50%	0	0%	11	50%	0	0%
3	ESCONDIDO	0	0%	0	0%	22	100%	0	0%
4	ESTRANGEIRO	0	0%	0	0%	22	100%	0	0%
5	SEU	1	5%	0	0%	20	91%	1	5%
6	PRINCESA	17	77%	0	0%	5	23%	0	0%
7	NUMA	0	0%	2	9%	20	91%	0	0%
8	ACHOU	0	0%	6	27%	15	68%	1	5%
9	SEU	3	14%	0	0%	18	82%	1	5%
10	PARA	12	55%	1	5%	8	36%	1	5%
11	UM	18	82%	2	9%	1	5%	1	5%
12	CAIXINHA	7	32%	0	0%	14	64%	1	5%
13	ELE	12	55%	1	5%	7	32%	2	9%
14	SOM	2	9%	0	0%	18	82%	2	9%
15	MARAVILHOSO	0	0%	11	50%	9	41%	2	9%

ANEXO J – RESULTADO DO TESTE CLOZE APLICADO NA TURMA V

TESTE CLOZE: A PRINCESA E O FANTASMA – (22 Informantes) 5ª Ano T									
COM OPÇÃO DE ESCOLHA									
Nº	Palavra esperada	Nº de recorrência de palavra esperada	%	Nº de recorrência de palavras aceitáveis	%	Nº de recorrência de palavras inaceitáveis	%	Nº de recorrência de espaço em branco	%
1	VIVIA	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
2	ERA	18	82%	0	0%	4	18%	0	0%
3	ESCONDIDO	20	91%	0	0%	2	9%	0	0%
4	ESTRANGEIRO	17	77%	0	0%	5	23%	0	0%
5	SEU	15	68%	0	0%	7	32%	0	0%
6	PRINCESA	19	86%	0	0%	3	14%	0	0%
7	NUMA	20	91%	0	0%	2	9%	0	0%
8	ACHOU	11	50%	0	0%	11	50%	0	0%
9	SEU	9	41%	0	0%	12	55%	1	5%
10	PARA	21	95%	0	0%	1	5%	0	0%
11	UM	17	77%	0	0%	5	23%	0	0%
12	CAIXINHA	19	86%	0	0%	3	14%	0	0%
13	ELE	17	77%	0	0%	5	23%	0	0%
14	SOM	19	86%	0	0%	3	14%	0	0%
15	MARAVILHOSO	20	91%	0	0%	2	9%	0	0%

ANEXO K – RESULTADO DO TESTE CLOZE PÓS-PROTOCOLO APLICADO NA TURMA M

TESTE PÓS-PROTOCOLOS: A FORMIGA E A POMBA – (5 ALUNOS) 5ª Ano M									
Nº	Palavra esperada	Nº de recorrência de palavra esperada	%	Nº de recorrência de palavras aceitáveis	%	Nº de recorrência de palavras inaceitáveis	%	Nº de recorrência de espaço em branco	%
1	UMA	2	40%	0	0%	3	60%	0	0%
2	TUDO	2	40%	0	0%	3	60%	0	0%
3	DEIXA	3	60%	0	0%	2	40%	0	0%
4	MESMA	1	20%	2	40%	2	40%	0	0%
5	FLUTUA	1	20%	0	0%	4	80%	0	0%
6	POUCO	1	20%	2	40%	1	20%	1	20%
7	PÁSSAROS	3	60%	2	40%	0	0%	0	0%
8	SE	3	60%	0	0%	0	0%	2	40%
9	COLOCANDO	1	20%	1	20%	3	60%	0	0%
10	DESCANSA	2	40%	1	20%	2	40%	0	0%
11	PERIGO	2	40%	0	0%	3	60%	0	0%
12	DÁ-LHE	1	20%	4	80%	0	0%	0	0%
13	CAÇADOR	5	100%	0	0%	0	0%	0	0%
14	SUA	1	20%	0	0%	4	80%	0	0%
15	DÁ	1	20%	3	60%	1	20%	0	0%
16	ACORDE	2	40%	0	0%	3	60%	0	0%

ANEXO L – RESULTADO DO TESTE CLOZE PÓS-PROTOCOLO APLICADO NA TURMA V

PROTOCOLOS: A FORMIGA E A POMBA – (6 ALUNOS) 5ª Ano T									
Nº	Palavra esperada	Nº de recorrência de palavra esperada	%	Nº de recorrência de palavras aceitáveis	%	Nº de recorrência de palavras inaceitáveis	%	Nº de recorrência de espaço em branco	%
1	UMA	6	100%	0	0%	0	0%	0	0%
2	TUDO	2	33%	0	0%	4	67%	0	0%
3	DEIXA	2	33%	0	0%	3	50%	1	17%
4	MESMA	1	17%	4	67%	0	0%	1	17%
5	FLUTUA	3	50%	0	0%	3	50%	0	0%
6	POUCO	0	0%	4	67%	2	33%	0	0%
7	PÁSSAROS	2	33%	3	50%	1	17%	0	0%
8	SE	4	67%	0	0%	2	33%	0	0%
9	COLOCANDO	0	0%	1	17%	5	83%	0	0%
10	DESCANSA	1	17%	1	17%	4	67%	0	0%
11	PERIGO	0	0%	0	0%	4	67%	2	33%
12	DÁ-LHE	2	33%	4	67%	0	0%	0	0%
13	CAÇADOR	5	83%	0	0%	1	17%	0	0%
14	SUA	0	0%	4	67%	2	33%	0	0%
15	DÁ	2	33%	1	17%	3	50%	0	0%
16	ACORDE	4	67%	0	0%	2	33%	0	0%

ANEXO M - RESULTADO DO TESTE CLOZE PÓS-PROTOCOLO APLICADO NA TURMA M

PROTOCOLOS: O CORVO SEDENTO – (4 ALUNOS) 5ª Ano M									
Nº	Palavra esperada	Nº de recorrência de palavra esperada	%	Nº de recorrência de palavras aceitáveis	%	Nº de recorrência de palavras inaceitáveis	%	Nº de recorrência de espaço em branco	%
1	CORVO	4	100%	0	0%	0	0%	0	0%
2	A	3	75%	0	0%	1	25%	0	0%
3	TEMPO	4	100%	0	0%	0	0%	0	0%
4	ELE	2	50%	0	0%	2	50%	0	0%
5	DE	4	100%	0	0%	0	0%	0	0%
6	VIU	4	100%	0	0%	0	0%	0	0%
7	DIRETO	0	0%	0	0%	2	50%	2	50%
8	ALGUMA	0	0%	0	0%	2	50%	2	50%
9	VER	3	75%	0	0%	0	0%	1	25%
10	DO	4	100%	0	0%	0	0%	0	0%
11	CABEÇA	4	100%	0	0%	0	0%	0	0%
12	DESCOBRIU	1	25%	0	0%	2	50%	1	25%
13	MUITO	4	100%	0	0%	0	0%	0	0%
14	JARRA	2	50%	0	0%	1	25%	1	25%
15	VIESSE	1	25%	2	50%	1	25%	0	0%
16	O	4	100%	0	0%	0	0%	0	0%
17	PENSOU	3	75%	0	0%	0	0%	1	25%
18	EM	3	75%	0	0%	1	25%	0	0%
19	REPENTE	1	25%	0	0%	1	25%	2	50%
20	COMEÇOU	0	0%	2	50%	1	25%	1	25%
21	DEIXANDO	2	50%	1	25%	1	25%	0	0%
22	MEDIDA	0	0%	0	0%	2	50%	2	50%
23	O	3	75%	0	0%	0	0%	1	25%
24	SUBINDO	2	50%	0	0%	1	25%	1	25%
25	QUE	2	50%	0	0%	0	0%	2	50%
26	TINHA	3	75%	0	0%	0	0%	1	25%

ANEXO N - RESULTADO DO TESTE CLOZE PÓS-PROTÓCOLO APLICADO NA TURMA M

PROTÓCOLOS: O CORVO SEDENTO – (6 ALUNOS) 5ª Ano T									
Nº	Palavra esperada	Nº de recorrência de palavra esperada	%	Nº de recorrência de palavras aceitáveis	%	Nº de recorrência de palavras inaceitáveis	%	Nº de recorrência de espaço em branco	%
1	CORVO	6	100%	0	0%	0	0%	0	0%
2	A	4	67%	0	0%	2	33%	0	0%
3	TEMPO	5	83%	0	0%	1	17%	0	0%
4	ELE	2	33%	0	0%	4	67%	0	0%
5	DE	5	83%	0	0%	1	17%	0	0%
6	VIU	4	67%	1	17%	1	17%	0	0%
7	DIRETO	0	0%	0	0%	5	83%	1	17%
8	ALGUMA	2	33%	0	0%	4	67%	0	0%
9	VER	2	33%	0	0%	4	67%	0	0%
10	DO	4	67%	0	0%	1	17%	1	17%
11	CABEÇA	5	83%	0	0%	1	17%	0	0%
12	DESCOBRIU	0	0%	1	17%	2	33%	3	50%
13	MUITO	6	100%	0	0%	0	0%	0	0%
14	JARRA	2	33%	0	0%	4	67%	0	0%
15	VIESSE	1	17%	4	67%	1	17%	0	0%
16	O	5	83%	0	0%	0	0%	1	17%
17	PENSOU	3	50%	1	17%	2	33%	0	0%
18	EM	3	50%	0	0%	2	33%	1	17%
19	REPENTE	0	0%	1	17%	3	50%	2	33%
20	COMEÇOU	0	0%	3	50%	2	33%	1	17%
21	DEIXANDO	1	17%	1	17%	2	33%	2	33%
22	MEDIDA	1	17%	0	0%	4	67%	1	17%
23	O	4	67%	0	0%	1	17%	1	17%
24	SUBINDO	3	50%	0	0%	2	33%	1	17%
25	QUE	3	50%	0	0%	2	33%	1	17%
26	TINHA	1	17%	0	0%	4	67%	1	17%