UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

TEREZINHA DAS GRAÇAS LAGUARDIA OLIVEIRA

O ENSINO DA COMPREENSÃO LEITORA: CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A LEITURA E O DESENVOLVIMENTO DA PROFICIÊNCIA DOS ALUNOS

CURITIBA

2017

TEREZINHA DAS GRAÇAS LAGUARDIA OLIVEIRA

O ENSINO DA COMPREENSÃO LEITORA: CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A LEITURA E O DESENVOLVIMENTO DA PROFICIÊNCIA DOS ALUNOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), linha de pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná (UFPR), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Sandra Regina Kirchner Guimarães

CURITIBA

2017

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Oliveira, Terezinha das Graças Laguardia.
O ensino da compreensão leitora : concepções dos professores sobre a leitura e o desenvolvimento da proficiência dos alunos / Terezinha das Graças Laguardia de Oliveira. – Curitiba, 2017.
151 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientadora: Profª Drª Sandra Regina Kirchner Guimarães

1. Leitura – Estudo e ensino 2. Compreensão da leitura – Professores. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Setor EDUCAÇÃO
Programa de Pós Graduação em EDUCAÇÃO
Código CAPES: 40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **TEREZINHA DAS GRAÇAS LAGUARDIA OLIVEIRA**, intitulada: **'O Ensino da Compreensão Leitora: concepções dos professores sobre a leitura e o desenvolvimento da proficiência dos alunos.'**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua aprovação no rito de defesa.
A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 29 de Setembro de 2017.

SANDRA REGINA KIRCHNER GUIMARÃES
Presidente da Banca Examinadora (UFPR)

VERÔNICA BRANCO
Avaliador Interno (UFPR)

JANE CORREA
Avaliador Externo (UFRJ)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ M.E.C.

DEDICATÓRIA

Ao Valter, ao Pedro, à Estela e ao Heitor, com todo o meu carinho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por sua presença confortadora.

De modo não menos especial, à Professora Sandra Regina Kirchner Guimarães pela firmeza na orientação, pelos conselhos e palavras de incentivo nos momentos de angústia.

Às minhas colegas de trabalho, Rosana Wippel e Beatriz de Castro da Cruz, pelos auxílios prestados e pela motivação.

Às amigas Sandra Mara Castro dos Santos, Viviane do Rocio Barbosa e Thalita Folmann da Silva, pela presença constante no final de percurso.

Às colegas Lucila Cortiano Zotto Albuquerque e Magaly Quintana Pouso Minatel.

Aos colegas Leandro e André pelas contribuições dadas nas questões de estatística.

“É preciso que a leitura seja um ato de amor.”

Paulo Freire

RESUMO

Este estudo focalizou a compreensão leitora em alunos do 4.º ano do ensino fundamental. O desenho metodológico dividiu-se em duas etapas: a primeira investigou como os professores entendem e colocam em prática o trabalho em prol do desenvolvimento da competência leitora, por meio da aplicação de um questionário a quinze (15) docentes, do 4.º ano do ensino fundamental, de dez (10) escolas da cidade de Curitiba (Paraná/BR). Esse continha 4 blocos de perguntas – formuladas conforme o conjunto de fatores que interferem na compreensão, conforme Viana *et al.* (2010): o texto, o leitor e o contexto, considerando as dimensões social, linguística e cognitiva da leitura, propostas por Spinillo (2013) – que incitavam tais profissionais a explicitar o modo como abordam o ensino da compreensão nas suas aulas. Na segunda etapa, foi elaborada uma intervenção com atividades de ensino explícito da compreensão leitora que foi aplicada aos estudantes, contendo atividades que visavam contribuir para o desenvolvimento da compreensão tanto no que se refere à compreensão literal como inferencial. Essa intervenção foi precedida de um pré-teste, e ao cabo desta foi aplicado um pós-teste. Para avaliação do desempenho dos participantes – grupo experimental e de controle – no pré e pós-teste foram utilizados dois (2) textos (um narrativo e um expositivo) com oito perguntas de compreensão cada. Os resultados da coleta de dados do questionário (estudo 1) revelaram que, embora o conteúdo relativo ao ensino da compreensão seja quase todo do conhecimento dos docentes, há conceitos que os professores não demonstram clareza, mais especificamente os relacionados à dimensão cognitiva da leitura. Há indícios de que não consideram adequadamente os fatores texto, leitor e contexto nos encaminhamentos pedagógicos, o que os impede de manipular tais fatores de forma a encaminhar um processo de ensino-aprendizagem eficaz. Conclui-se pela necessidade de os professores entrevistados participarem de programas de formação continuada, de forma a obterem mais e melhores subsídios que instrumentalizem suas práticas pedagógicas. Já os resultados da segunda etapa (estudo 2) mostraram avanços no desempenho da compreensão leitora dos estudantes que participaram da intervenção. Contudo, mesmo melhorando seu desempenho geral em compreensão, o grupo experimental, obteve desempenho significativamente maior apenas nas questões de compreensão literal, tanto no texto narrativo como no expositivo. Contatou-se, pelos resultados obtidos neste estudo, que os participantes não desenvolveram competências suficientes para captar o que era essencial nos textos e construir significados que ultrapassassem o nível das informações explícitas nos textos, ou seja, apesar de participarem da intervenção não demonstraram ter ampliado sua capacidade de leitura crítico-reflexiva. Desse modo, sugere-se que propostas de ensino explícito da compreensão leitora devem, acima de tudo, focalizar as estratégias metacognitivas que estão relacionadas ao desenvolvimento de competências de ordem superior, responsáveis pelo monitoramento e controle da própria compreensão.

Palavras-chave: compreensão leitora; prática docente; metacompreensão; habilidades linguísticas e cognitivas.

ASTRACT

This study focuses on the reading comprehension of 4th grade students. The methodological design was divided into two stages: in the first stage, we investigated how teachers understand and operationalize work intended to develop students' reading skills by applying a questionnaire to fifteen (15) 4th grade teachers from ten (10) schools located in Curitiba, PR, Brazil. The questionnaire contained four blocks of questions based on a set of factors that, according Viana *et al.* (2010), interfere in comprehension, namely text, reader, and context, considering the social, linguistic, and cognitive dimensions of reading, proposed by Spinillo (2013). These questions prompted interviewees to explicate how they approach the teaching of reading comprehension in their classes. An intervention with explicit teaching activities concerning reading comprehension was developed and applied to students in the second stage, addressing activities intended to contribute to the development of both literal and inferential comprehension. This intervention was preceded by a pretest and followed by a posttest. To assess the participant's performance – experimental and control groups – two (2) texts (one narrative and one expository) were used with eight comprehension questions each. The results concerning data collected with the questionnaire (study 1) revealed that, even though content concerning the teaching of comprehension skills is known by almost all teachers, there are concepts concerning which teachers lack clarity, more specifically those related to the cognitive dimension of reading. There is evidence these teachers do not properly consider the factors of text, reader and context in their educational practice, which prevents them from efficiently manipulating such factors in the teaching-learning process. The conclusion is that the interviewed teachers need to take part in continuing education programs in order to obtain more and improved support for their educational practices. The results concerning the second stage (study 2) revealed that the students who participated in the intervention improved their performance regarding reading comprehension. Nonetheless, even though their comprehension performance improved in general, only performance in questions concerning literal comprehension, in either the narrative or expository texts, presented significant improvement. This study's results show that the participants did not develop sufficient skills to capture what was essential in the texts and then construct meanings beyond the level of explicit information; that is, even though they took part in the intervention, they were not able to acquire critical-reflexive reading capacity. Therefore, the teaching of reading comprehension should primarily focus on metacognitive strategies related to the development of higher order competencies, responsible for the monitoring and controlling of comprehension itself.

Keywords: reading comprehension; teaching practice; metacomprehension; linguistic and cognitive skills.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Boxplot do desempenho dos Grupos 1 e 2 na Prova de Texto Expositivo (pré-teste) 107
Figura 2 - Boxplot do desempenho dos Grupos 1 e 2 na Prova de Texto Narrativo (pré-teste) 108
Figura 3– Boxplot do desempenho na Prova de Texto Narrativo pré e pós-teste para o Grupo 1 121
Figura 4 – Boxplot do desempenho na Prova de Texto Narrativo pré e pós-teste para o Grupo 2 122
Figura 5 – Boxplot do desempenho na Prova de Texto Expositivo pré e pós-teste para o Grupo 1 133
Figura 6 – Boxplot do desempenho na Prova de Texto Expositivo pré e pós-teste para o Grupo 2 134
Figura 7 - Boxplot do desempenho na Prova de Texto Narrativo no pós-teste para os Grupos 1 e 2 135
Figura 8 - Boxplot do desempenho na Prova de Texto Expositivo no pós-teste para os Grupos 1 e 2 136

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Média e desvio padrão da idade cronológica dos participantes da pesquisa 106
Tabela 2: Índices de acertos apresentados na questão 1 (Grupos 1 e 2). 110
Tabela 3: Índices de acertos apresentados na questão 2 (Grupos 1 e 2).. 111
Tabela 4: Índices de acertos apresentados na questão 3 (Grupos 1 e 2) 112
Tabela 5: Índices de acertos apresentados na questão 4 (Grupos 1 e 2) 113
Tabela 6: Índices de acertos apresentados na questão 5 (Grupos 1 e 2) 114
Tabela 7: Índices de acertos apresentados na questão 6 (Grupos 1 e 2) 115
Tabela 8: Índices de acertos apresentados na questão 7 (Grupos 1 e 2) 116
Tabela 9: Índices de acertos apresentados na questão 8 (Grupos 1 e 2) 117
Tabela 10: Níveis de significância obtidos no teste de Wilcoxon na comparação do desempenho dos grupos na compreensão do texto narrativo (questões literais, inferenciais e total de questões) 120
Tabela 11: Índices de acertos apresentados na questão 1 (Grupos 1 e 2) 124
Tabela 12: Índices de acertos apresentados na questão 2 (Grupos 1 e 2) 125
Tabela 13: Índices de acertos apresentados na questão 3 (Grupos 1 e 2) 126
Tabela 14: Índices de acertos apresentados na questão 4 (Grupos 1 e 2) 127
Tabela 15: Índices de acertos apresentados na questão 5 (Grupos 1 e 2) 128
Tabela 16: Índices de acertos apresentados na questão 6 (Grupos 1 e 2) 129
Tabela 17: Índices de acertos apresentados na questão 7 (Grupos 1 e 2) 130
Tabela 18: Índices de acertos apresentados na questão 8 (Grupos 1 e 2) 131
Tabela 19: Níveis de significância obtidos no teste de Wilcoxon na comparação do desempenho dos grupos na compreensão do texto expositivo (questões literais, inferenciais e total de questões) 133
Tabela 20: Níveis de significância obtidos no teste de Wilcoxon na comparação do desempenho do grupo 2 no pré e no pós-teste, em função do tipo de texto e questão 137

LISTA DE SIGLAS E ABREVIAÇÕES

AE	Ong Ação Educativa
DCM	Diretrizes Curriculares Municipais
EM	Escolas Municipais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
IPM	Instituto Paulo Montenegro
MEC	Ministério da Educação
P1 a P15	Professor 1 a Professor 15
PEPSIC	Portal de Periódicos Eletrônicos de Psicologia
RME	Rede Municipal de Ensino de Curitiba
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SME	Secretaria Municipal de Educação de Curitiba

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS 7

EPÍGRAFE 8

LISTA DE FIGURAS 9

LISTA DE TABELAS 10

1 TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL 15

2 INTRODUÇÃO 17

2.1 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA 18

2.1.1 Condições de leitura apresentadas pelos brasileiros na atualidade 19

2.2 OBJETIVOS 20

2.2.1 Objetivo Geral 20

2.2.2Objetivos Procedimentais 21

2.3 HIPÓTESE 21

3 MARCO TEÓRICO: O ENSINO DA COMPREENSÃO LEITORA 22

3.1 DIMENSÕES DA LEITURA E FATORES QUE A ENVOLVEM A COMPREENSÃO 23

3.1.1 Compreensão literal, compreensão inferencial, compreensão crítica e reorganização 27

3.1.2 Interfaces 28

3.2 A LEITURA COM COMPREENSÃO: ASPECTOS 28

3.2.1 As pesquisas sobre a compreensão leitora 28

3.3 SOBRE A COMPREENSÃO 33

3.3.1 Modelos de processamento da compreensão leitora 36

3.3.2 Metacognição e compreensão leitora 40

3.3.3 Manifestações da compreensão leitora 43

3.4 O TEXTO: CONSTRUÇÃO LINGUÍSTICA E SOCIAL 44

3.5 SOBRE A NECESSIDADE DO ENSINO DA COMPREENSÃO LEITORA 44

3.6 OS GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DA COMPREENSÃO LEITORA 45

3.7 ENSINO DA LEITURA: CERNE DAS QUESTÕES DO QUESTIONÁRIO 48

3.7.1 Bases teóricas do questionário 49

3.7.1.1 Fatores derivados do texto 50

3.7.1.1.1 Gêneros textuais e leitura 51
3.7.1.1.2 Conjunto de informações do texto 51
3.7.1.1.3 Extensão do texto 53
3.7.1.1.4 Legibilidade, indicadores tipográficos e outros aspectos editoriais: influências na compreensão 54
3.7.2 Fatores derivados do leitor 55
3.7.2.1 Aspectos cognitivos da leitura 56
3.7.2.2 Desempenho do leitor na oralidade e compreensão 58
3.7.2.3 Conhecimento prévio 58
3.7.2.4 Questões pessoais e psicossociais 59
3.7.3 Fatores derivados do contexto 61
3.7.4 Estratégias de compreensão leitora 63
3.7.5 Questões complementares 69
4 MÉTODO 70
4.1 MÉTODO DO ESTUDO 1 71
4.2 MÉTODO DO ESTUDO 2 72
4.3 ANÁLISE DOS DADOS 74
4.4 DESENVOLVIMENTO DA INTERVENÇÃO 75
5 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DO ESTUDO 1 78
5. 1 PERFIL DOS PROFISSIONAIS RESPONDENTES 78
5. 2 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS QUESTIONAMENTOS E RESPOSTAS 79
5.3 QUESTÕES INTRODUTÓRIAS 80
5.4 BLOCOS 82
5.4.1 Bloco 1 82
5.4.2 Bloco 2 87
5.5 CONTEXTO 93
5.6 ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA 95
5.7 QUESTÕES COMPLEMENTARES 101
5.8 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONTEÚDO DAS RESPOSTAS 102
6 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 105
6.1 DESEMPENHO DOS GRUPOS CONTROLE E EXPERIMENTAL ANTES DA INTERVENÇÃO 106

6.2 DOS RESULTADOS DOS PRÉS E DOS PÓS-TESTES 108
6.2.1 Dos resultados do pré e pós-teste de texto narrativo 109
6.2.1.1 Dos resultados da questão de reorganização 117
6.2.1.2 Análise das diferenças de desempenho intragrupo entre o pré e o pós- teste de Texto Narrativo (questões literais, inferenciais e total de questões) 119
6.2.2 Dos resultados do pré e pós-teste de texto expositivo 123
6.2.1.2 Análise das diferenças de desempenho intragrupo entre o pré e o pós-teste de Texto Expositivo (questões literais, inferenciais e total de questões) 132
6.3 DESEMPENHO DOS GRUPOS CONTROLE E EXPERIMENTAL NO PÓS-TESTE 135
6.4 COMPARAÇÃO DE QUESTÕES LITERAIS E INFERENCIAIS DOS TEXTOS EXPOSITIVOS E NARRATIVO EM RELAÇÃO AO PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE PARA O GRUPO 2 136
7 CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS 139
7.1 CONCLUSÃO DO ESTUDO 1 139
7.2 CONCLUSÃO DO ESTUDO 2 141
7.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS 144
REFERÊNCIAS 146

1 TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL

Antes de iniciar as reflexões que pretendo, gostaria de ressaltar alguns pontos da minha história de trabalho com a linguagem, de modo especial com a Língua Portuguesa, pois a escolha da compreensão leitora como objeto de estudo tem intrínseca relação com a minha trajetória acadêmica e profissional.

Após concluir o antigo magistério (hoje curso normal), ingressei no curso de Letras, temporada em que tive contato aprofundado com a linguística e a oportunidade de refletir de modo mais consistente sobre os conteúdos, o ensino e a aprendizagem da Língua Materna. Em 2001, terminei a graduação e, no início de 2002, ingressei na carreira de profissional do magistério da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME), onde passei a trabalhar com os anos iniciais do ensino fundamental. Paralelamente, fazia uma especialização em Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa.

Nesse período, pude vivenciar variados problemas de aprendizagem no dia a dia em sala de aula e me deparar com uma série de desafios de ensino e de aprendizagem. Minha formação me ajudou muito, tanto em termos de domínio de conteúdo quanto em facilidade para criar atividades interventivas. Estava sempre avaliando e intervindo.

Em 2006, recebi um convite para trabalhar no Departamento de Ensino Fundamental (DEF), na equipe de coordenadores de Língua Portuguesa e de Alfabetização da RME. Ali, comecei a atuar com a formação continuada de professores e com a orientação do ensino de Língua Portuguesa nas escolas da rede. Participei do processo implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação do Município (DCM), do processo de escrita e de implementação do Caderno Pedagógico de Língua Portuguesa e do Caderno Critérios de Avaliação, bem como do processo de implantação e de consolidação do sistema da avaliação das escolas municipais. Com relação a esse último aspecto, a elaboração de provas de leitura e escrita era uma das minhas atribuições. Assim, vivenciei um desafio e tive o privilégio de preparar avaliações para serem aplicadas do primeiro ao nono ano do EF. Ali, também acompanhei de perto os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), as avaliações do Sistema de Avaliação da

Educação Básica (SAEB), da Prova e da Provinha Brasil, entre outros indicadores de desempenho escolar.

Em 2011, fui indicada para atuar na Telegramática, para atender à comunidade em geral, esclarecendo dúvidas de Língua Portuguesa, incluindo, de modo específico, as referentes ao ensino de língua e à alfabetização.

Nessas experiências, um aspecto chama a atenção: as dificuldades de compreensão da leitura. É nessas dificuldades que, muitas vezes, esbarram-se a aprendizagem e a cidadania. Nestas, também eu me esbarrei em muitos momentos, quando não tive sucesso nos empreendimentos que fiz para ensinar. Hoje, refletindo sobre isso cheguei à conclusão de que faltava para mim mais conhecimentos sobre a cognição. Entender como se processa a aquisição do conhecimento é condição para a aprendizagem. Negligenciar aspectos referentes à cognição dificulta esse processamento, equivale a tentar deixar o cérebro fora do processo.

2 INTRODUÇÃO

No Brasil, a escola é o principal agente que atua na formação de leitores, de modo especial, em função da limitada experiência em leitura apresentada por muitas das famílias. Desse modo, o ensino institucionalizado se torna o principal meio, no qual se pode depositar expectativas de construção de uma sociedade crítica e participativa. Porém, o que se observa é que a própria escola vem enfrentando dificuldades na formação de seus leitores, incluindo no âmbito dessas dificuldades, questões básicas de compreensão, como atestam os índices de desempenho em leitura apresentados pelos estudantes brasileiros nas avaliações de larga escala, conforme dados do INAF, PISA, SAEB e IDEB, discutidos ao longo deste documento.

Esse prognóstico preocupa, porque, como afirmam as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba (instituição parceira nesta pesquisa), a leitura é condição básica para o exercício da cidadania:

> Leitura – condição básica para a formação da cidadania (...) Por meio da leitura de diversos textos, constrói-se a compreensão de diferentes visões de mundo e de caminhos linguísticos para a expressão de ideias, propósitos, sentimentos e fazeres. Quanto mais se lê, mais se desenvolve a capacidade interpretativa. Por essa razão, a prática de leitura na escola precisa ser priorizada diariamente. (CURITIBA, 2006, p. 208)

A partir desses dizeres, pressupõe-se que a dificuldade de compreensão implica, diretamente, na falta de instrumentalização para as práticas sociais e que a escola precisa agir em prol da superação de tal dificuldade, uma vez que é um dos agentes da formação humana, em quem mais se depositam expectativas de melhoria desse quadro.

Com base no exposto, pretende-se, a partir de um estudo voltado para os estudantes e professores do ensino fundamental, primeiro segmento, investigar a relação que existe entre o processo de intervenção na compreensão leitora e os avanços no desempenho dos estudantes em leitura.

Para se ter uma visão geral sobre os estudos que vêm sendo realizados contemplando a temática da compreensão leitora, tanto pela academia quanto por outros segmentos da sociedade (institutos governamentais e não governamentais, como o Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação educativa). A partir dos dados, pôde-se fazer uma reflexão que traz à tona o contexto dos debates sobre questões

referentes à compreensão textual, mostrando de que forma estão sendo enfrentados os problemas relativos à leitura nesses dois contextos.

A pesquisa propriamente dita dividiu-se em dois estudos. O estudo 1 constituiu-se de um questionário direcionado a professores, do primeiro segmento, da Rede Municipal de Ensino de Curitiba sobre a maneira como eles conduzem os trabalhos de ensino da compreensão leitora. O objetivo foi fazer um levantamento sobre como a compreensão da leitura vem sendo trabalhada em sala de aula, bem como quais habilidades os entrevistados procuram desenvolver mais nas suas propostas interventivas e quais são as possíveis implicações que isso pode trazer para os avanços na compreensão leitora. Os dados foram analisados e discutidos, no item 5 deste documento

O estudo 2 constituiu-se de uma proposta avaliativo-interventiva que se desenvolveu em três momentos: pré-teste, intervenção e pós-teste. No pré-teste, teve-se como propósito diagnosticar o nível de compreensão leitora dos estudantes; na intervenção, aplicou-se um plano de ensino da compreensão leitora elaborado pela pesquisadora em parceria com a orientadora, que se compunha de atividades de compreensão literal e inferencial, bem como de reorganização textual, e no pós-teste procurou-se avaliar se houve avanços, considerando a aplicação do plano de ensino. No item 6, estão analisados e discutidos os resultados desse estudo.

Espera-se que as propostas desenvolvidas nessa pesquisa venham a incentivar novos estudos na área da leitura, bem como a contribuir para avanços científicos no tratamento dado ao trabalho com a compreensão leitora, na expectativa de que tais ações tenham repercussão na melhoria do desempenho dos estudantes em termos de proficiência, uma vez que atuará em duas vertentes.

Pressupõe-se que promover intervenções adequadas às dificuldades do estudante pode colaborar para a melhoria do desempenho na leitura, pois facilita a identificação das competências já apreendidas e o desenvolvimento de atividades interventivas para a superação, se persistirem problemas.

2.1 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

Refletir sobre as experiências escolares voltadas para a compreensão leitora, atrelando-as aos níveis de proficiência em leitura presentes no Brasil, continua

sendo uma necessidade nos contextos político e educacional nacionais. Afinal, os esforços dedicados à área não têm demonstrado resultados suficientes para superar as dificuldades de compreensão textual apresentadas. É o que indicam os resultados das avaliações de desempenho escolar realizadas no país e internacionalmente.

2.1.1 Condições de leitura apresentadas pelos brasileiros na atualidade

Considerando a população adulta e parte da adolescente, o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), publicado em maio deste ano, que pesquisa a capacidade de leitura, escrita e cálculo da população brasileira, com idade entre 15 e 64 anos, constatou que apenas:

> [...] 8% dos respondentes estão no último grupo de alfabetismo, revelando domínio de habilidades que praticamente não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais e resolvem problemas envolvendo múltiplas etapas, operações e informações. (IPM; AE, 2016, p. 7).

Por outro lado, considerando a população infantojuvenil, esse quadro não se torna mais favorável. De acordo com dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2013, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) obteve a média nacional de 5,2 para os anos iniciais do Ensino Fundamental, 4,2 para os anos finais e apenas 3, 7 para o Ensino Médio (INEP BRASIL, 2014).

Acrescenta-se que, no Estado do Paraná, o IDEB (índice calculado com base na relação entre o rendimento escolar e o desempenho na Prova Brasil, que é aplicada a estudantes do 5.º e do 9.º ano do Ensino Fundamental e do 3.º ano do Ensino Médio), em 2013, apresentou a mesma projeção do Brasil, indicando pequena melhora nos primeiros anos do Ensino Fundamental, pois a meta era de 4,9 pontos, porém não alcançou o esperado nos anos finais e no Ensino Médio. As metas eram, respectivamente, 4,4 e 3,9 (INEP BRASIL, 2014).

Além disso, o *Programme for International Student Assessment* (PISA), em 2012, revelou queda no desempenho em leitura de estudantes brasileiros, na faixa dos 15 anos, em relação a 2009, computando 410 pontos nessa edição, quando na

anterior foi de 412. Isso deixou o País na 55.ª posição no *ranking* de leitura, entre os 65 países avaliados.

Os índices apresentados revelam que há muito a se fazer no campo da leitura para que o País atinja resultados adequados de desempenho e saia de sua posição desvantajosa em relação a outros países, em se tratando de proficiência leitora. Chamam, ainda, a atenção para um conjunto de respostas que se precisa buscar para enfrentar esse problema, pois é certo que há circunstâncias que levam os brasileiros a apresentarem índices tão baixos em proficiência leitora, que é preciso saber por que apresentam dificuldades de compreensão em aspectos elementares da leitura e, além disso, se há relação entre esse fato e as práticas escolares de leitura e compreensão de textos.

Da reflexão sobre esses dados emergem dois questionamentos, cujas respostas se tornam o objeto de busca desta pesquisa:

a. A concepção de ensino-aprendizagem da compreensão leitora de professores do 4.º ano do ensino fundamental sugere uma prática pedagógica promotora do desenvolvimento dessa compreensão?
b. Um programa de ensino explícito de diferentes processos e estratégias para a compreensão literal, inferencial e crítica de textos produz melhoria no desempenho dos alunos participantes, quando este é comparado ao de alunos do mesmo nível escolar que não participaram?

Diante dessas perguntas, é preciso ter em mente que refletir sobre as habilidades de compreensão em leitura se afirma como atitude imprescindível para que se possa avaliar a proficiência dos estudantes e intervir adequadamente nas dificuldades que essa possa apresentar.

2.2 OBJETIVOS

2.2.1 Objetivo Geral

Investigar a concepção de professores do 4.º ano do ensino fundamental relativas ao ensino-aprendizagem da compreensão leitora, bem como os efeitos de uma intervenção, visando ao ensino explícito de diferentes processos e estratégias

para a compreensão literal e inferencial, no desempenho em leitura de textos pelos alunos participantes da intervenção.

2.2.2 Objetivos Procedimentais

a. Identificar o tratamento que vem sendo dado ao tema nos universos acadêmico e da pesquisa.
b. Aplicar questionário, com vistas a levantar dados sobre como os professores entendem e colocam em prática o trabalho em prol do desenvolvimento da competência em leitura, contendo perguntas que incitam a explicitação do modo como trabalham essa questão nas escolas.
c. Elaborar, a partir dos resultados, uma intervenção com atividades de ensino explícito da compreensão leitora que será aplicada, em uma segunda etapa, aos estudantes, contendo atividades que, acredita-se, podem contribuir para o desenvolvimento dos diferentes componentes envolvidos na compreensão de textos.
d. Propor atividades para aprendizagem e acompanhamento diagnóstico dos conhecimentos relativos à compreensão literal e compreensão inferencial de textos.
e. Identificar, a partir da comparação entre as avaliações (inicial, diagnóstica e final) os possíveis progressos dos alunos na compreensão de textos.

2.3 HIPÓTESE

- Os conhecimentos que os professores têm sobre as habilidades, principalmente as linguísticas e cognitivas, refletem-se no desempenho em leitura dos alunos.

3 MARCO TEÓRICO: O ENSINO DA COMPREENSÃO LEITORA

Para iniciar a discussão sobre a leitura nos moldes que se pretende fazer, considerando-a no âmbito da possibilidade de ser ensinada, propõe-se revisitar trabalhos e discussões teóricas que defendem uma postura ativa dos docentes com relação ao ensino da compreensão leitora.

Com esse intuito, serão abordados autores que lançam seu olhar sobre os processos envolvidos na compreensão, procurando entendê-los como objetos passíveis de serem ensinados, orientados, desde que se instrumentalize em experiências de leitura.

Nessa linha de raciocínio, Brandão e Spinillo (1998, p. 221) chegam a afirmar que a "compreensão de textos é uma atividade de solução de problema", já que se exige a tradução das palavras em conhecimento, sendo que este processo de "tradução" das palavras em informação, ideia ou significado é uma tarefa de natureza cognitiva e linguística (BRANDÃO; SPINILLO, 1998, p. 221). Nesse sentido, pedagogicamente falando, a leitura eficiente requer o bom desempenho de diversas habilidades que vão desde a decodificação de palavras à reconstrução temática e estrutural de um texto. Portanto, no trabalho com ela, deve-se considerar uma multiplicidade de fatores.

Corroborando esse pensamento, Morais, Leite e Kolinsky (2013, pp. 17-20) esclarecem que há dois componentes no processamento da leitura, a habilidade específica de identificar palavras escritas e um conjunto de capacidades que intervém no processo, como a atenção, o resgate de informações para estabelecer a coerência do texto, o conhecimento lexical e gramatical da língua, conhecimento semântico e enciclopédico, raciocínio, capacidades de análise e síntese. Os autores salientam ainda que é "essencial estabelecer uma conexão entre a leitura e a cognição" (MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013, p. 20).

Assim, por ser tarefa que abrange as duas naturezas expressas, a compreensão de um texto deve ser vista como um ato complexo e dependente do aprendizado da leitura, que, por sua vez, também apresenta grande complexidade e, por isso, precisa estar permeado por conhecimentos científicos e prático-pedagógicos em prol do êxito na aprendizagem.

3.1 DIMENSÕES DA LEITURA E FATORES QUE A ENVOLVEM A COMPREENSÃO

Sobre o assunto, Brandão e Spinillo (2008, p. 221) complementam que a leitura abrange ainda, entre outros aspectos, a codificação semântica, a aquisição de vocabulário, a compreensão das ideias do texto, a criação de modelos mentais do texto e a compreensão do texto. Quanto à compreensão propriamente dita, as autoras destacam que esta "requer considerar três instâncias: o leitor, o texto e a interação entre eles" e que, nessa interação, estão envolvidas três dimensões indissociáveis, "as dimensões social, linguística e cognitiva" (SPINILLO, 2013, 171-172).

Quanto à primeira dimensão, Spinillo (2013, p. 172-174) expõe que, no trabalho com a compreensão de texto, é preciso considerar o conjunto de informações e conhecimentos trazidos pelo leitor, pois é a partir dessas referências que ele constrói a sua interpretação. Também são elas que consolidam a pluralidade de leituras e de sentidos presentes em um mesmo texto, discutida em Koch e Elias (2008), pois o leitor interpreta absorvendo o conteúdo do texto e reinterpretando-o, conforme suas experiências.

Quanto à segunda dimensão, a linguística, Spinillo (2013, p. 174-178) considera que o texto se processa por meio da língua, nesse caso, a escrita. Portanto é o conhecimento sobre ela que está em jogo, devendo ser consideradas suas diversas facetas, que se manifestam em diversos níveis. Constituem-se "no nível da palavra, da sentença e do texto como um todo, de maneira que os significados são gerados a partir uma rede de relações lexicais, semânticas, sintáticas, pragmáticas e estruturais que lhes dão conteúdo e forma" (SPINILLO, 2013, p.174). Consequentemente, o sucesso de tal dimensão requer o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas como a consciência fonológica, a consciência morfológica, a consciência sintática e consciência metatextual (MOTA, 2009, p. 9).

No nível da palavra, de acordo com estudos de Spinillo (2013, p. 175), envolve a decodificação e o reconhecimento dos vocábulos, ressaltando que a decodificação eficiente – com fluência, velocidade e precisão – deixa a mente livre para se resgatar informações e utilizá-las no estabelecimento da coerência do texto,

de modo a conduzir o encadeamento entre as proposições e a integração das informações veiculadas.

Nesse ínterim, vale lembrar os estudos de Wolfe e Katzir-Cohen (2012, p. 211-212) que ressaltam o papel da fluência no trabalho com a compreensão leitora, pois, segundo essas autoras, essa habilidade foi a mais negligenciada nos estudos sobre a leitura, mas voltou à tona, hoje, em função da pesquisa sistemática sobre o papel dos processos fonológicos no fracasso escolar. Elas destacam que esses processos são insuficientes para lidar com a heterogeneidade e a complexidade das dificuldades de leitura, contudo, defende que, quando o leitor atinge um grau de domínio dos processos que a envolvem (sejam eles fonológicos, morfológicos, sintáticos ou semânticos), a fluência tende a atingir um grau de precisão e velocidade, que torna a decodificação tranquila e auxilia na prosódia, deixando a atenção do leitor envolvida somente com os aspectos da compreensão.

Ainda no nível da palavra, o vocabulário também é colocado como fator importante, já que um acesso semântico ineficiente gera problemas de compreensão, tanto em crianças quanto em adultos (PERFETTI, 1985; STANOVICH *et al.* 1996[1], *apud* SPINILLO, 2013, p. 175). No nível da sentença, que também exige participação ativa dos conhecimentos e informações que podem ser manipuladas durante a execução de uma tarefa. É uma das habilidades cognitivas que como explica Gombert (1992), citado por Guimarães (2010, p. 97), promove o "controle intencional e emprego consciente da sintaxe da língua". De modo mais específico, "diz respeito à habilidade de fazer uso explícito dos processos formais relativos à organização das palavras para produção e compreensão de frases" (GUIMARÃES, 2010, p. 97).

No último nível, o textual, conforme Spinillo (2013, 176-177), o conhecimento da estrutura exerce importante papel colaborativo, pois facilita a interpretação, já que cada texto apresenta características próprias. Nesse contexto, a consciência

---

[1] STANOVICH, K., West, R., Cunningham, A. E., Cipielewski, J., & SIDDIQUI, S. (1996) The Role of Inadequate Print Exposure as a Determinant of Reading Comprehension Problems. In C. Cornoldi & J. Oakhill (Orgs). *Readibg Compreension Dificult* SPINILLO. A. G. A dimensão social, linguística e cognitiva da compreensão de textos: considerações teóricas e aplicadas. *In*: **Compreensão de textos**: processos e modelos. Orgs. MOTA, M. M. P. E. de; SPINILLO, A. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

metatextual adquire significado importante, pois, o leitor pode voltar sua atenção para ela, de forma consciente e deliberada, para os componentes do texto: sua estrutura, suas partes constituintes, suas convenções linguísticas e outros marcadores, como os elementos coesivos e a pontuação (SPINILLO, 2009, p. 78).

Quanto à última dimensão, a cognitiva, discutida por Spinillo (2013, p. 178-181), essa envolve três instâncias – a memória, o monitoramento e as inferências (OAKHILL, 1996, *apud* SPINILLO, 2013, p. 178. A primeira A memória apresenta duas formas distintas, mas não indissociáveis: a primeira trata-se do processo cognitivo básico que permite ao leitor reter e integrar informações intratextuais durante a leitura, sendo conhecida memória de curso ou memória de trabalho. Quando sobrecarregada, pode ocasionar dificuldades de decodificação, comprometimento no estabelecimento de inferências e no monitoramento da compreensão. Já a segunda se trata de processo cognitivo responsável pelo armazenamento de informações por prazos mais abrangentes. Possibilita ao leitor levar para a leitura os conhecimentos linguísticos e de mundo, bem como suas experiências e percepções (SPINILLO, 2013, p. 178).

O monitoramento se refere à capacidade do leitor de avaliar sua própria compreensão, identificando o que não entendeu no texto e detectando inconsistências internas e externas. Fatores que o ajudam a adotar estratégias para intervir sobre as dificuldades que possam se apresentar (SPINILLO, 2013, p.178-179).

As inferências representam a última instância e diz respeito à capacidade do leitor de "estabelecer relações entre diferentes passagens e usar seu conhecimento de mundo de maneira a preencher as lacunas e a construir uma representação mental adequada e coerente do texto" (SPINILLO, 2013, 179-180).

Assim, pode-se dizer que um trabalho eficiente de compreensão é o que identifica os processos cognitivos que cada atividade de leitura impõe ao estudante e, ao mesmo tempo, usa um conjunto de atividades planejadas que facilitam o estabelecimento da relação entre os conhecimentos e/ou informações que o estudante já possui e aqueles que ele pode acrescentar por meio da leitura.

Nesta mesma vertente, em Portugal, são desenvolvidos, por pesquisadores, como Viana *et al.* (2010), estudos focados no ensino da compreensão leitora. Segundo essas autoras, existem três fatores que interferem na compreensão leitora

e, portanto, devem receber atenção cuidadosa do professor: o texto, o leitor e o contexto.

Ao discorrerem sobre a importância do fator texto no processo de compreensão, destacam que estes envolvem a estrutura, o conteúdo, a sintaxe e o vocabulário.

A estrutura configura o texto, criando as inter-relações necessárias à organização das ideias para que este se torne uma unidade temática, constituindo-se em um todo compreensível, com vistas a atender aos objetivos do autor.

> [...] a forma como o texto está estruturado decorre directamente da intenção do autor. Se a sua intenção for a de informar, ele privilegiará, por exemplo, a clareza das descrições, usando termos muito mais objectivos do que os que seleccionaria para elaborar uma descrição poética de uma paisagem. (VIANA *et al.*, 2010, p. 3)

É com base na sua intenção comunicativa que o autor estrutura o texto, sendo que essa estruturação opera em dois níveis: o global, que envolve as regularidades internas – unidades principais de informação e ligações semânticas – e o local, que envolve pormenores – como a forma de construção da coesão das frases e as preposições. Nesse sentido, os conhecimentos que o leitor tem sobre a estrutura do texto podem facilitar ou prejudicar a compreensão, pois são esses conhecimentos que serão buscados na memória no momento em que se está lendo e após a leitura. (VIANA *et al.*, 2010, p.3).

O fato é que, (re)construir o sentido do texto exige do leitor o processamento e a integração das informações, bem como das relações de coesão, aos seus conhecimentos prévios.

Nesse processo, vale ressaltar, em termos estruturais, a importância do processo de antecipação da leitura, uma vez que há informações e conhecimentos indispensáveis para a compreensão do texto. Pensando nesse pressuposto no contexto das estratégias de compreensão, os processos de antecipação da leitura e de leitura, de análise do vocabulário, da organização frásica (quanto menos canônica tende a ser mais complexa), de aspectos gráficos, como as ilustrações, são recursos que auxiliam na compreensão, além de outras variáveis como a legibilidade, os indicadores tipográficos, elementos de apoio (assinalamentos, comentários, notas de rodapé, etc.), que também influenciam na compreensão, pois

ajudam o leitor a focar sua atenção nas informações mais relevantes Lencastre (2003), conforme Viana *et al.* (2010, p. 4).

Quanto aos fatores derivados do leitor, Viana *et al.* (2010, p. 8-10) faz algumas ponderações salientando não se trata de quaisquer condições físicas e biológicas. Tais fatores abrangem estruturas cognitivas – aquelas integram a enciclopédia pessoal do leitor – e afetivas – as que incluem aspectos como a percepção de autoeficácia – do sujeito, bem como os processos de leitura que ele ativa.

3.1.1 Compreensão literal, compreensão inferencial, compreensão crítica e reorganização

Quanto aos fatores derivados do contexto, Viana *et al.* (2010, p. 5-7) destaca que as condições psicológicas, físicas e sociais do leitor impactam, positiva ou negativamente, na compreensão leitora e aponta, como variáveis nesse processo, o interesse do autor pelo tema, a motivação para a leitura, bem como os objetivos de leitura.

Em se tratando da primeira variável, deve-se dar atenção especial à seleção de textos, pois a motivação tanto pode preceder a leitura, via recursos de antecipação da leitura, quanto pode vir do próprio texto.

As condições físicas e psicológicas também interferem, uma vez que se revelam mutáveis em função de momentos e circunstâncias. Se há algo incomodando o leitor, sua atenção não estará unicamente voltada para a compreensão.

Somam-se aqui também as condições ambientais, como o conforto, amplitude dos ruídos, tempo disponível para a leitura trazem implicações diretas para a compreensão. Viana *et al.* (2010, p. 6).

Em virtude do exposto, é preciso ter cuidado especial na organização e no planejamento das situações de leitura, com vistas a eliminar ou minimizar impactos gerados pelas referidas condições.

3.1.2 Interfaces

Considerando paralelamente os pressupostos para a leitura com compreensão concebidos e discutidos por Spinillo (2013) como dimensões e os concebidos e discutidos por Viana *et al.* (2010) como fatores, observa-se que, entre eles, há um conjunto de ideias que se inter-relacionam e se dirigem para um mesmo propósito. A estruturação do pensamento das autoras caminha no sentido de redirecionar a postura docente diante do trabalho com o texto em sala de aula, defendendo a prática do ensino da compreensão textual como ponto de partida para se alcançar horizontes mais profícuos em termos de leitura.

Em Spinillo (2013), a leitura tem como ponto de partida e de chegada a compreensão, que ocorre, com eficácia, quando o leitor consegue operar de forma ativa e produtiva no âmbito das três dimensões pelas quais está envolto: a linguística, a social e a cognitiva.

Em Viana *et al.* (2010), a compreensão também é o ponto de partida e de chegada da leitura, e o bom desempenho nesta situa-se na dependência de um conjunto de três fatores com os quais o leitor irá se inter-relacionar: os fatores derivados do texto, do contexto e do próprio leitor.

Pensando assim, consegue-se perceber, com mais facilidade, que o ato de compreender não depende exclusivamente dele, e isso chama a atenção para o ensino escolar, uma vez que traz implicações para as questões de natureza didático-pedagógicas que envolvem o trabalho com a compreensão leitora.

3.2 A LEITURA COM COMPREENSÃO: ASPECTOS

3.2.1 As pesquisas sobre a compreensão leitora

Primeiramente, procurou-se saber o trato que vem sendo dado aos temas referentes à compreensão de textos, no universo acadêmico e de outras pesquisas desenvolvidas no contexto da sociedade. Afinal, observa-se que, nas últimas décadas, houve uma ampliação significativa na quantidade de estudos referentes à leitura. Isso pode encontrar explicação, por um lado, devido ao fato de se terem aumentado as demandas de leitura exigidas pela sociedade que, a cada dia, requer do leitor mais criticidade e conhecimento e, por outro, ao fato de o leitor brasileiro

não estar correspondendo positivamente a tais necessidades. Esse paradoxo, consequentemente, levou a esse aumento no número de estudos científicos que procuram detectar as causas desse prognóstico negativo.

Para a realização deste estudo foram feitas pesquisas, com base em levantamentos de dados que partiram de informações oficiais de pesquisas referentes à leitura, de modo especial, os sites e bancos de dados, respectivamente apresentados:

- Ministério da Educação –MEC (http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf);
- Instituto Paulo Montenegro – IPM http://www.ipm.org.br/ptbr/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/inaf2011_2012.aspx;
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – INEP (http://ideb.inep.gov.br/resultado/)
- Banco de dados Scielo (http://search.scielo.org/)
- Banco de dados Pepsic (http://pepsic.bvsalud.org/)

As informações coletadas nas três primeiras instituições foram discutidas no item 2.1.1 deste documento, quando o objetivo era apresentar e refletir sobre os índices de leitura dos brasileiros nas avaliações voltadas à leitura.

Pelas análises respaldas nos dados divulgados nas cinco instituições, constata-se que o tema leitura é bastante explorado no âmbito geral das pesquisas, tanto acadêmica quanto a de outras ordens, como a pedagógico-escolar e a política. Esses sites estão repletos de estatísticas, orientações educacionais (cadernos pedagógicos, orientações para o professor, explicações, entre outras), de exposições de programas de governo e da iniciativa privada que visam contribuir para a superação das dificuldades dos leitores brasileiros, até porque a solução do problema da leitura se tornou uma necessidade, tendo em vista os índices em proficiência leitora apresentados. Porém, essas mesmas análises comprovam que,

embora os esforços sejam muitos, o problema persiste, sem alterações positivas consideráveis.

Feitas essas considerações, ater-se-á, agora, aos levantamentos de estudos acadêmicos, que vêm sendo desenvolvidos no Brasil, sobre o tema compreensão leitora. O conjunto de aspectos que se detectou por meio desses foi, e tem sido, de grande utilidade, pois, em um primeiro momento, permitiu o acesso ao conhecimento acerca do "estado da arte" em que se encontra a questão da compreensão leitora do ponto de vista acadêmico-científico e continua disponível para novas análises, sempre que isso se faz necessário. Além disso, por meio desses levantamentos, pôde-se observar, por exemplo, no que diz respeito à questão da compreensão, como está se dando a parceria entre a universidade e a sala de aula, quais os pontos em que há mais investimentos em estudos e os pontos em que esses investimentos são parcos.

Nas plataformas Scielo e Pepsic, foram feitas buscas, entre maio e junho de 2015, com vistas ao levantamento de publicações (pesquisas empíricas) que evidenciassem como têm sido realizadas as atividades de intervenção na compreensão leitora nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas brasileiras. Para isso, foram utilizados como filtro os descritores "intervenção/ compreensão textual", "intervenção"/ "compreensão"/ texto", "intervenção"/ "compreensão leitora", "atividades"/ "leitura" e "mediação"/ "leitura.

No banco de dados Pepsic, foram encontrados com os referidos descritores 37 artigos. Como um dos textos se repetia, ele foi excluído e, no cômputo geral, restaram apenas 36 artigos. Porém, desse total, apenas três tinham foco no estudo da intervenção no processo de compreensão leitora.

Já, no banco de dados Scielo, foram localizados 155 artigos contendo os descritores-filtro da pesquisa. Como ocorreu na plataforma descrita anteriormente, desses, apenas um pequeno número – quatro – estavam voltados à problematização e à reflexão sobre as propostas interventivas destinadas à compreensão.

Assim, de um total de 191 estudos, apenas sete, excluindo-se os que estavam repetidos, focaram-se no estudo das intervenções que podem promover avanços no desempenho em leitura, como é mostrado nas sínteses desses trabalhos apresentadas a seguir.

No banco de dados Scielo, foram localizados quatro artigos, cujas especificações e sínteses são apontadas na sequência.

No primeiro, "A escola e o ensino da leitura", Ferreira e Dias (2002) discutem a necessidade de se propor aos alunos atividades de leitura, por meio das quais possam evidenciar a ideia de que o significado do texto se constrói a partir dos objetivos, das perguntas do leitor, da natureza do texto e de sua macro e superestrutura, bem como analisa estratégias de compreensão e o lugar destas no processo de aprendizagem da leitura.

No segundo, "A pesquisa em cognição em atividades escolares de leitura", Gerhardt e Vargas (2010), respaldando-se na linguística cognitiva e na psicolinguística, em especial nos estudos sobre a metacognição, para discutir problemas relacionados à leitura nas aulas de língua materna e estrangeira. Para isso, analisou questões de interpretação de textos presentes em materiais didáticos, com o propósito de apresentar uma proposta de trabalho na qual o aluno pudesse aprender acerca do funcionamento de sua própria mente para poder utilizá-la, satisfatoriamente, na realização de atividades de leitura que lhe são solicitadas.

No terceiro, "Implicações metodológicas do processo de formação do leitor e do produtor de textos na escola", Rizzatti (2008) estabeleceu relações entre as habilidades docentes de leitura e escrita, as opções metodológicas no trato com essas questões e as maiores ou menores possibilidades de desenvolvimento de tais habilidades nos alunos, na educação infantil e nas séries iniciais. Para isso, focalizou-se na atuação do professor na formação do leitor e do produtor de textos no início da escolarização, utilizando-se da linguística textual e das ciências cognitiva.

No quarto, "Metacognição, objetivos de leitura e atividades de língua portuguesa", Gerhardt, Botelho e Amantes (2015) evidenciaram causas e consequências do enfoque mais intensivo dado pelo livro didático às questões de cópia e de colagem de informações explícitas, iniciativa que, segundo as autoras, não auxilia na compreensão da leitura como ação cognitiva e metacognitiva, a qual requer definição de objetivos para ser realizada, bem como não contribui no processo, nem na avaliação da qualidade da leitura dos alunos. Para isso, focou-se na análise e na reflexão sobre os conteúdos de compreensão textual presentes nos referidos livros.

Já, no banco de dados Pepsic, foram localizados quatro artigos que são, também, especificados e sintetizados a seguir.

No primeiro, "A eficácia das oficinas de estimulação em modelo de resposta à intervenção", Silva, Luz e Mousinho (2012) desenvolveram uma proposta de "Resposta à Intervenção", que se deu em dois momentos: antes e depois da realização de oficinas, com o objetivo comparar a velocidade de leitura e o desempenho na compreensão leitora das crianças e adolescentes avaliados, nos dois momentos apresentados.

No segundo, "O desenvolvimento da competência do leitor no enfoque da Psicologia Sócio-Histórica", Filho e Ghiringuello,(2010), com o objetivo de oferecer uma contribuição para a elaboração de projetos, na educação infantil e no ensino fundamental, que propiciassem à criança condições de realizar seleção de obras de seu interesse e promover a leitura-prazer, desenvolveram uma proposta de leitura no sentido do letramento, a partir da mediação de relações que envolviam a família e a escolas.

No terceiro, "O leitor e o texto: desenvolvendo a compreensão de textos na sala de aula", Spinillo (2008), com o objetivo de desenvolver a competência leitora de crianças com dificuldades de compreensão textual, promoveu um estudo de intervenção, aplicando-se pré-teste e pós-teste para avaliação dos resultados. Além disso, discutiu a natureza da intervenção e suas implicações educacionais com base em práticas de ensino utilizadas para desenvolver a compreensão de textos no contexto escolar.

Esses dados corroboram a conclusão a que se chegou na análise dos índices de leitura apresentados pelos brasileiros e abrem caminhos para novas reflexões sobre o assunto, pois os temas que envolvem a compreensão leitora são bastante explorados na literatura, mas, isso não está sendo suficiente para se encontrar mecanismos que façam os estudantes avançarem na aprendizagem. Porém, no caso específico da análise desses bancos de dados, há uma questão agravante: o fato de apenas sete, num contexto de 191 artigos, estarem focados em propostas de intervenção. Isso dá indícios de que é preciso, paralelamente ao enfoque dado à avaliação da compreensão em leitura, dar atenção especial ao modo como ela vem sendo trabalhada na escola e propor, conforme as dificuldades encontradas, intervenções adequadas.

Soma-se a isso o fato de evidências nesses estudos mostrarem que, nos trabalhos de compreensão textual desenvolvidos em sala de aula, são privilegiados apenas cinco formas de trabalho: compreensão do sistema linguístico; interpretação com enfoque nos elementos explícitos no texto; verificação da aprendizagem de conteúdos ensinados; desenvolvimento das propostas do livro didático; e interpretação privilegiando textos narrativos.

A análise desses dados permite afirmar que os docentes têm procurado atuar mais nas dimensões do ensinar a ler e do utilizar a leitura para localizar informações, sejam elas explícitas no texto ou concernentes aos conteúdos ensinados. Os aspectos referentes ao desenvolvimento de habilidades metalinguísticas, que poderiam ser usadas como instrumentos para o desenvolvimento da proficiência leitora, tendem a ficar em segundo plano. Nesse sentido, vê-se a necessidade de se promover um ensino da compreensão textual, que se volte para os aspectos inferenciais e críticos da leitura.

Considerando o exposto, é notório que a condição de leitura apresentada pelos brasileiros traz implicações negativas para a realidade histórica e social do país.

Pelo fato de a intervenção no processo de compreensão leitora ser assunto pouco estudado no contexto escolar nacional, as pesquisas sobre as causas e os efeitos que esta pode trazer para a proficiência leitora são relevantes diante da realidade do desempenho em leitura apresentado pelo Brasil. Nesse sentido, espera-se que o desenvolvimento desta pesquisa contribua para melhorar esse desempenho.

3.3 SOBRE A COMPREENSÃO

Na leitura, é preciso desvendar o sentido do texto e, para isso, lançar mão de estratégias linguísticas e cognitivas. Conforme Koch e Elias (2008, p. 40), a leitura implica ativar três grandes redes de conhecimento: o linguístico, o enciclopédico e o interacional, que permitem ao leitor interagir com os textos que circulam socialmente para atender a seus objetivos de leitura. A autora ressalta ainda que o entendimento a respeito dos gêneros textuais envolve "[...] a compreensão sobre as macrocategorias ou unidades globais que distinguem vários tipos de textos, bem

como sobre a ordenação ou sequenciação textual em conexão com os objetivos pretendidos" (KOCH e ELIAS, 2008, p. 54). Desse modo, presume-se que, sabendo-se decifrar os constructos ideológicos e linguísticos de um texto, torna-se mais fácil apropriar-se de seu conteúdo, ou seja, interpretá-lo.

Nessa perspectiva, Gomes e Burochovitch (2013, p. 102) destacam:

> [...] compreender um texto envolve atribuir significados, construir uma rede de relações entre os enunciados, integrando as informações nele contidas e as partes que o compõem, fazer inferências, reconhecer e selecionar informações relevantes, organizá-las mentalmente, construindo e reconstruindo conhecimentos.

Corroborando essa ideia, Marcuschi (2008, p. 256) afirma que a compreensão deve ser entendida como processo que exige comportamento ativo do leitor para selecionar, ordenar, reordenar ideias na (re)construção dos sentidos do texto, destacando-se que nessa ação de interagir com o outro, há certa flexibilidade, porém nem toda interpretação será válida. "Ler é produzir modelos cognitivos compatíveis preservando um valor-verdade" (MARCUSCHI, 2008, p.257). Há sentidos autorizados e desautorizados pelo texto (SPINILLO; MAHON, 2015, p. 168)

Entendendo a compreensão como um processo, o autor destaca que existem, pelo menos, quatro aspectos que constituem a operacionalização na compreensão (o estratégico, o flexível, o interativo e o inferencial), e os explica conforme se discorre a seguir.

No aspecto estratégico, as atividades estão voltadas para uma ação comunicativa otimizada, com escolha das alternativas mais produtivas, ou seja, o leitor está munido de recursos e métodos para alcançar um objetivo ou resultado específico. Desse modo, as inferências mais comuns, nesse caso, tendem a ser as pragmáticas, semânticas e cognitivas de maneira geral.

No aspecto flexível, a compreensão pode dar-se tanto num movimento global quanto local conforme as necessidades de quem está interagindo e do contexto discursivo, num movimento do todo para as partes e vice-versa. Em um texto onde aparece a palavra "colher", por exemplo, o contexto escrito, ajudará o leitor a definir não só o sentido desse vocábulo mas também sua pronúncia ("Coloque uma colher de fermento em pó"; "Saiu para colher os figos que já estavam maduros"). Já numa situação em que aparecesse a palavra "galactosemia" "A galactosemia tem características próprias", provavelmente, o leitor precisará entender primeiro o

significado dessa palavra para conseguir relacioná-la ao contexto escrito, salvo se ele tiver familiarização com a palavra.

No processo interativo, a compreensão é negociada, ou seja, é coconstruída e não unilateral, havendo uma negociação com as propostas textuais e com o interlocutor. (MARCUSCHI, 2008, p. 257). Ocorre, em especial, nas atividades interativas realizadas na relação face a face (textos orais em geral, mas também aplicável a textos escritos), Considere-se o diálogo a seguir.

"– Pai, pode trazer!

– A da esquerda ou a da direita?"

"– A da direita. Quero a de parafusar, e não a de furar".

A construção da coerência nesse excerto se dá nas trocas de conhecimentos entre os interlocutores, ou seja, no processo interativo. Há vários conhecimentos comuns entre eles, como o objeto/coisa que um deve levar para o outro. Observe que o sentido se constrói na negociação entre eles.

O último, o processo inferencial, que é uma atividade na qual conhecimentos de diversas procedências entram em ação pelo estabelecimento de raciocínios variados (MARCUSCHI, 2008, p. 257), que dizem respeito ao modo como acontece a produção de sentidos. Salienta-se que, nesse processo, as inferências não se dão apenas pela identificação e extração de informações codificadas. mas também pelo conhecimento partilhado entre os interlocutores. Utilizando-se do exemplo anterior, pode-se dizer que, por meio de inferências, o leitor sabe que o objeto de que se trata o diálogo, é uma furadeira. Embora isso não esteja escrito, é facilmente resgatável pelo contexto.

Català e colaboradores (2005, p. 28) dividiram os processos intrínsecos à avaliação da compreensão leitora em cinco estruturas: processos de microestrutura (microprocessos); processos de macroestrutura (macroprocessos), processos de superestrutura; a construção de um modelo mental; e processos de autorregulação.

O primeiro refere-se ao reconhecimento de palavras e de grupos de palavras, à seleção das informações que precisam ser retidas pelo leitor; aos aspectos morfossintáticos; ao reconhecimento de informações específicas relacionadas com a compreensão geral do texto; à identificação do vocabulário e expressões específicas do texto.

O segundo processo diz respeito à construção semântica dos enunciados, que inclui a realização de inferências, de relação entre as ideias do texto. Esta

estrutura envolve a identificação das ideias principais do texto e a organização da informação relacionando globalmente as ideias do texto.

O terceiro se refere à habilidade de identificação do tipo de texto e de cada uma das suas partes constituintes;

O quarto está relacionado aos processos de construção de um modelo mental: controla a compreensão obtida e permite relacionar os conhecimentos prévios com o que foi lido. Inclui a procura e recuperação da memória que permite ao leitor aceder à representação construída ao longo da leitura;

Finalmente, o quinto insere-se no âmbito da gestão de processos metacognitivos que tornam possível a identificação da falta de compreensão, bem como à aplicação de estratégias de correção.

3.3.1 Modelos de processamento da compreensão leitora

O processamento da leitura, se tomado dentro da perspectiva de que ler é compreender, exige operações que se relacionam tanto com a utilização do sistema notacional da língua, que envolve a decodificação das palavras, quanto com a construção de significados. Isso, conforme já foi discutido, é dependente de fatores intrínsecos e extrínsecos ao leitor-aprendiz.

No contexto atual, observa-se um esforço científico no sentido de mostrar a importância de tal processamento para a compreensão leitora. Segundo Spinillo (2013) e Viana *et al.* (2010), a compreensão ocorre na relação do leitor com o texto em um contexto específico. Destaca-se que, nesse cenário se propõe um jogo – ou negociação – o leitor ocupa papel fundamental. Isso porque é ele que vai abstrair as informações e (re)reconstruí-las ao dar sentido ao texto. Por isso, compreender como se dá o processamento da leitura em sua mente é conhecimento relevante para o professor, no sentido de que ele pode auxiliar na elaboração de suas intervenções.

Neste documento, será feita uma breve abordagem sobre os três modelos teóricos que dão suporte para as teorias que procuram explicar como esse processamento acontece: o *bottom*-up, ou ascendente; o *top-down*, ou descendente; e o interativo, ou misto, que une as características dos dois processamentos anteriores.

No primeiro modelo, argumenta-se que a compreensão se dá das partes para o todo, considerando-se que os textos são constituídos de letras, que formam sílabas, que formam palavras, que formam frases/versos, que formam parágrafos/estrofes, que formam textos.

Sousa (2015, p. 71), comenta que, nesse modelo, o leitor lê as palavras e as frases e olha para a organização do texto, sem estabelecer relações com experiências ou conhecimentos prévios, construindo a significação a partir do que está escrito. Desse modo, a significação vincula-se ao conhecimento da sintaxe e do vocabulário, sendo as proposições do texto extraídas pelo leitor por meio das frases. Assim, a compreensão fica na dependência das proposições que servem de base para o que se abstrai da leitura, associando isso ao que se relembra, partindo o leitor do texto para a significação, num movimento focado na palavra e na frase.

Nessa perspectiva, entende-se que, como ocorre na construção de uma obra em alvenaria, tijolo por tijolo, ou seja, elemento linguístico por elemento linguístico, vai-se estruturando o todo – a unidade de sentido.

No segundo modelo, o *top-down*, também conhecido como modelo descendente, defende-se o contrário: a compreensão leitora se processa do todo para as partes.

Esse modelo foi criado por Goodman (1988) e, no entendimento de quem o defende, a compreensão acontece com base no conhecimento prévio do leitor. Esse, durante o ato de ler, entra em um processo de predição, no qual vai fazendo sucessivas adivinhações, que vão sendo confirmadas, refutadas ou ajustadas, sempre a partir do conhecimento que o leitor tem sobre o tema/assunto.

Conforme Goodman (1988, *apud* PINTO e RICHTER, 2006, p, 2), os leitores utilizam-se de cinco processos para compreender a leitura: pelos leitores durante a leitura:

> 1. Reconhecimento-iniciação: o cérebro deve reconhecer uma manifestação gráfica no campo visual como linguagem escrita e iniciar a leitura.
> 2. Predição: O cérebro está sempre antecipando e predizendo enquanto procura ordem e significância para o input sensório.
> 3. Confirmação: Se o cérebro faz predições, deve também procurar verificá-las. Então, ele monitora para confirmar ou não confirmar com input subsequente o que é esperado.
> 4. Correção: O cérebro reprocessa quando encontra inconsistências ou suas predições não são confirmadas.
> 5. Término: O cérebro termina a leitura quando a tarefa de ler e completada, mas o término pode ocorrer por outras razões: a tarefa não é produtiva;

> pouco significado está sendo construído, ou o significado já é conhecido, ou a história não é interessante, ou o leitor a considera inapropriada para o propósito particular.

Corroborando a organização desses processos, SOUSA (2015, p. 71) explica que, neste modelo, considera-se que conhecimentos prévios e experiências são utilizados na leitura e que esses servem de ajustes na reconstrução da significação. Inicialmente, o leitor observa uma passagem do texto e, a partir do seu conhecimento acumulado e de suas experiências sobre o assunto, após ler elementos textuais como os títulos, subtítulos e informações contextuais, elabora hipóteses sobre o que trata o texto. Em seguida, vai procurando confirmações para essas hipóteses, também com base nos seus conhecimentos prévios. "Dito de outro modo, o leitor coteja os sentidos do texto com o conhecimento e experiências que já possui e, deste modo, tem acesso aos sentidos do texto" (SOUSA, 2015, p. 71).

Retomando a analogia feita com a construção civil, diante de um prédio, numa perspectiva descendente, pelo olhar, um observador que vive ou já tenha conhecido uma cidade reconhece esteticamente aquela obra, compreende seu objetivo (se residencial, comercial, etc.), mesmo que não pense nisso, sabe que por debaixo das tintas, azulejos ou qualquer outro revestimento, há uma estrutura, que se compõe de tijolos/blocos, vigas e vergalhões, que são coesamente fixados por argamassa. Desse modo, pode-se afirmar que o significado da obra para essa pessoa se constrói do todo para as partes. Remetendo essa linha de raciocínio à leitura, diante de um texto, um leitor proficiente tende a focalizar sua atenção na compreensão do plano das ideias (na unidade temática) do texto, na maioria das vezes, nem pensa nos elementos linguísticos que o constituem (unidade estrutural).

Vale ressaltar, ainda, que, com fundamento em Gomes e Burochovitch (2013, p. 109), "O processamento descendente inclui tanto o conteúdo global do texto e sua estrutura como os elementos paratextuais, tais como gravuras e ilustrações". Defende-se essa inclusão como uma decisão coerente, até porque há gêneros, como os quadrinhos e grande parte dos textos publicitários, nos quais tais elementos, muitas vezes, não podem ser afastados do texto em prosa, sob pena de se prejudicar o seu sentido.

No terceiro modelo, o interativo (ou misto), defende-se que, no processamento da leitura, são utilizados tanto o comportamento ascendente quanto

o descendente. Segundo Gomes e Burochovitch (2013, p. 109), a maioria dos leitores competentes usa ambos os processos:

> As hipóteses de um bom leitor sobre a trama do texto, por exemplo, refletem o uso de informações textuais de nível mais elevado. Por outro lado, tais leitores são bons processadores ascendentes, porque fixam cuidadosamente os olhos na maiorias das palavras de conteúdo.

Constata-se, assim, que as autoras consideram ambos os processamentos como relevantes para que a leitura seja produtiva.

Com base em Marcuschi (2008, p. 257), que nomeia esse fenômeno como processo flexível, trata-se de circunstância em que a compreensão pode se dar tanto num movimento global quanto local, a depender das necessidades de quem está interagindo, bem como do contexto discursivo, dando-se tanto num movimento do todo para as partes quanto da parte para o todo. Assim, pode-se afirmar que, se o leitor souber muito sobre o assunto, poderá inclusive deixar de ler trechos do texto, como os exemplos, mas se ele não tiver conhecimento, a tendência é ele ir (re)construindo ideia por ideia.

Desse modo, dependendo do nível de conhecimento que tem sobre o assunto do texto, o leitor adota um ou outro. Se o conhecimento for muito grande, é possível, inclusive, pular trechos, se pouco, é necessário ler com mais atenção. A esse respeito, Sousa (2015, p. 71) acrescenta:

> No modelo interativo, defende-se que, quando se lê, ocorrem processos ascendentes e descendentes. Assim, quando o leitor lê, coloca hipóteses ou faz predições, lê palavras que têm a ver com as suas predições, continua a antecipar e a ler palavras até que o texto lhe coloque problemas. Pode ignorar e acumular os problemas até que haja uma quebra na compreensão. Havendo quebra na compreensão, o leitor estabelece novas hipóteses e retoma o ciclo de antecipação e de leitura de palavras.

Nesse sentido, um estudante de engenharia, ao ver-se diante de um prédio com o objetivo de estudar sua estrutura, vai focalizar sua atenção em ambos os níveis, pois precisará conhecer a obra de modo técnico. A compreensão dada pelo simples olhar externo não basta. Porém, haverá aspectos os quais ele já tenha domínio e, por isso, não precisará dispensar muita atenção, porém haverá detalhes que ele não conhece que, portanto, precisará adotar uma postura analítica para compreendê-los. Da mesma forma, pressupõe-se que um leitor diante de um texto do qual tenha pouco conhecimento sobre o assunto, mesmo sendo proficiente,

tenderia a fazer uma leitura mais cautelosa e menos acelerada, pois certamente se veria diante de vocábulos desconhecidos, de informações que incitariam a pesquisa, entre outras questões.

Contribuindo para essa ideia de flexibilidade na utilização de processos, Pinto e Richter (2006, s/p) afirmam, em pesquisa sobre o ensino de língua estrangeira ou segunda língua, que, nesse caso, o uso do processo interativo é mais produtivo. Para isso, apoiando-se em Grabe (1988), apresenta quatro razões para comprovar suas hipóteses: 1) há muitos estudos no campo de língua estrangeira ou segunda língua que apontam as deficiências linguísticas como desencorajadoras da leitura; 2) pesquisas mostram necessidade de vocabulário extensivo para a leitura; 3) há necessidade de intervir para auxiliar maus leitores que fazem adivinhação excessivamente; 4) no ensino de língua materna pesquisas indicam que bons leitores não são bons simplesmente porque são bons adivinhadores ou fazem melhor uso do contexto (Grace, 1988, *apud* PINTO; RICHTER, 2006, s/p).

Assim, presume-se que a utilização de um processo ou de outro está vinculada aos objetivos de leitura e ao nível de conhecimento prévio que o leitor tem sobre o assunto e os mecanismos linguísticos que irá precisar para o entendimento do texto.

3.3.2 Metacognição e compreensão leitora

O termo metacognição é bastante utilizado na Psicologia Cognitiva nos estudos sobre processamento de informações, de modo especial, na abordagem de temas que se referem à aprendizagem. Considerado na sua origem etimológica, com base em Houaiss (2009), é formado pela expressão cognição – processo ou faculdade de adquirir um conhecimento – e pelo antepositivo meta – que exprime a noção de reflexão sobre si. Isso dá indícios de que a metacognição envolve o ato de pensar e de refletir sobre a atividade mental propriamente dita. Conforme Guimarães, Stoltz e Bosse (2008, p. 21), que se basearam em estudos de Flavell (1979), trata-se da "consciência da própria cognição".

No caso da compreensão leitora, o trabalho com a metalinguagem assume papel relevante, pois essa, se entendida como uma situação em que a linguagem é

utilizada para se refletir sobre a própria linguagem. Guimarães e Maluf (2010, p. 122), explicam que:

> [...] enquanto os linguistas utilizam o termo para se reportar aos processos de autorreferenciação (atividades de análise e descrição da própria língua), o uso psicolinguístico do termo é mais amplo e envolve a investigação dos comportamentos que permitam a inferência dos processos cognitivos de gestão consciente (reflexão e controle deliberado), seja sobre os próprios objetos linguísticos seja sobre sua utilização.

Assim, a termo pode ser interpretado linguisticamente como o ato de o indivíduo tomar consciência de como ocorre a própria aprendizagem, materializado na capacidade dele de analisar e avaliar como ele próprio processa e internaliza conhecimentos, o que lhe permite administrar os processos de pensamento individual. Conforme Ribeiro (2003, p.110), há

> [...] duas formas essenciais de entendimento da metacognição: conhecimento sobre o conhecimento (tomada de consciência dos processos e das competências necessárias para a realização da tarefa) e controle ou autorregulação (capacidade para avaliar a execução da tarefa e fazer correções quando necessário - controle da atividade cognitiva, da responsabilidade dos processos executivos centrais que avaliam e orientam as operações cognitivas).

Nessa perspectiva, em se tratando da compreensão da leitura, a metalinguagem assume importante expressão no ensino, pois permite ao leitor estabelecer relações lógicas pautadas no texto que está lendo. Guimarães (2010, 123) explica que as consciências sintática e morfológica são muito importantes nesse processo. Na primeira, porque a estrutura das palavras ajuda a promover relações semânticas. Assim, diante da palavra encadernar, o leitor utiliza-se de sua consciência linguística sobre o que é um caderno e sobre os efeitos da anexação do afixo "em" e "ar", que lhe daria o sentido de transformar em caderno. Já a consciência sintática abre a caminhos para a progressão lógica, dando continuidade às ideias do texto, sendo marcante para o estabelecimento de relações de concordância, de regência, bem como para a progressão textual. Isso leva a concluir que leitores que têm essas consciências mais desenvolvidas terão um melhor desempenho na compreensão leitora. Ressalte-se que há ainda a consciência fonológica, responsável pela capacidade de o leitor fazer corretamente as relações fonema-grafema; a consciência semântica, que lhe dá condições de estabelecer

relações de sentido; e a consciência textual, que lhe permite utilizar as estruturas temática e coesiva do texto para estabelecer relações.

Com base nessa explicação, pode-se afirmar que, para uma pessoa adquirir conhecimentos, ela precisa atuar em duas dimensões: a que envolve a necessidade de entender como se dão seus processos cognitivos e a de ser capaz de regular e controlar esses processos.

A primeira dimensão, se considerada no âmbito da compreensão leitora, diz respeito, de acordo com Kato (1999, p. 102), à faculdade de compreender. A segunda, por se pautar na ideia de autorregulação, exige um processamento temporal por etapas, que podem ser divididas em três momentos: o de planejamento (que ocorre antes do processo); o de controle (que se manifesta durante a ação) e o de avaliação (que acontece depois de todo o processo). No âmbito das expectativas do contexto educacional, esta dimensão exerce papel relevante, pois se espera que o aprendizado ocorra e, nesse sentido, deve haver o domínio dos mecanismos que os auxiliam no processo de aprender a aprender.

A metacognição inserida no contexto da compreensão leitora leva, inevitavelmente, a dois novos conceitos: metalinguagem e metacompreensão. O primeiro se refere ao fato de se utilizar a linguagem para refletir sobre ela mesma. O segundo Block e Pressley (2002), citados por Joly e Dias (2012, p. 43), refere-se à metacognição aplicada à compreensão da leitura (BLOCK; PRESSLEY, 2002, *apud* JOLY; DIAS, 2012, p. 43). Acrescenta-se que:

> Esta [a metacompreensão] permite ao indivíduo planejar, monitorar e avaliar o seu próprio pensamento e processos cognitivos envolvidos durante a leitura, a fim de controlar o conhecimento necessário para viabilizar a compreensão do conteúdo de um texto, objetivando organizá-lo, revisá-lo e modificá-lo (BOLÍVAR, 2002, *apud* JOLY; DIAS, 2012, p. 43).

Assumindo o ponto de vista de que só pode existir leitura se houver compreensão, conforme Viana *et al.* (2010, p. 10), no momento da leitura, o leitor, para construir os sentidos do texto, de modo simplificado, mobiliza dois grandes grupos de competências. De uma forma simplificada, podemos falar em dois grandes grupos de competências: as competências básicas, no nível do reconhecimento de letras e de palavras, que se insere na decifração, e as competências de ordem superior, ao nível da construção de significado, no interior das frases; na coesão entre elas e na articulação do texto como um todo. A autora

acrescenta que a compreensão exige mobilização de diferentes processos (os orientados para os elementos da frase, outros para a procura de coerência entre as frases, outros ainda têm como função construir um modelo mental do texto ou uma visão de conjunto que permitirá ao leitor captar os elementos essenciais, levantar hipóteses e integrar a informação nos conhecimentos anteriores. (VIANA *et al.*, 2010, p. 10-14).

Essas ideias corroboram com Spinillo (2013), que também defende a necessidade de desenvolvimento de habilidades metalinguísticas para o processo de alfabetização. Para a autora, a aprendizagem da leitura envolve duas instâncias complementares e indissociáveis: a decodificação e a compreensão, que exigem o desenvolvimento de diferentes habilidades metalinguísticas.

3.3.3 Manifestações da compreensão leitora

Segundo Català (2001, p. 16-18), a compreensão textual se manifesta de diferentes formas. Pode dar-se de forma literal (compreensão literal), inferencial (compreensão inferencial), crítica (compreensão crítica), havendo também a habilidade de reorganização. Esta, embora apareça no contexto deste documento, apresenta caráter ilustrativo, não representando o foco do estudo.

A compreensão literal se refere ao que se está colocado linguisticamente nas linhas do texto, ou seja, ao que está expresso por meio da linguagem escrita.

A compreensão inferencial se refere à captação de mensagens que não estão expressas no texto, mas podem ser resgatadas por meio do estabelecimento de relações lógicas.

Por sua vez, a compreensão crítica envolve a manifestação de juízos de valor em relação ao texto escrito. Este tipo de compreensão envolve tanto à compreensão literal quanto à inferencial, pois ela ocorre quando o leitor conjuga o entendimento do texto com suas percepções individuais, advindas de seu conhecimento de mundo. Influi nesse processo sua base cultural, sentimental e ideológica, fundamentada em seus valores morais.

Além desses tipos de compreensão, há também a reorganização, habilidade que possibilita operar sobre as esferas temáticas e estruturais dos textos, o que a faz poderoso instrumento a ser utilizado na compreensão, permitindo ao leitor

esquematizar, resumir, consolidar ou coordenar as ideias, a partir das informações que vai obtendo para se fazer uma síntese compreensiva do que está escrito.

3.4 O TEXTO: CONSTRUÇÃO LINGUÍSTICA E SOCIAL

Os textos são construções linguísticas e, ao mesmo tempo, sociais: linguísticas, porque se constituem de letras, sílabas, palavras, sinais gráficos e sentenças que são dispostos de forma a construir uma unidade temática e estrutural, formando um todo significativo (um texto); e são sociais, porque se firmam como um lugar de interação, produzido por um sujeito histórico, que tem um conhecimento de mundo próprio, e é *interpretada* por outro, que também o tem.

Nesse contexto, uma concepção de leitura deve ser estruturada considerando o leitor, a língua e o texto. Isso porque, como inferiu Koch e Elias (2008, p.10), o leitor é um sujeito que se constrói e, mutuamente, é construído por meio do texto, à medida que, ao ler, compartilha e agrega em si conhecimentos, experiências, pontos de vista, sendo que esse conjunto de fatores se materializa por meio de recursos linguísticos.

3.5 SOBRE A NECESSIDADE DO ENSINO DA COMPREENSÃO LEITORA

A compreensão leitora, como já foi exposto, é tarefa complexa que requer o entendimento do significado do que está escrito. No seu processamento, são acionadas estratégias cognitivas e habilidades necessárias à compreensão para que, na interação com o escrito, o leitor possa (re)construir os significados do texto. As inferências que fará, os detalhes que seus sentidos irão captar ou que passarão despercebidos são dependentes da familiaridade do leitor com o lido, sendo que as hipóteses que este levantará estarão relacionadas ao nível de conhecimento que tem sobre o texto e assunto.

Nessa perspectiva, a interação leitor-texto deve ser lapidada, construída nas aulas de compreensão leitora, sendo a intervenção do professor o eixo orientador dessa atividade. O objetivo é que, nas intervenções, a atuação docente seja

intencional, adequando atividades e estratégias, com vista a auxiliar os estudantes na ampliação de sua competência em leitura.

Nas atividades de compreensão textual, o professor deve auxiliar os estudantes a tomar consciência de "como eles compreendem" e de quais estratégias podem utilizar para isso. Desse modo, deve lançar mão de atividades de compreensão que partam dos conhecimentos que os estudantes já têm sobre as características dos textos, incitando-os a fazer uso de sua própria capacidade inferencial, no processo de desvendar o(s) sentido(s) de cada texto. Destaca-se que, nesse processo de busca, o leitor precisa ter claros seus objetivos de leitura e dominar um conjunto de estratégias de compreensão, para se direcionar nas predições, no levantamento e na verificação de hipóteses, bem como no estabelecimento de inferências.

Assim, no contexto das salas de aula, o professor deve adotar variados recursos e estratégias de compreensão leitora para mediar a relação entre os alunos e o texto, primeiramente lhes disponibilizando um conjunto variado de gêneros textuais com diferentes repertórios de assunto e, depois, orientando suas leituras. Essa tarefa deve auxiliar os estudantes no estabelecimento dos objetivos de leitura e no próprio exercício de interpretação, que vai desde a realização de predições sobre o que determinado texto pode trazer explícito em suas linhas até a realização de inferências sobre o que pode estar implícito nas suas entrelinhas

3.6 OS GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DA COMPREENSÃO LEITORA

Considerando que um texto – seja oral ou escrito[2] – deve ser entendido como uma atividade social com objetivo interativo, pode-se afirmar que, subjacente a ele, existe uma função social que só atinge seus propósitos se convencionalmente institucionalizada, sendo que é nos gêneros textuais que essa convenção se materializa.

---

[2] Embora a palavra texto abranja vasto campo semântico, neste estudo, pela sua natureza, será dado foco apenas ao texto verbal escrito.

Para se compreender esse aspecto, apresentam-se a seguir conceitos de gêneros textuais embasados em três nomes muito significativos no âmbito do estudo dos gêneros.

De acordo com Bakhtin (1992, p. 274), "os gêneros constituem formas relativamente estáveis de enunciados". Acrescenta que essas formas estão disponíveis na cultura e são caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e forma composicional, sendo as intenções comunicativas parte das condições de produção dos discursos que geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos.

Marcuschi (2005, p.19) conceitua gêneros textuais como "fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social (que) contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia".

Nessa mesma vertente, para Schneuwly e Dolz (2004), o gênero textual é caracterizado por formas linguísticas estáveis e convencionais que correspondem a situações de comunicação precisas.

Nos conceitos apresentados, é notória a proximidade da expressão gêneros textuais com a ideia de função social da escrita, materializada textualmente para o exercício de uma prática social, confirmando assim a estreita relação que existe entre a linguagem e sociedade. Nas palavras de Marcuschi (2005, p. 19):

> [...] gêneros textuais são entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto teor preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como elementos textuais altamente maleáveis dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunidade escrita.

Com base no exposto, pode-se afirmar que os gêneros textuais são socialmente reconhecidos, por apresentarem características comuns, propósitos comunicativos semelhantes e ocorrerem em situações de interação determinadas. Assim, dependendo de cada intenção comunicativa, busca-se um gênero textual para o processamento da interação. No caso da leitura, por exemplo, se alguém quer fazer um bolo e não sabe, vai procurar uma receita; se quer saber a dosagem de remédio que precisa tomar, vai ler a bula; e assim por diante. Ressalte-se que,

como propõe Bakhtin(1992, p. 274), todo gênero apresenta três aspectos básicos: um conteúdo temático, a forma composicional e o estilo.

O conteúdo temático diz respeito ao tema abordado e está estreitamente relacionado ao plano ideológico. A forma composicional, ou plano global de um texto, corresponde à sua organização geral, à estrutura, determinada tanto pelo gênero quanto por outros fatores das condições de produção do discurso, podendo ser entendida como o "esqueleto" do texto, já que representa as partes que o compõem. Pode-se dizer que a forma composicional materializa o plano ideológico organizando o texto em partes e relacionando estas partes entre si. No gênero poema, por exemplo, isso é facilmente identificável, até porque há na forma composicional desse gênero o apoio visual, mas em gêneros como conto, resenha, crônica somente a leitura atenta e com compreensão pode ajudar na identificação de cada dessas partes. O estilo está relacionado à situação discursiva, mais precisamente ao grau de informalidade que se deve imprimir ao texto. Desse modo, situações mais formais exigem linguagem mais formal e vice-versa, assim como situações de maior ou menor intimidade exigem, maior ou menor grau de polidez e elegância socialmente estabelecido.

Disso, pressupõe-se que, se houver uma escolha adequada dos gêneros textuais para o trabalho com a leitura em sala de aula, os resultados, com relação à compreensão leitora, tendem a ser positivos, pois, por meio dos gêneros, poder-se-á abordar tanto dos fatores ligados à compreensão quanto as dimensões que devem ser acionadas pelo leitor durante a leitura, para que ele possa compreender.

Outra questão a ser considerada é o cuidado que se deve ter na escolha de tais gêneros. Essa deve primar pela diversidade, evitando-se focar em algumas construções textuais, como os gêneros próprios das narrativas, por exemplo, de modo a estender-se a outros, como os relacionados à argumentação, à instrução e à exposição. Tal atitude proporcionará ao aluno experiências com diferentes conteúdos temáticos, formas composicionais e estilos, auxiliando-o na familiarização com uma variedade de construções textuais mais amplas, o que contribui para uma aprendizagem mais sólida.

Orienta-se estimular a reflexão sobre os modos como os gêneros textuais se manifestam linguística e ideologicamente, na perspectiva de que os estudantes compreendam o uso da linguagem de uma forma mais qualitativa, o que os auxiliará na tarefa de encontrar ou inferir, respectivamente, as informações expressas ou

subjacentes nos textos lidos. Nesse sentido, Schnewly e Dolz (2004, p. 51) defendem que:

> [...] o trabalho escolar, no domínio da produção de linguagem, faz-se sobre os gêneros, quer se queira ou não. Eles constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade. A análise de suas características fornece uma primeira base de modelização instrumental para organizar as atividades de ensino que estes objetos de aprendizagem requerem.

Desse modo, pode-se afirmar que, ao se trabalhar diferentes gêneros textuais em sala de aula, estar-se-á contribuindo para um melhor desempenho do estudante na compreensão leitora, pois as reflexões que tal trabalho incita permitem explorar e refletir sobre todas as dimensões da leitura e, paralelamente, sobre os fatores que envolvem a compreensão. Nesse sentido, agindo assim, também se estará abrindo caminhos para uma nova forma de ensino, na qual a mediação do professor tem especial importância, como articuladora na tarefa de auxiliar o estudante a aprender a compreender.

3.7 ENSINO DA LEITURA: CERNE DAS QUESTÕES DO QUESTIONÁRIO

Quando a perspectiva são os avanços do estudante na leitura, o professor precisa refletir sobre o que deve ensinar, o modo como deve fazê-lo, bem como sobre os objetivos de aprendizagem que se pretende alcançar com isso.

A escola para atingir seus objetivos, deve trabalhar a leitura em todas as áreas do conhecimento: em língua portuguesa, sendo considerada em sua essência, deve ser o propósito de ensino. Nessa área, o estudante deve desenvolver a habilidade de ler e compreender os diversos gêneros textuais que circulam socialmente. Nas demais áreas, a língua escrita deve ser vista como possibilidade de armazenamento, registro e/ou veiculação conhecimentos, que se manifesta em gêneros textuais determinados.

Em função do exposto, ler os referidos gêneros requer habilidades específicas de compreensão leitora, uma vez que estes encerram objetivos distintos, apresentam também distintas formas para estruturar suas unidades temática e estrutural, ou seja, para articular sua coesão e coerência. Isso pressupõe a

utilização de recursos linguísticos variados que envolvem, por exemplo, a apropriação do léxico, dos elementos de coesão, das estruturas frasais.

Além disso, reitera-se que o papel dos gêneros textuais é exercer uma função social. Desse modo, para cada ação humana no processo interativo, há uma forma convencionada de comunicação, e essa, frente às exigências da cultura escrita, requer do professor a atitude de permanente reflexão sobre a função social que a leitura exercerá no contexto de uma situação comunicativa. Tendo como pressuposto a escola, isso dá indícios de que a orientação por ela dada ao estudante deve ultrapassar os seus muros, preparando-o para compreender o mundo via escrita dentro e fora dela, instrumentalizando-o para utilizá-la ao longo de vida, resolvendo, por meio dela, as demandas do seu cotidiano.

Nesse sentido, há uma série de questões que devem ser consideradas, quando se trata da leitura. Como já foi dito, um questionário foi o instrumento escolhido como meio para se coletar subsídios para essas reflexões.

Após coletar dados sobre a formação e a experiência profissional dos docentes, abriu-se espaço para a reflexão sobre as questões referentes à leitura.

3.7.1 Bases teóricas do questionário

Para verificar quais conhecimentos os professores têm sobre a compreensão, buscou-se respaldo teórico em Viana *et al.* (2010), para quem a formação de um leitor proficiente demanda o desenvolvimento de competências de leitura específicas para lidar com um conjunto de fatores derivados de três esferas: o texto, o próprio leitor e o contexto. Os professores foram incitados a responder se eles concordavam com isso, apresentando justificativas.

Antes, porém, de explicitar os blocos de perguntas que seguiriam, ressaltou-se que há dois grandes grupos de competências envolvendo a compreensão leitora, a competência simples (a decodificação) e as competências superiores (implicadas na construção do significado) que envolvem os demais segmentos estruturais e temáticos do texto. Segundo Sousa (2015, p. 83):

> São dois os grandes temas de discussão do ensino da leitura: o lugar da decifração na aprendizagem da leitura e a natureza dos textos e das atividades a trabalhar com as crianças que estão a aprender. A questão

> central é qual o lugar da decodificação em leitura: deve ensinar-se as palavras globalmente ou deve ensinar-se a decifrar?

Note-se que a autora coloca essas competências como distintas e insta a reflexão sobre o tema, lançando um questionamento sobre a maneira de abordá-las na sala de aula, se ensinando as palavras globalmente ou ensinando a decifrá-las.

A respeito de questionamentos, Morais (2013a, p. 74-78) expõe que existem razões para não se fazer essa mistura. Uma delas se trata da dificuldade de prestar atenção simultaneamente em duas atividades que, além de serem diferentes, implicam capacidades distintas. Assim, exigir que o aluno preste atenção no código – decodificação – e, ao mesmo tempo, extraia o sentido do texto ou uma informação pode levá-lo a não se focar em nenhuma das duas propostas. A outra está associada à própria relação de interdependência existente entre a decodificação e a compreensão, já que, nos casos em que a decodificação é muito pobre, a compreensão ficará prejudicada.

Alégria, Leybaert e Mousty (1997:110-111) explicam que a associação fonológica, quando ainda não há automatismo na leitura, faz com o leitor dispense tanto esforço cognitivo para decifrar o texto, ou seja, para a decodificação, que sobre muito pouco ou quase nada para se investir na compreensão.

Nesses casos, Morais (2013a, p. 78) orienta que a compreensão seja feita com base na leitura oral feita pelo professor.

3.7.1.1 Fatores derivados do texto

No bloco 1, procurou-se levantar informações sobre como o texto e seu conjunto de elementos influenciam na compreensão leitora. Para isso, indagou-se aos professores sobre seis temas fundamentais: gêneros textuais, o conjunto de ideias presentes em um texto; a extensão desse, as características relativas às legibilidades, aos indicadores tipográficos e outros elementos, como as ilustrações e as notas de rodapé.

3.7.1.1.1 Gêneros textuais e leitura

Como já foi dito, considerando a função social da leitura, pode-se pressupor que a importância que os professores dão ao trabalho com os gêneros textuais que circulam socialmente dão indícios da concepção de língua que adotam. Consequentemente, nessa concepção, está subjacente o tipo de formação que se promoverá no dia a dia em sala de aula.

Se existe uma premissa indicando que há necessidade de desenvolver as propostas de atividades de leitura baseando-as nos gêneros textuais, é preciso questionar sobre a adequação desses gêneros considerando a idade e o nível de escolaridade dos estudantes.

Esse aspecto chama a atenção para um fato: o papel do professor frente às propostas de compreensão textual. Como foi dito, a postura que ele assume indica as qualidades do cidadão que ele pretende formar. Tomando a questão sob um ponto de vista técnico, vários autores (MARCUSCHI, 2005; MARCUSCHI, 2008; CUNHA; CAPELLINI, 2014) afirmam que é preciso adequar os gêneros para que o aprendiz tenha motivação. Viana *et al.* (2010) ressalta que os textos não podem ser tão simples que não acrescentem nada ao leitor nem tão complexo que o desmotive. Para ela, o importante é avaliar a escolha, conforme as necessidades, considerando Zona de Desenvolvimento Proximal do estudante.

3.7.1.1.2 Conjunto de informações do texto

No âmbito do fator texto, é preciso preparar o leitor para operar, de acordo com autores como Viana *et al.* (2010) e Spinillo (2013), sobre fatores como estrutura, conteúdo, sintaxe e vocabulário. Em termos estruturais, todo texto, geralmente, considerando o gênero, é composto por uma unidade temática e uma estrutural e traz uma ideia na qual está subjacente um tema, proposição ideológica que se desenvolve (progressão temática), aduzindo informações, argumentos, conteúdo, etc. A título de exemplificação, pode-se dizer que existe texto quando, por exemplo, em um conto, há o enredo compreensível composto por elementos da narração ou, em uma argumentação, há um núcleo de defesa de ponto de vista utilizado em favor da intenção e da situação comunicativa.

Assim, a unidade temática do texto é construída mediante a articulação de informações globais (macro), que dizem respeito a todo o contexto; locais (micro), responsáveis pelo desenvolvimento articulações locais (ou micro), por exemplo, as que ocorrem dentro de um contexto frasal; e implícitas, aquelas que, mesmo não estando exposta expressamente, pode ser detectadas via inferência.

Já, a unidade estrutural se materializa a partir de elementos linguísticos – como a paragrafação e a organização frasal – que lhe dão uma forma ou configuração, constituída por um conjunto de enunciados que se dispõem de maneira a construir uma unidade temática para dar sentido ao texto.

Para isso, estruturalmente, deve-se utilizar de aspectos referenciais e sequenciais elaborando o processo de comunicação, uma organização formal que se regula por estruturas reciprocamente dependentes, sendo essa organização a responsável pela construção da unidade temática.

Desse modo, pode-se dizer que a tal unidade é formada por um conjunto de propriedades que torna o texto compreensível. Há vários modos de estruturar um texto para torná-lo coerente, e isso se dá pelas relações entre frases, a que se denomina coesão. Essa se refere às conexões linguísticas estabelecidas para construir elos entre as partes do texto e podem retomar ideias ou dar sequência a elas, criar marcos temporais, construir relações temáticas, entre outras.

Tais conexões são feitas, em grande parte, por meio dos elementos coesivos ou conectores, que têm como função construir a sequência lógica, estabelecendo relações entre os segmentos do texto, construindo unidades discursivas.

Conforme Lancastre (2008, apud VIANA, 2010, p. 3), deve-se considerar que todo texto comporta dois níveis: o global, que diz respeito às regularidades internas, incluindo unidades principais de informações e ligações semânticas, e o nível local, que diz respeito a aspectos como a ligação das frases e das proposições.

Nessas circunstâncias, cabe-se um questionamento: o trabalho com essas informações requer a consideração de graus de complexidade variados ou as diferenças entre elas devem ser desprezadas por não exigirem alterações nas propostas de trabalho, uma vez que apresentam o mesmo nível de dificuldade?

Conforme Sousa (2015, p. 105):

> [...] para compreender na totalidade um texto, é preciso identificar a informação explícita, associando-a à informação que está implícita no texto e, assim, ler nas entrelinhas. Deste modo, esse processo proporciona,

> simultaneamente, uma leitura interpretativa e reflexiva com base em inferências, construindo conhecimento para além do texto. Pelo que apresentam os estudos citados e os resultados do exame do PISA, o ensino da leitura carece de ser explícito e sistemático, tendo em conta os textos (estrutura e mecanismos linguísticos), os contextos e as finalidades da leitura.

Nessas considerações, alguns pontos relacionados à leitura literal chamam a atenção. O fato de ela ser cotada pela autora como fator relevante no processo de compreensão por constituir-se recurso imprescindível à leitura crítica e reflexiva, inicialmente por influir na compreensão geral do texto, uma vez que é a partir da identificação de informações e da associação dessas ao conhecimento de mundo que se consegue ler nas entrelinhas. Isso exige um processo inferencial que proporciona uma ação interpretativa e reflexiva, capaz de construir conhecimento que ultrapassa os conteúdos expressos no texto.

A ampliação gradativa das atividades deve ser gradativa ao longo da escolaridade. Como explica Sousa (2015, p. 81), a leitura deve ser entendida como uma ferramenta para aprender. Desse modo, com o avanço da escolaridade, os textos devem trazer palavras e ideias novas, para além do conhecimento de mundo da criança. Com isso, elas começam a ter conflitos no acesso às palavras e aos conceitos e, consequentemente, as significados. Na busca de soluções para esses problemas, elas farão descobertas e ampliarão seus conhecimentos prévios.

3.7.1.1.3 Extensão do texto

A adequação do texto foi um tema trazido à tona. Qual seria, com mais precisão, a extensão de textos ideal de um texto para se trabalhar em sala de aula? Afinal a extensão de um texto influencia no processo de compreensão? Se isso ocorre, de quais mecanismos se pode lançar mão para amenizar possíveis dificuldades de leitura?

Procurando facilitar a formatação das respostas para essas perguntas, utilizou-se para isso dois referenciais. O primeiro levando em consideração o número médio de palavras e o segundo, tendo como referência o número de laudas.

Morais (2013a, p. 77-78) não apresenta uma referência numérica (seja em quantidade de palavras ou laudas) de extensão de texto para as fases da

escolarização, associa a possibilidade de ler e compreender à fluência e aos elementos da prosódia e orienta que, como há uma relação de dependência entre decodificação e compreensão, a leitura para uma criança com muita dificuldade de decifração deve se limitar a pequenas frases.

3.7.1.1.4 Legibilidade, indicadores tipográficos e outros aspectos editoriais: influências na compreensão

A legibilidade, os indicadores tipográficos, bem como aspectos editoriais presentes no texto, conforme Viana *et al.* (2010, p. 4), podem facilitar a compreensão textual pelo fato de ajudar o leitor a focar sua atenção em informações importantes.

Corroborando essa ideia e mostrando uma visão histórica sobre a questão, Blank (2013, p. 2), discorre que a forma de lidar com a informação se transformou radicalmente. Da utilização de pergaminhos a sociedade passou a organizar livros e, nestes, os tópicos passaram a ser separados por capítulos e o índice passou a levar o leitor direto a uma informação específica, sem a necessidade de leitura integral da obra. Destaca ainda que, com a chegada dos livros digitais, a estrutura hipertextual revoluciona levando o leitor instantaneamente a diferentes tópicos com uma multiplicidade de (BLANK, 2013, p. 2).

Diante desses novos modelos de organização textual, a autora propõe que se deve refletir sobre as concepções de leitura, compreensão e produção textual, já que é inegável que esses recursos tecnológicos modificaram e modificarão ainda mais nossa experiência com textos (BLANK, 2013, p. 2).

Aspectos físicos do texto como os relativos à legibilidade (mais precisamente, tipo e corpo da letra, espaços deixados entre as linhas, a forma como é construída a paragrafação, entre outros), bem como os indicadores tipográficos (títulos, subtítulos, sublinhados, negritos e itálicos), em geral, apresentam caráter organizacional, muito importante na estruturação dos gêneros. Os títulos e subtítulos, por exemplo, são importantes nos textos longos, pois ajudam o leitor a perceber a divisão dos assuntos. Os sublinhados, negritos e itálicos chamam a atenção para determinados pontos do texto que o autor quis destacar. Nesse

sentido, se usados na medida das necessidades, podem ser compreendidos como facilitares da leitura.

Conforme Dias (2008, p. 28), depois da invenção da imprensa e com o advento das novas tecnologias, no conjunto dos objetos da cultura escrita impressa, há muitas possibilidades de manipulação desses elementos. Exemplificando com a estruturação de textos jornalísticos, de modo especial o lide, argumenta:

> O lide traz as informações principais logo no primeiro parágrafo de uma notícia ou reportagem, favorecendo uma leitura de "rastreamento" (na qual o leitor apenas lê pequenos trechos das notícias até encontrar alguma que capte sua atenção) enquanto as partes seguintes são organizadas em seções topicalizadas para permitir uma seleção. A própria linguagem possui elementos que sinalizam uma fragmentação com títulos e subtítulos destacando seções, cores e tamanho das fontes chamando a atenção para aquilo que o autor julga ser importantes. (DIAS, 2008, p.28).

Inclui-se nesse conjunto também outros aspectos, como os relativos ao *design* dos textos (ilustrações, notas de rodapé, sumário, quadros, tabelas, e outros), que aparecem frequentemente nos contextos dos textos ou acompanhando-os.

3.7.2 Fatores derivados do leitor

A leitura como atividade cognitiva depende do funcionamento das funções cerebrais do indivíduo. Conforme Viana *et al.* (2010, p. 8),

> Nos factores derivados do leitor são incluídas variáveis como as estruturas cognitivas e afectivas do sujeito e os processos de leitura que este activa. Quando lê, o leitor transporta e activa um conjunto de conhecimentos, interesses e expectativas, que, por sua vez, activa os processos e estratégias disponíveis.

É por meio de tais funções que o ser humano é capaz de operar sobre seu conhecimento de mundo e linguístico, para ativar e realizar processos de leitura. Com isso, torna-se apto a monitorar tais processos e a estabelecer inferências.

O leitor exerce função ativa no referido processo. Para isso, indagou-se os professores sobre 5 temas específicos: a relação existente entre a linguagem oral e leitura, conhecimentos prévios e compreensão, memória e compreensão, a percepção do aluno sobre a sua capacidade de compreender e os efeitos disso

sobre a compreensão, bem como sobre os reflexos das relações sociais diretas e a compreensão.

3.7.2.1 Aspectos cognitivos da leitura

Retomando as considerações de Spinillo (2013, p. 178-181), a dimensão cognitiva da leitura se constrói por meio da memória do monitoramento e das inferências, assuntos já comentados neste documento.

Acerca do primeiro constructo, a memória, esta deve ser entendida como recurso que colabora no processamento cognitivo da leitura. Na memória de longo prazo (processamento *off line*) estão armazenados conhecimentos prévios de uma pessoa, sejam eles linguísticos e ou de mundo, que foram adquiridos ao longo das suas experiências, referências por meio das quais o leitor integrará e/ou organizará as informações na (re)construção dos sentidos dos textos no processo de compreensão.

Na memória de curto prazo, também denominada memória *on line*, ocorre o processo cognitivo que garante ao leitor reter e integrar informações intratextuais no momento da leitura, é responsável por todo o trabalho de articulação das ideias do texto. Ressalte-se que a decodificação eficiente – com fluência, velocidade e precisão – deixa a memória de trabalho livre para conduzir o encadeamento entre as proposições e a integração das informações veiculadas (EHRI, 2013, p. 38; MORAIS, 2013a, p. 77-78; ALÉGRIA; LEYBAERT & MOUSTY, 1997).

Nesse sentido, ambas as memórias são importantes para a compreensão, e a deficiência em qualquer uma delas compromete o entendimento de um texto.

Sobre o monitoramento, Perfetti, Landi e Oakhill (2013, p. 252), destacam que os leitores que buscam coerência devem ser capazes de monitorar a compreensão. Isso porque o monitoramento permite verificar o entendimento e fazer reparos nos trechos em que o entendimento não foi razoável. A habilidade de reflexão sobre a própria ação contribui no processo de compreensão leitora.

Estudos (SPINILLO, 2013; VIANA *et al.*, 2010; GOMMES; BUROCHOVITCH, 2013) mostram que a capacidade de monitorar a própria leitura, leva o leitor a avaliar

sua própria compreensão. Com isso, ele se dá conta de falhas que ocorreram no seu entendimento, identificando inconsistências internas e externas.

Nesse sentido, o fato de o leitor interrogar-se sobre a própria compreensão durante o processo de leitura é uma habilidade importante para o próprio monitoramento da compreensão. Presume-se que o ensino de estratégias de monitoramento pode contribuir significativamente para a proficiência em leitura.

Perfetti, Landi e Oakhill (2013, p. 263) apresentam as categorias de instrução em compreensão que denotam evidências sólidas de efetividade, levantadas nos estudos desenvolvidos pelo NICHD (*National Institute of Child Health*). Destaca-se que o monitoramento da compreensão foi a primeira a ser citada. Posteriormente, vieram a resposta a questões do professor; a geração de questões pelo autoquestionamento; o uso de organizadores semânticos, como ocorre nas representações gráficas de textos, e a síntese de textos.

Para se discutir as inferências, é importante lembrar que Spinillo (2013a, p. 139) expõe que:

> [...] inferir é derivar uma nova proposição a partir de outras proposições fornecidas pelo texto ou a partir dele na relação que o leitor estabelece entre o texto e o seu conhecimento de mundo, possibilitando, assim, que as lacunas deixadas pelo escritor sejam preenchidas [...].

Observe-se nesses apontamentos que o ato de inferir é uma atividade mental indispensável para a compreensão leitora. Corroborando essa ideia, Marcurschi (2008, p. 249) destaca que as inferências, no processamento da compreensão de um texto, "são processos cognitivos nos quais os falantes ou ouvintes, partindo da informação textual e considerando o respectivo contexto, constroem uma nova representação semântica".

De acordo com esse autor, as inferências são fruto de operações cotextuais/contextuais e cognitivas regidas por regras. Com base nisso, ele propõe uma classificação para as inferências e descreve o conjunto das operações necessárias às inferências, como contribuição para o entendimento dos processos e procedimentos que estão envolvidos na compreensão, explicitando o tipo de operação inferencial que é feito, sua natureza e as condições de realização, ou melhor, o raciocínio que se exige para fazer determinada inferência.

As operações e as condições de realização desse raciocínio "possibilitam que se avalie o que é feito em termos inferenciais quando compreendemos um texto" (MARCUSCHI, 2008, p. 254). Assim, permitem que o professor possa auxiliar o estudante por meio da metacompreensão, criando questionamentos e/ou propostas pedagógicas que levem o estudante a refletir sobre sua capacidade de compreender.

3.7.2.2 Desempenho do leitor na oralidade e compreensão

A linguagem escrita é uma forma de representação da linguagem oral. Considerando este fato, existe uma relação entre o desempenho do leitor na oralidade e o bom desempenho dele em leitura e escrita.

Mas como essa relação acontece? Como o domínio da linguagem oral interfere na capacidade de compreensão leitora e qual é a importância do ensino de vocabulário novo como estratégia de ensino dessa compreensão? Além disso, que estratégias/procedimentos podem ser utilizadas para o aumento do vocabulário dos alunos?

Sousa (2015, p. 80), analisando o trabalho de Viana *et al.* (2010), conclui que "as crianças que conhecem menos palavras no 4.º ano, no 6.º e 7.º anos apresentam dificuldades de compreensão na leitura" (SOUSA, 2015, p. 80).

3.7.2.3 Conhecimento prévio

Estudos (SPINILLO, 2013; MARCUSCHI, 2008; KLEIMAN, 2000) mostram que o leitor interpreta a leitura conforme a sua bagagem linguística e sociocultural. Considerando esse fato, toda proposta de compreensão, em tese, deve ter como ponto de partida o repertório do leitor, ou seja, seus conhecimentos prévios.

Kleiman (2000, p.13) chega a afirmar que "pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão".

Porém, vale lembrar que um dos objetivos da leitura é ampliar horizontes. Pensando nisso, como deve ser encarada a possibilidade de apresentar aos leitores

textos que apresentam conteúdos alheios ao seu conhecimento de mundo? Como devem ser as propostas didáticas nesse caso?

Na literatura, há uma série de discussões sobre a temática. Baseando-se em Giasson (2007), Sousa (2015, p. 73) argumenta que:

> [...] a quantidade e a qualidade dos conhecimentos que o leitor possui influenciam a compreensão do texto, tal como a quantidade de informações que o leitor adquire a partir do texto é determinada pelos conhecimentos que possui sobre o tema do texto: os leitores que conhecem tudo ou que não conhecem nada sobre o assunto do texto não retiram informações do texto. Se o leitor é central na construção de significação a partir do texto, este é o segundo polo dessa relação.

Assim, é preciso utilizar estratégias para que o conhecimento seja ampliado. Há consenso sobre o fato de a leitura se constituir em ferramenta para aprender, pois à medida que a escolaridade avança, os textos começam a conter novas palavras e ideias que estão além da linguagem e do conhecimento do mundo da criança (Chall e Jacobs, 2003, *apud* SOUSA, 2015, p. 81).

3.7.2.4 Questões pessoais e psicossociais

Em se tratando do leitor, é preciso considerar também outros fatores como a afetividade, pois esta tende a exercer grande influência em aspectos como o interesse, a motivação para a leitura, bem como os objetivos de leitura que são circunstâncias que interferem na compreensão.

Aspectos como a imagem que o leitor faz de si mesmo, as atitudes dos pares e dos adultos mais próximos são fatores que influenciam a leitura. A postura das pessoas mais próximas, que podem ser representadas por colegas, professores, pais em relação ao leitor, pode interferir na capacidade de compreensão leitora. Sobre o tema, Sousa (2015, p.107) ressalta que:

> Sabe-se que os adultos e o professor, em particular, têm um papel fundamental: um professor entusiasta, que gosta de ler e partilha esse gosto pela leitura, será o primeiro fator que contribui para transformar a aula, construindo uma comunidade de leitores.

O que esses mediadores externizam sobre o desempenho dos leitores pode promover progresso na compreensão leitora, uma vez que interfere diretamente na motivação do leitor para a leitura, bem como em qualquer outro âmbito de categorias de ensino-aprendizagem, pois se trata de mola propulsora que desperta o ânimo para aprender, para a descoberta e aprendizagem.

Sousa (2015, p. 107) chama a atenção para a necessidade de refletir sobre a forma como as escolas vêm motivando a leitura:

> Será que as aulas de língua ajudam os alunos a gostar de ler? A propósito de práticas em contexto escolar, afirma Azevedo (2006, p. 50): "A leitura literária, intrinsecamente polifónica pela sua natureza, é transformada numa leitura que se quer predominantemente asséptica e impessoal: a história é estilhaçada, a forma de escrever do autor não é objeto de reflexão, e a própria leitura individual e personalizada é também recusada". Ora, entender a leitura de textos literários como uma transação ativa e construtiva do leitor com o texto (Rosenblatt, 1994) pode torná-la num modo de aprendizagem poderoso para desenvolver a compreensão, exercitando competências cognitivas e afetivas. (SOUSA, 2015, p. 107).

Especificamente sobre o papel dos pais, a autora destaca que as crianças que veem os pais lendo, têm mais probabilidade de serem adultos leitores, no futuro. Transferindo esse pressuposto para os jovens, ela salienta que "um aluno a quem o professor lê regularmente e que vê o seu professor como leitor (de livros, jornais...) terá mais probabilidades de querer ler" (SOUSA, 2015, p. 107).

Nesse sentido, o contexto (próximo item a ser discutido) também assume papel relevante por ser determinante em aspectos como o interesse do leitor, a motivação para a leitura e os objetivos de leitura, já que esses aspectos interferem na qualidade da compreensão da leitura.

O que os professores pensam sobre esse fator pode interferir na sua forma de orientar suas ações no trato com a leitura. Afinal, são eles os responsáveis, no âmbito escolar, pela formação dos leitores, favorecendo a prática da leitura e fornecendo orientações construtivas ao estudante nas atividades escolares desse gênero. Passarão pelos docentes todas as iniciativas de estímulo, com vista à motivação, nesse ponto específico. Ressalte-se que, muitas vezes, o estudante não recebe esse estímulo dos pais e dos familiares em casa ou, por outras questões como o fato de não estar alfabetizado e, assim, não ter condições de decifrar o escrito. Nessas iniciativas, materializam-se as estratégias para ajudar na superação das dificuldades.

A viabilização de um ambiente favorável, que crie situações estimuladoras de experiências de leitura, com atividades desenvolvidas a partir de temas variados, tende a contribuir no sentido de despertar o ânimo do estudante para as práticas de texto desenvolvidas na sala de aula, ativando processos mentais que favoreçam e intensifiquem a propensão para a leitura.

Associando o exposto nos parágrafos anteriores com as dificuldades de leitura apresentadas pelos estudantes brasileiros nas avaliações nacionais e internacionais de leitura, reconhece-se a necessidade de se dar mais atenção ao fator contexto, objetivando a melhoria da qualidade da leitura nas escolas, principalmente as públicas, na perspectiva de mudar essa realidade.

Nesse sentido, considerou-se imprescindível saber o que os professores pensam sobre tais fatores, ou melhor, ter uma ideia do grau de importância que dão para a compreensão de textos em cada ano escolar ano escolar, se todos devem ser considerados com a mesma extensão de valor ou se em um o trabalho com a compreensão é mais relevante que o outro, associando isso ao nível de escolaridade estudante.

3.7.3 Fatores derivados do contexto

Além do texto e do leitor, também o contexto é um fator que interfere na compreensão. Viana *et al.* (2010, p. 5), baseando-se em Giasson (2005), destaca que, "as condições psicológicas, sociais e físicas do leitor afectam a compreensão do que é lido".

Nesse sentido, a forma como o professor promove o trabalho acaba por afetar, positiva ou negativamente, tais condições, trazendo reflexos na compreensão textual.

No Bloco 3, foram elaboradas perguntas para incitar os professores a exporem seus pontos de vista sobre aspectos contextuais da leitura, mais precisamente acerca das características que os textos devem ter para atrair o leitor, bem como ao caráter polissêmico desses.

As características do texto são aspectos relevantes, uma vez que servem de motivação para a leitura.

Além disso, deve-se considerar que, como já foi dito, cada leitor interpreta de acordo com seus conhecimentos prévios. Desse modo, é possível que um mesmo texto possa ser interpretado de maneiras distintas, a depender de uma série de fatores. Porém, nem todas as interpretações estão corretas.

Conforme Marcuschi (2008, p. 256-257), "um texto permite várias leituras", mas não infinitas, pois a compreensão não é uma atividade de precisão, mas isso não quer dizer que ela seja imprecisa ou de adivinhação".

Para melhor esclarecer essa questão, lança mão da metáfora da cebola, criada por Dascal (1981, *apud* MARCUSCHI, 2008, p.157). Nessa metáfora, as camadas mais internas representariam as informações objetivas, que não dão margem a diferentes interpretações; as camadas intermediárias representam a possibilidade de atrair interpretações distintas, mas válidas, pode-se dizer que esta camada diz respeito ao campo das inferências; a camada seguinte, que se afasta um pouco mais do núcleo, está no contexto do domínio das crenças e os valores pessoais; e as camadas mais externas representam as extrapolações.

Na tentativa de fazer uma visualização dessa metáfora, o autor traça o que ele define como os cinco horizontes da compreensão.

O primeiro foi denominado falta de horizonte ou cópia, por se situar no âmbito mais interno, simbolizando a leitura que só repete o que está dito no texto, como se todas as informações do texto fossem objetivas e transparentes. O segundo foi denominado horizonte mínimo ou paráfrase, representando uma leitura em que ocorre a transposição do texto repetindo as ideias com outras palavras. Nessa espécie de leitura, é possível excluir informações que não são consideradas importantes, selecionar o que dizer e escolher o léxico. Pode-se, inclusive, acrescentar elementos novos, mas a interferência deverá ser mínima, apenas se dizendo com outras palavras. O terceiro, o horizonte máximo, trata-se do contexto das inferências possíveis. Deve ser compreendida a possibilidade de se gerar sentidos pela reunião de várias informações do próprio texto, ou pela introdução de informações e conhecimentos pessoais ou outros não contidos no texto. O quarto, o horizonte problemático, trata-se do âmbito da extrapolação, designando as leituras de caráter pessoal, em que há grande investimento de conhecimentos pessoais. Pode ser considerado como a esfera da "opinião pessoal". O quinto e último, o horizonte indevido, trata-se de zona muito nebulosa, considerada pelo autor como indevida ou proibida. (MARCUSCHI, 2008, p. 258-259).

Pensando desse modo, os leitores podem interpretar um mesmo texto de modos distintos, porém há uma margem de possibilidades coerentes para isso, e essas não podem ser desconsideradas. Como já foi dito neste documento, segundo Marcuschi (2008, p. 257), "nossa compreensão não pode entrar em contradição com a verdade das proposições do texto: compreender é produzir modelos cognitivos compatíveis preservando o valor-verdade".

3.7.4 Estratégias de compreensão leitora

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, vol. 1, p. 52), a aprendizagem significativa acontece no momento em os estudantes passam a estabelecer relações substantivas e não arbitrárias entre os conteúdos escolares e os conhecimentos por eles previamente construídos, promovendo a articulação de novos significados.

Com base nisso, pode-se reafirmar a constatação de que ler é compreender, expressa por Viana *et al.* (2010, p. 3) como já consensual na literatura. Se não houver compreensão, a leitura não foi bem-sucedida. Assim, deve-se ter em mente que a leitura é um processo que envolve um leitor ativo, que (re)constrói a partir de suas experiências e de seu conhecimento de mundo/prévio, e não apenas reproduz as mensagens e informações ali presentes, destacando, como esclarece Solé (1998, 44), que ninguém gosta de fazer o que acha difícil demais, nem o que não consegue extrair sentido.

Considerando que um dos objetivos da leitura é ampliar conhecimentos, o fato de se estar frente ao desconhecido (ou difícil de entender) deve ser visto como aspecto positivo, pois, se por um lado gera impasses que precisam ser superados para a leitura se tornar produtiva, por outro esses se configuram como oportunidades de novas aprendizagens. Defende-se que a utilização de estratégias de compreensão entra como aspecto essencial no processo para se abrir caminhos visando à superação das dificuldades de leitura e da promoção do gosto pela leitura. Por isso, a relação entre a eficácia na compreensão leitora e o uso de estratégias de ensino adequadas entra como objeto de reflexão neste documento em busca de direcionamentos para ajudar o estudante a vencer os obstáculos que surgem no processo de leitura. Corroborando esse fato Sousa (2010, p. 98), comenta que "a

compreensão é, também, encarada como um processo estratégico em que o leitor ajusta a leitura às necessidades e ao tipo de texto. O leitor estratégico é capaz de, à medida que lê, monitorizar o que pensa."

Dessas considerações, pode-se abstrair que orientar o estudante quanto aos objetivos e às características dos gêneros textuais ajuda no desenvolvimento de suas habilidades cognitivas e metacognitivas, pois se configuram como processos estratégicos que auxiliam na ampliação do letramento, já que essas contribuem no monitoramento da leitura, levando-o a ações como a compreensão, a reflexão e a interpretação, indispensáveis ao sucesso da leitura.

Como exemplificou a autora, o simples fato de a escrita ser forma eficaz de registro do conhecimento dá à leitura importância peculiar no contexto do trabalho com as áreas do conhecimento, e isso destaca a necessidade de se dar atenção especial aos objetivos de leitura, pela relação que eles estabelecem com a intenção e a situação comunicativa, uma vez que são aspectos que influenciarão diretamente na disposição do indivíduo para o ato de ler, refletindo nas questões que envolvem a memória e a autorregulação.

Nessa perspectiva, Viana *et al.* (2010, p. 5) ressaltam que "o interesse do leitor pelo tema, a motivação para a leitura e os objectivos de leitura são variáveis a se ter em conta no processo de ensino". Isso porque, sem interesse, motivação e uma razão para ler, torna-se difícil para o estudante encontrar ânimo para essa tarefa. Nesse sentido, é preciso verificar quais estratégias são capazes de fazer um aluno focar sua atenção na leitura e quais conseguem fazê-lo identificar as informações relevantes para sua compreensão.

Ademais:

> Na promoção da interação leitor/ texto, o papel do questionamento do professor é fundamental. No entanto, a investigação alerta para o facto de que as questões devem ser pensadas para o desenvolvimento da compreensão. Sabe-se, também, que, mais importante do que a quantidade, é a qualidade e a diversidade das questões que promovem a compreensão de nível mais elevado. (SOUSA, 2015, p. 103).

Dentro desse campo, há muitas estratégias a serem consideradas, como a prática de exploração do texto, tanto no plano das ideias quanto das características estruturais. Os indícios do texto dão margem, por exemplo, a antecipações sobre o seu conteúdo. Sobre essas predições, Viana *et al.* (2010, p. 4) afirmam que: a "antecipação de conteúdos a partir do título ou de ilustrações pode ser uma

estratégia para rever e activar estes conhecimentos ou para conduzir os alunos à sua apropriação".

Assim, pode-se dizer que a ativação e estimulação da memória de modo geral são estratégias eficazes no desenvolvimento dessa competência. Isso porque, para dar sentido ao texto, o leitor precisa buscar referências no seu conhecimento de mundo, que está guardado no cérebro, ou melhor, na memória. Segundo Smith (1989, p. 32-35), a habilidade que o ser humano tem de extrair sentido do mundo, bem como a de lembrar eventos, permitindo a ação apropriada e previsão do futuro, é respaldada pelos conhecimentos que tem. Com isso, os indivíduos acabam fazendo previsões constantemente, o que constitui estado constante de antecipação. Na leitura, esse processo de antecipar se reflete na compreensão. Pode-se afirmar que a quantidade de conhecimentos prévios influencia na compreensão.

Atividades voltadas ao vocabulário se constituem em outra estratégia eficaz para a compreensão, pois a não familiaridade com uma palavra presente no texto, ou mesmo um léxico pouco amplo, pode impedir o entendimento das ideias apresentadas, interferindo assim na compreensão.

Quando o desconhecimento de um vocabulário prejudica a compreensão, há uma série de estratégias que podem ser adotadas para minimizar essa situação, como sugerir pesquisas em dicionários, chamar a atenção para as pistas textuais que permitem antecipar os significados, como os afixos e a raiz da palavra. Nesse contexto, ressalta-se o valor da consciência morfológica para a compreensão leitora. Como explica Viana *et al.* (2010, p. 4):

> Antes de fornecer o significado de uma palavra ou de aconselhar a sua pesquisa no dicionário, há que pedir aos alunos que tentem, através das pistas contextuais que o texto fornece, antecipar significados, analisando, por exemplo, a raiz da palavra ou os seus afixos. O recurso a esta estratégia, para além da promoção do desenvolvimento do conhecimento da língua, activa a procura e selecção de elementos conducentes à activação de significados plausíveis.

É preciso observar que conhecimentos morfológicos sobre as palavras exercem papel relevante na inferência dos significados dessas. As inferências se firmam, assim, como uma das estratégias mais eficazes para se descobrir o significado das palavras desconhecidas. Muitas vezes, nem é preciso abrir o dicionário, o próprio contexto ajuda a resolver a questão.

Segundo Morais, Leite e Kolinsky (2013, p. 19), "A leitura é um poderoso instrumento de enriquecimento do vocabulário". Por isso, na escolha e na preparação dos textos para a leitura, é preciso ter alguns cuidados, sob o risco de empobrecer a leitura. Sobre o tema, chamando a atenção para as adaptações de textos para a leitura com o objetivo de simplificar o vocabulário para facilitar a leitura, Viana et al. (2010, p. 4) ressalta:

> O facto de a opacidade do vocabulário ser um dos primeiros obstáculos à extracção de sentido do que é lido, implica que os textos a usar no ensino da leitura sejam expurgados dos vocábulos ou das expressões que se antecipa serem desconhecidos. Bem pelo contrário, as adaptações introduzidas em alguns dos textos que constituem material de leitura, além de coarctarem as potencialidades dos mesmos para a expansão do léxico, ferem a sua estrutura organizativa e afectam a sua coesão. A leitura é a via mais eficaz para a expansão do vocabulário, pelo que não é retirando ou simplificando vocábulos, considerados mais difíceis ou que entraram em desuso, que se promove o desenvolvimento do léxico.

Desse modo, deve-se evitar a adaptação de textos para a leitura, para que não se corra o risco de empobrecê-la, bem como para que ela seja fonte de ampliação do repertório linguístico e cultural do estudante.

Da mesma forma como acontece com o vocabulário, a sintaxe de um texto, mais especificamente as estruturas frásicas, é elemento que pode facilitar ou trazer obstáculos para a compreensão dos textos, considerando que a estrutura linguística engloba a morfologia (estudo das formas), a sintaxe (regras de combinação que regem a formação de frases) entre outros aspectos.

Isso se justifica porque, pela sintaxe, dá-se a organização das palavras dentro das frases ou orações ou interligando-as, conectando uma série de informações que se relacionam reciprocamente, compondo o significado do texto. Assim, pode-se dizer que ela se constitui instrumento para elaborar uma frase compreensível. A questão organizacional é tão importante na sintaxe que a simples alteração de uma palavra pode alterar o sentido de uma frase ou expressão. Note-se, por exemplo, que a expressão "velho amigo" tem significado distinto da expressão "amigo velho". No primeiro exemplo, a palavra "velho" significa "de longa data", no segundo, significa "que já viveu muitos anos".

Associada à morfologia nas construções morfossintáticas, criam uma série de possibilidades linguísticas, como explicam Guimarães e Paula (2010, p. 95):

> Os morfemas em português cumprem várias funções na palavra, pois podem constituir sua base essencial, ampliar e modificar seu sentido ou sua classe gramatical, flexioná-la e colocá-la em um contexto sintático, ou mesmo ligar termos em uma sentença. Para utilizar habilmente este conhecimento, é preciso examinar algumas particularidades da morfologia e das habilidades (meta)linguísticas relativas à morfologia, necessárias ao usuário da língua Além disso, as relações de coesão entre as estrutura também são responsáveis pela construção do significado do texto.

Desse modo, o desenvolvimento de estratégias para auxiliar os alunos a compreenderem as frases extensas e/ou complexas é fundamental como facilitador da compreensão. A releitura também é fator importante para a compreensão. A iniciativa de reler um texto auxilia os estudantes na compreensão, porque lhes dá nova oportunidade de estar em contato com as ideias do texto, e assim poderem estabelecer relações que passaram despercebidas na primeira leitura.

Muitas das estratégias de monitoramento ou de metacompreensão são dependentes da releitura. Viana *et al.* (2010), na construção de seu trabalho para o ensino da compreensão leitora, propuseram constantes retomadas ao texto. Pode-avaliação se afirmar que esta foi das estratégias que as autoras mais utilizaram.

Além das estratégias, procurou-se ter, pelo questionário, uma ideia de quais conhecimentos os professores têm sobre as diferenças existentes entre atividades de compreensão leitora e atividades de ensino da compreensão leitora. Essa informação contribui para o entendimento dos dados da pesquisa, pois são esses conhecimentos que dão sustentação às práticas docentes em suas salas de aula.

A literatura vem ressaltando essa diferença. Morais (2013a, p. 118-120) justifica que a compreensão não é uma competência homogênea e seu ensino precisa ser adaptado às diferenças dos gêneros e de suas características. Viana *et al.* (2010, p. 11-12) defende que, no ensino da compreensão, deve-se focar nas estratégias. Destaque-se que, em uma situação de avaliação, pressupõe-se que o leitor já tenha domínio dessas estratégias. Desse modo, é coerente pensar que, após uma avaliação, as deficiências apresentadas pelos estudantes na leitura, devam se tornar objetos de ensino.

Ainda sobre o tema, Sousa (2015, p. 105) afirma que "o ensino da leitura carece de ser explícito e sistemático, tendo em conta os textos (estrutura e mecanismos linguísticos), os contextos e as finalidades da leitura".

Concorda-se com essa forma de pensar, pois se entende que ofertar ao estudante situações significativas de leitura, orientando-o ao reconhecimento das

finalidades do texto escrito, preparando-o para transitar entre os objetivos do autor e o seu próprio objetivo de leitura, são fatores que levam à aprendizagem significativa.

Ressalte-se que tais ações devem ser colocadas em prática de maneira explícita por meio de intervenções de ordem pedagógica, planejadas e elaboradas para o processo de aprendizagem com o objetivo de fazer o estudante perceber e/ou abstrair as informações que se pretende ensinar.

A reflexão e a aplicação da diferença entre avaliação e ensino não só da compreensão leitora, mas também de todos os demais conteúdos de língua, apresenta relevância peculiar, indoi ao encontro da semântica social aplicada à expressão "aprendizagem significativa":

> A aprendizagem significativa implica sempre alguma ousadia: diante do problema posto, o aluno precisa elaborar hipóteses e experimentá-las. Fatores e processos afetivos, motivacionais e relacionais são importantes nesse momento. Os conhecimentos gerados na história pessoal e educativa têm um papel determinante na expectativa que o aluno tem da escola, do professor e de si mesmo, nas suas motivações e interesses, em seu autoconceito e em sua autoestima. Assim como os significados construídos pelo aluno estão destinados a ser substituídos por outros no transcurso das atividades, as representações que o aluno tem de si e de seu processo de aprendizagem também. É fundamental, portanto, que a intervenção educativa escolar propicie um desenvolvimento em direção à disponibilidade exigida pela aprendizagem significativa. BRASIL (1997, vol. 1, p. 52),

Além disso, com base no exposto, observa-se o papel da leitura no sentido de dar suporte a outras áreas do conhecimento (SPINILLO; MAHON, 2015, p. 163). Ao estudar história e geografia, por exemplo, o estudante tem acesso a uma gama de informações culturais e espaciais que lhe darão aporte teórico para a leitura crítica e o entendimento da realidade. O mesmo se dá em outras áreas. Assim, ao estudar matemática e ciências, o estudante entra em contato com uma série de símbolos, fórmulas e experiências de raciocínio que o auxiliarão no estabelecimento de novas relações em outras atividades. Sousa (2015, p. 97), sintetiza:

> Se a leitura deve ser uma atividade significativa, as diferentes disciplinas são, certamente, contextos privilegiados para aprender a ler. Portanto, um ensino explícito, nas diferentes áreas curriculares, de estratégias cognitivas, de estruturas linguísticas, de vocabulário específico em cada disciplina, seria uma mais-valia na aprendizagem da leitura.

Desse modo, a proficiência na leitura realizada nas diferentes áreas do conhecimento refletirá em outros contextos, habilitando o estudante a fazer

analogias em novas situações de leitura que surjam no seu cotidiano, levando-o a novas aprendizagens.

Terminados esses apontamentos, procurou-se, ainda, saber o que os professores podem complementar, a partir de seus conhecimentos e experiências.

3.7.5 Questões complementares

Nas questões complementares, procurou-se verificar aspectos referentes ao olhar do professor sobre a pesquisa. A primeira questão teve o propósito de fazer um levantamento de possíveis lacunas deixadas no questionário. Para isso foi perguntado aos professores se eles, ao responder às perguntas, identificaram, em sua experiência pedagógica, algum elemento/fator que influencia a compreensão leitora que não fora abordado no questionário, sendo que, em caso afirmativo, ele deveria explicar como e por que esse elemento/fator interfere na compreensão da leitura.

A segunda questão visava, por um lado, verificar se os professores priorizam algum elemento/fator nas atividades de ensino da compreensão leitora que desenvolvem para seus alunos e, por outro, o porquê dessa priorização, na expectativa de desvendar incógnitas no processo de compreensão da leitura.

A última tinha o objetivo de ver quais professores se interessavam em participar de uma proposta de intervenção, bem como saber deles a motivação que têm para isso.

4 MÉTODO

Esta pesquisa foi desenvolvida em conformidade com as normas e princípios estabelecidos pela Resolução n.º 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde (CNS) para pesquisas com seres humanos, e foi submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, obtendo aprovação mediante o Parecer n.º 1.618.364.

Como o objetivo deste estudo foi investigar a compreensão leitora sob dois enfoques, o do levantamento das concepções de leitura dos professores e o da verificação dos efeitos de uma intervenção direcionada aos estudantes, seu desenvolvimento se deu em dois momentos: um estudo direcionado aos professores e um aos estudantes, conforme descrição apresentada na sequência. A ela se aplicou uma abordagem predominantemente qualitativa, mas que não pôde dispensar também a adoção de um enfoque quantitativo. Isso porque, embora a elucidação das perguntas e hipóteses tenha sido submetida ao processo de desenvolvimento da pesquisa (ao antes, ao durante e ao depois da coleta e do exame dos dados), a aferição numérica foi relevante à análise dos resultados.

É importante ressaltar que, se a proposta deste estudo foi a busca pela identificação de fatores ou causas que contribuem para a melhoria do desempenho dos estudantes em leitura, diagnosticando e descrevendo os motivos que influenciaram no referido desempenho. Para isso, fez-se uma caminhada exploratório-descritiva, que se iniciou com a coleta de dados e seguiu apoiando-se em processos descritivos, que estiveram a serviço de tentativas de compreensão do fenômeno.

Conforme Sampieri *et al.* (2013, p. 102) "os estudos descritivos buscam especificar as especificidades, as características e os perfis de pessoas, grupos, comunidades, processos, objetos ou qualquer outro fenômeno que se submeta a uma análise." Desta forma, nota-se que o objetivo deste estudo está em consonância com as explicações de Sampieri e colaboradores, uma vez que se teve como intenção identificar especificidades e aspectos do fenômeno da compreensão de textos escritos.

Para isso, foram organizados dois estudos. No primeiro, elaborou-se e aplicou-se um questionário a professores de 4.º ano do ensino fundamental da Rede

Municipal de Ensino de Curitiba com vistas a obter informações sobre a forma como pensam e colocam em prática o trabalho.

Destaca-se que a escolha de turmas de 5.º ano, em vez de 4.º deveu-se ao fato de as intervenções não terem se concretizado no ano de 2017 e de o público-alvo serem estudantes do 4.º ano. Como era início de ano, caso se escolhesse uma turma de 4.º, estar-se-ia desenvolvendo a proposta com um 3.º ano completo. As turmas que representariam 4.º ano completo eram as de 5.º ano, por isso optou-se por elas. Essas etapas serão melhor detalhadas no próximo item.

4.1 MÉTODO DO ESTUDO 1

O Estudo 1 foi desenvolvido tendo como respaldo um questionário que foi aplicado a docentes do 4.º ano do ensino fundamental (15 professores), de escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Esse instrumento constituiu-se de perguntas abertas que incitavam a explicitação pelos professores do modo como trabalham com a compreensão textual nas escolas. Baseando-se nos dados, fez-se uma reflexão sobre a forma como os entendem e colocam em prática o ensino da compreensão leitora nas salas de aula.

A meta deste segmento de pesquisa era fazer um levantamento sobre como a compreensão da leitura vem sendo trabalhada em sala de aula, bem como quais habilidades os professores procuram desenvolver mais nas suas propostas interventivas e os possíveis reflexos que isso pode trazer para os avanços na compreensão leitora.

Para isso, foram escolhidas 10 escolas, uma de cada Núcleo Regional da Educação[3] da referida cidade. Em cada uma dessas escolas, foram selecionados dois professores (indicação feita por membros das equipes de formação continuada dos NREs) para responder ao questionário. Ressalta-se que os dados obtidos no questionário serviriam como base na elaboração das atividades do Estudo 2.

---

[3] A Secretaria Municipal da Educação de Curitiba se descentraliza em 10 NREs, com o objetivo de dar apoio de forma mais próxima às diversas regiões da cidade. São eles: NRE Bairro Novo, NRE Boa Vista, NRE Boqueirão, NRE CIC, NRE Cajuru, NRE Matriz, NRE Pinheirinho, NRE Portão, NRE Santa Felicidade, NRE Tatuquara.

Os questionamentos apresentados tinham como objetivo investigar se os docentes percebem dois aspectos. O primeiro é o fato de a leitura ser algo complexo, materializado na interação leitor-texto, e de que, na (re)construção de sentidos, o leitor aciona habilidades sociais, para situar-se no contexto do conhecimento prévio, das expectativas e propósitos de leitura; habilidades linguísticas, que exigem decodificação, vocabulário, conhecimentos de sintaxe e gêneros textuais; e habilidades cognitivas, que envolvem a memória, o monitoramento e as inferências (SPINILLO, 2013). O segundo aspecto é que a complexidade da compreensão exige gerenciamento, o que a insere na esfera da metacognição, pois os processos de controle ajudam o leitor a assegurar-se do alcance do objetivo proposto (VIANA *et al.*, 2010). Parte-se do princípio, segundo o qual, o professor precisa se conscientizar de que há três tipos de fatores concorrendo para a leitura eficiente: os derivados do texto, como a estrutura e o conteúdo; os derivados do contexto, como a motivação; e os derivados do leitor, como as estruturas cognitivas e afetivas (VIANA *et al.,* 2010).

O questionário passou por validação da orientadora do estudo, do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP SD, que teve acesso ao material via postagem na Plataforma Brasil, dos colegas do mestrado, no processo de pré-qualificação e de uma colega da mesma linha de pesquisa, escolhida para ler e fazer considerações sobre a proposta.

Consumados os procedimentos acima descritos, os questionários foram entregues aos professores em mãos. Alguns docentes solicitaram também cópia via e-mail, pois achavam ser mais fácil responder diretamente na tela do computador e encaminhar por via on-line. Foram entregues 20 questionários e obtidas 15 devolutivas.

4.2 MÉTODO DO ESTUDO 2

Participaram da pesquisa 48 alunos integrantes de duas turmas do 5.º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba – Paraná. Essas foram divididas em experimental e controle. Com isso, vinte e oito (28) desses estudantes participaram de uma intervenção, por meio de propostas de ensino explícito da compreensão leitora, caracterizando-se como o grupo

experimental deste trabalho. Cabe destacar que as atividades planejadas podem contribuir para a melhoria do desempenho desses na compreensão textual. A outra turma, constituída de vinte (20) estudantes, não passou pelo processo intervenção em um primeiro momento, caracterizando-se como o grupo controle.

Este estudo configura-se como a segunda etapa da proposta do trabalho apresentado nesta dissertação e foi dividido em três momentos: pré-teste, intervenção e pós-teste, ressaltando-se que houve a aplicação de avaliações diagnósticas ao longo do processo. O pré-teste foi realizado com o objetivo de identificar o nível de compreensão apresentado pelos estudantes antes do programa de intervenção e o pós-teste foi utilizado para averiguar quais foram os resultados do Grupo 1 (controle) e do grupo 2 (experimental).

Para isso, utilizou-se do pré-teste de texto expositivo[4] do Protocolo de Avaliação da Compreensão Leitora – Procomle, proposto por Cunha e Capellini (2014), e do pré-teste de texto narrativo[5] proposto por Viana et al. (2010) para o programa *O Ensino da Compreensão Leitora: da teoria à prática pedagógica*. Cada teste tinha oito questões de compreensão para serem respondidas pelos estudantes individualmente. Na aplicação dos prés e pós-testes, os textos-base para se responder às questões de compreensão foram entregues em folhas separadas das perguntas a que se devia responder, com o objetivo de facilitar o manuseio na hora da realização das atividades. Com isso, também se esperava estimular a leitura prévia, de modo a evitar que os estudantes lessem os textos paralelamente à realização das tarefas.

Orientou-se aos estudantes que, ao término da realização da avaliação, fosse feita a releitura das questões e do texto, caso o considerassem necessário para a realização da revisão.

A intervenção aplicada pela pesquisadora foi composta de um conjunto de atividades que tiveram como objetivo a ampliação do nível de compreensão revelado pelos estudantes no pré-teste. As atividades foram planejadas tendo como ponto de partida o Programa *Literatus* – promovido em Portugal, que se encontra publicado

---

[4] Avaliação extraída de: CUNHA, Vera Lúcia Orlandi; CAPELLINI, Simone Aparecida. Procomle: Protocolo de avaliação da compreensão leitora para escolares do 3.º ao 5.º ano do Ensino Fundamental. Ribeirão Preto/SP: Book Toy, 2014, 14-16.

[5] Avaliação extraída de: VIANA, et al. O ensino da compreensão leitora: da teoria à prática pedagógica. Coimbra/PT: Edições Almedina, 2010, p. 223-227. (ADAPTADO)

na obra de Viana *et al* (2010), intitulada *O ensino da compreensão leitora. Da teoria à prática pedagógica – um programa para o 1.º ciclo do ensino básico*. Esclarece-se que essas atividades foram submetidas a adaptações ao português do Brasil quando isso foi imprescindível, bem como a outras adequações, alterações e acréscimos que se façam necessários no processo. Além disso, essa proposta interventiva contou com a parceria da professora regente da turma que representava o grupo experimental. Durante todo o processo, ela fez avaliações diárias em um instrumento criado para isso, o Caderno de Anotações do Docente. Foi-lhe solicitado que observasse a dinâmica da pesquisadora e dos alunos – as reações desses no momento da intervenção – e anotasse nesse caderno, espaço em que ela poderia também expor dúvidas, fazer críticas ou elogios e deixar sugestões. Além disso, vale ressaltar que houve diálogo permanente, o que possibilitou um intercâmbio de sugestões entre ela e a pesquisadora.

O início do programa ocorreu em março de 2017, por isso se optou por uma turma de 5.º ano, entendendo-se que, em tese, esses representariam qualitativamente, naquele momento, os estudantes de uma turma de 4.º ano completo, em termos de conhecimentos adquiridos.

As intervenções foram desenvolvidas 13 sessões, porém foram necessários mais 4 dias para a aplicação das avaliações, dois para os pré-testes e dois para os pós-testes, conforme planejamento exposto a seguir.

Entre o pré-teste e o pós-teste, não foram feitos quaisquer comentários sobre o desempenho dos estudantes e resultados com as professoras envolvidas no processo. Manteve-se o sigilo para se evitar que isso influenciar de alguma forma no resultado do pós-teste.

4.3 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos resultados relativos ao questionário (Estudo 1) foi feita com base nos dados obtidos nas respostas dos docentes. Essas foram organizadas em categorias e subcategorias, utilizando-se como base os próprios blocos em que foi subdivido o questionário: os textos como fatores que influenciam a compreensão; os fatores derivados do leitor e sua importância para a compreensão da leitura; os

fatores derivados do contexto que afetam a compreensão leitora; e estratégias de compreensão leitora.

Destaca-se que se tratou de análise prioritariamente qualitativa, primeiramente, com foco nas repostas de cada professor separadamente e, em seguida, com foco no conjunto de respostas de todos os professores participantes.

A análise dos dados relativos à intervenção (Estudo 2) foi feita em dois momentos: o primeiro, com respaldo nos pré-testes, comparando os resultados intra e intergrupos, e o segundo, a partir dos dados apresentados nos pós-testes, fazendo a mesma comparação. Além disso, teve como base elementos que foram obtidos durante o processo – nas observações dos comportamentos dos estudantes, nas avaliações diagnósticas e apontamentos feitos pela professora regente no Caderno de Considerações do Docente – e, de modo especial, a partir dos resultados advindos dos pré-testes e pós-testes, que permitiram a verificação do impacto causado pela intervenção.

4.4 DESENVOLVIMENTO DA INTERVENÇÃO

Após a realização dos pré-testes, iniciaram-se os encontros relativos à intervenção, nos quais se procurou desenvolver propostas didático-metodológicas voltadas ao ensino da compreensão. Na elaboração das questões, buscou-se sempre fazer perguntas cujo objetivo fosse ensinar a compreensão, ou seja, como propõe Viana *et al.* (2010, p. 7), perguntas voltadas para o processo de compreensão e não para o produto (avaliação da compreensão). Com isso, buscava-se promover nos estudantes a habilidade de monitorar e autorregular sua compreensão, investindo em atividades que envolvam a metacognição.

Para se ter uma ideia de como foram as dinâmicas desenvolvidas na sala de aula, na sequência, está exposta uma amostra de atividade. A leitura dessa amostra permitirá que se tenha uma ideia mais detalhada de como foram desenvolvidas as atividades de intervenção.

AMOSTRA DE ATIVIDADE COM TEXTO NARRATIVO

Objetivo

- Desenvolver atividades para trabalhar a compreensão inferencial.

Antes da leitura do texto "A câmara fotográfica", fez-se uma atividade de reflexão com os estudantes, a partir da leitura da fábula A Lebre e a Tartaruga, mais especificamente, sobre

como as "informações" podem aparecer nos textos que lemos, procurando fazê-los perceber que essas podem estar escritas (expressas) no texto; podem não estar escritas, mas sabemos que estão presentes ali devido a pistas presentes nas entrelinhas do texto, as quais podem ser inferidas.

Obs.: Estrategicamente, sugere-se, primeiramente, apresentar o título aos estudantes e perguntar para eles o que eles acham que vai ter em um texto com o título "A Câmara Fotográfica". Na aplicação, apareceram respostas como: "vai ensinar a usar a câmara", "vai falar sobre uma câmara fotográfica".

Propôs-se a leitura (nesse caso, foi feita a leitura silenciosa e, antes da atividade de compreensão, solicitou-se que dois alunos lessem o texto em voz alta).

TEXTO:

A CÂMERA FOTOGRÁFICA[6]

Quando parou de chover e o sol irradiou o dia, Joana pegou na trela e levou a canicha a dar um passeio. Estava um lindo dia primaveril para libertar risos e sorrisos, travessuras e brincadeiras. Assim que pisou o chão, Canita desprendeu-se da dona e correu para um caixote do lixo. Chateada, Joana foi atrás dela, pois não gostava de vê-la roer ossos. Mas surpresa, o osso escondido era uma máquina recheada de fotos com maravilhosas paisagens.

Oralmente:

1. Nessa história, há dois personagens: o primeiro é uma pessoa e o segundo, _____.

O objetivo dessa questão é trabalhar a compreensão inferencial.
Embora um dos diminutivos de "cão" seja canicho, tinha-se em mente que essa palavra não fazia parte do vocabulário das crianças (hipótese que se confirmou), por isso considerou-se essa questão inferencial. Ou seja, considerou-se que, em nenhum momento no texto, está escrito que se trata de um cão, mas as pistas deixadas permitem chegar a essa conclusão. Provavelmente, tão logo o estudante acione seu conhecimento de mundo sobre animais de estimação, fará essa inferência. As crianças, provavelmente, vão responder que se trata de um cachorro.

2. Como você sabe que é um cachorro?

Esperava-se que, com essa questão, o estudante tomasse consciência da linha de raciocínio que fez para chegar à resposta anterior, mostrando ao professor as pistas linguísticas e

_____

[6]Disponível em: http://77palavras.blogspot.com.br/2012/04/historias-recebidas-abril-2012-v.html

ideológicas que ele encontrou no texto. Respostas que apareceram: "Cachorro é o bicho que a gente leva para passear!"; "Mexeu no lixo!"; etc.

Mas, em caso de não aparecer uma resposta de pronto, pode-se fazer perguntas para ajudar a criança a resgatar na memória seu conhecimento de mundo (ex.: qual bicho habitualmente se leva para passear?, qual animal tem o hábito de mexer no lixo?", etc.) e, partir das informaçõs, inferir o que pode ser uma trela.

3. Marque no texto as palavras cujo significado você não sabe.

O objetivo é auxiliar os estudantes a inferirem significados de palavras pelo contexto. Apareceram vocábulos como "trela" e "canicha". Salienta-se que, mesmo sendo o significado das palavras resgatável pelo contexto, em caso de não aparecer uma resposta de pronto como: "coleira", "corrente de prender cachorro". Pode-se fazer perguntas para ajudar a criança a resgatar na memória seu conhecimento de mundo (ex.: do que precisamos, geralmente, para levar um cachorro para passear?), para que, a partir do estabelecimento de relações, o estudante infira, o que pode ser uma trela. Quanto à palavra "canicha", pode-se utilizar, inclusive, recursos da morfologia para auxiliar os estudantes na realização de inferências. Se eles não descobrirem o significado pautando-se no contexto, pode-se lançar mão de perguntas (ex.: se barbicha significa uma barba curta; canicha pode significar o quê?).

4. É possível saber, pela leitura do texto, o nome do animalzinho?

Nesta resposta, a inferência é dependente do conhecimento linguístico dos estudantes. Sabe-se que o nome é Canita, em função do contexto e da presença de letra inicial maiúscula no início da palavra, indicando que se trata de um substantivo próprio. Caso os estudantes respondam de pronto, passar para a pergunta 5, com o objetivo de se promover uma reflexão metalinguística.

5. Como você sabe que esse é o nome dele?

Espera-se que os estudantes verbalizem que isso se deve à presença da letra maiúscula. Pode-se ajudá-los com perguntas como: 1. O que essa palavra tem de diferente das demais que aparecem no meio das frases? 2. O que essa diferença pode significar?.

6. É possível saber se o cão é macho ou fêmea?

Como na questão anterior, pretende-se trabalhar a compreensão inferencial e a resposta a essa pergunta está vinculada ao conhecimento linguístico. Nesse caso, serão as concordâncias de gênero que farão o estudante chegar a essa conclusão, apenas apoiando-se nas trocas linguísticas que ele faz no seu dia a dia.

7. Como você chegou a essa conclusão?

*Espera-se que os estudantes apontem no texto palavras e expressões como: "Joana pegou na trela e levou **a** canicha" a dar um passeio"; "Luana correu atrás **dela**". Ou deem respostas como: no texto fala "a canicha". A percepção das concordâncias permite ao leitor utilizar sua consciência morfossintática, para inferir informações.*

5. Por que o texto se chama A Máquina Fotográfica?

Questão de compreensão literal, na qual se espera que o estudante localize, no contexto das informações, que a cachorrinha encontrou uma máquina fotográfica.
Pode-se retomar à pergunta inicial para verificar se as hipóteses que os estudantes colocaram sobre o que poderia acontecer em um texto cujo nome é A Máquina Fotográfica.

5 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DO ESTUDO 1

Trabalhos com a leitura acontecem nas salas de aulas. Essa é uma constatação para a qual convergem as opiniões de quem lida com a educação e com o processo de ensino-aprendizagem da leitura no dia a dia. Porém, tal convicção precisa ser reavaliada, pois sustenta em si uma incoerência. Como já se expôs em outras oportunidades, mesmo com os avanços científicos na área do ensino da linguagem, os brasileiros ainda apresentam níveis de proficiência leitora bem aquém dos considerados adequados.

5. 1 PERFIL DOS PROFISSIONAIS RESPONDENTES

Quanto à formação inicial dos docentes, observou-se que a maioria, 12 respondentes, tem como formação inicial o curso de pedagogia, fato que dá indícios de que esses profissionais não foram preparados para lidar especificamente com a língua portuguesa, notadamente com a compreensão leitora. Quanto aos outros três, um é formado em letras, um em matemática e um em geografia. Destaca-se que treze deles possuem curso de especialização *(lato sensu)* e que tais especializações distribuem-se em diferentes áreas, muitas vezes sem relação com as necessidades de aprendizagem dos estudantes, a saber: Orientação, supervisão e Gestão Escolar; Educação Infantil, Gestão e Docência; Psicopedagogia; Gestão; Educação Especial, Alfabetização e Psicopedagogia; Gestão e Liderança Educacional; Educação Infantil e Séries Iniciais; Educação Ambiental; Neurociências para Educadores. Os dois que têm mestrado, o fizeram a área de engenharia de produção e sistemas. Portanto, será na formação continuada que esses professores irão se apropriar dos conteúdos da língua. Isso vai ao encontro das considerações de Pimenta (2000, p.22) e de Nóvoa (1995, p. 25) sobre a importância da formação continuada, que coloca como imprescindível, que o professor construa a sua identidade profissional, aspecto para o qual os saberes da experiência não bastam.

Como foi dito, dos 15 docentes entrevistados, 12 são formados em pedagogia, o que é uma mostra representativa do conjunto de professores que atuam na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Isso faz necessária uma reflexão: quais são implicações dessa formação nas aprendizagens dos estudantes.

A reforma na Educação, que vem ocorrendo desde a década de 1990, a partir da LDB, fez emergir dois modelos para os docentes, o professor especialista e o polivalente. Segundo Melo (2000, p. 99):

> No caso do professor polivalente, a preparação se reduz a um conhecimento pedagógico abstrato porque é esvaziado do conteúdo a ser ensinado. No caso do especialista, o conhecimento do conteúdo não toma como referência sua relevância para o ensino de crianças e jovens, e as situações de aprendizagem que o futuro professor vive não propiciam a articulação desse conteúdo com a transposição didática; em ambos os casos, a "prática de ensino" também é abstrata, pois é desvinculada do processo de apropriação do conteúdo a ser ensinado.

Considerando o exposto, os dois modelos de professor vêm sendo um desafio para o propósito da formação com qualidade, sendo que é na formação continuada que se depositam as esperanças para a superação dessa fraqueza.

A tomada de consciência de tais fragilidades deve repercutir sobre a promoção da formação continuada. Diante da quase impossibilidade de, em um curto espaço de tempo, as instituições de ensino superior conseguirem iniciar os futuros docentes no processo de ensinar e aprender, Paula (2009, p. 83) afirma que é preciso que os formadores promovam o desenvolvimento profissional e que as instituições de ensino superior estejam abertas a parcerias com as escolas de educação básica.

5. 2 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS QUESTIONAMENTOS E RESPOSTAS

Com o objetivo de localizar motivos que levam a essa situação, um questionário intitulado Apreciação de Professores do Ensino Fundamental sobre os Fatores e Processos Implicados na Compreensão da Leitura, que se respaldou em Viana *at al.* (2010), foi utilizado para verificar como alguns professores de 4.º ano pensam e põem em prática o trabalho com a compreensão leitora.

Esse instrumento constava de 2 questões introdutórias, 4 blocos de questões para se analisar os fatores que envolvem a compreensão leitora, o primeiro se referindo ao texto, o segundo, ao leitor e o terceiro, ao contexto, e o último contendo algumas questões complementares.

As perguntas referentes a conteúdos e aspectos que envolvem a leitura foram todas abertas, para que os professores expressassem suas convicções da maneira mais livre possível.

No âmbito dos professores respondentes, constatou-se uma diversidade de informação, em termos de idade e de experiência profissional. Há professores que estão começando agora e professores, já próximo à aposentadoria, com mais de 25 anos de carreira. Quanto à formação, a maioria apresenta curso de especialização.

5.3 QUESTÕES INTRODUTÓRIAS

Nas questões introdutórias, primeiramente, focou-se no fato de vários autores defenderem que um conjunto de fatores derivados do texto (sua estrutura, conteúdo, sintaxe e vocabulário), do leitor (estrutura cognitiva e afetiva, bem como os processos de leitura que ativa – entre eles a capacidade de monitoramento e de realizar inferências) e do contexto (interesse do leitor, motivação para leitura e objetivos de leitura) interferem na compreensão da leitura.

Aos docentes foi perguntado se há hierarquia entre esses fatores, ou seja, se eles têm o mesmo grau de importância em todos os anos escolares.

Dos 15 professores que entregaram os questionários preenchidos, seis consideram que há hierarquia entre as importâncias desses fatores; um deu indícios de que não compreendeu a pergunta e sete afirmaram que não há, tendo todos o mesmo grau de relevância; como se pode observar no depoimento a seguir.

> P7 *Na minha opinião o conjunto de fatores que interferem para a compreensão dos textos (texto, aluno, sua realidade pessoal e escolar) têm o mesmo grau de importância para que esta compreensão aconteça. É preciso respeitar cada faixa etária e oferecer a abrangência necessária de informação para que cada leitor, estando à frente de algo que o desafie, não se sinta desmotivado nem constrangido, diante das dificuldades que terá que enfrentar.*

Note-se, que a professora, além de verbalizar sua opinião favorável à não hierarquia entre os fatores, faz alguns apontamentos de como compreende o assunto. Analisando esses apontamentos, um aspecto precisa ser redimensionado:

a faixa etária, ou seja, a idade não é a única característica importante que deve ser observada quanto ao leitor.

O processo de ensino deve acontecer a partir de intervenções pedagógicas que busquem uma interação, a mais perfeita possível, entre as estruturas cognitiva e afetiva dos alunos. Respeitar esses aspectos e utilizar aparatos de ensino adequados, com métodos e materiais apropriados, são caminhos para que os alunos possam aprender realmente.

Quanto à possibilidade de haver, especificamente, um ano escolar em que um desses fatores seja mais importante, não se observa, no conjunto das respostas, diferenças numéricas significativas. Por exemplo, o 1.º ano foi apresentado por dois respondentes, sendo o contexto apontado como o fator mais importante; o 1.º e o 2.º, em conjunto, por outros dois, novamente ressaltando o contexto; o 4.º e o 5.º ano foram apontados também por dois respondentes, sem mencionar um fator; um respondente afirma que o contexto é mais importante em todos os anos escolares; entre outros apontamentos que não apresentam diferenças relevantes de preferência por ano escolar.

Possivelmente, os professores que expuseram o contexto como fator mais relevante nos três primeiros anos do ensino fundamental podem ter relacionado essa etapa da escolaridade à aprendizagem da leitura e, por isso ressaltaram o contexto como fator que deve ser mais observado, já que a compreensão, quando há dificuldade na decodificação, exige mais intervenções. Assim, pode-se concluir também que os professores que indicaram o 4.º e o 5.º ano responderam o fizeram tendo em mente que, nessa etapa da escolaridade, a fase da decodificação tenha sido superada, sendo o momento apropriado para o aprofundamento das questões relacionadas à compreensão.

A questão 2 procurou chamar a atenção para dois grandes grupos de competências mobilizadas para a compreensão leitora: as competências básicas e as competências superiores. Ressalte-se que o primeiro diz respeito ao reconhecimento das letras e das palavras (decodificação) e o segundo refere-se às competências superiores, implicadas na construção de significado (dentro da frase, sequência de frases e texto). A solicitação feita aos professores foi uma descrição de como e por que esses dois grupos de competências são importantes.

A interdependência entre esses fatores foi destacada pelos professores, em nove dos questionários, sendo que dois respondentes justificaram a importância

destes dois grupos de competências, conforme se pode ver nas respostas das professoras P1 e P9.

> P1 *A criança deve saber decodificar os símbolos, dando-lhes os sons adequados a cada sílaba e a compreender o que significa quando estão colocados em frases ou textos, visto que uma palavra pode apresentar significados diferentes.*
>
> P9 *Essas duas competências são importantes e estão ligadas entre si, embora aconteçam em fases diferentes da alfabetização. Para se compreender o que está compreendendo, o leitor deve primeiramente decodificar os códigos, onde pouco a pouco construirá palavras, frases e posteriormente textos.*

No contexto dessas respostas, estão presentes elementos que mostram ser imprescindível a utilização conjunta das competências simples e das superiores para que haja a compreensão. Assim, qualquer problema relacionado à decodificação pode interferir na compreensão.

5.4 BLOCOS

Após ter essas noções básicas acerca da visão dos professores sobre esses aspectos da compreensão, no questionário abriu-se espaço para a reflexão sobre os fatores que envolvem a compreensão leitora propriamente dita: os fatores derivados do texto, os derivados do próprio leitor e os derivados do contexto.

5.4.1 Bloco 1

O primeiro bloco foi dedicado aos fatores derivados do texto como fatores que influenciam a compreensão.

No primeiro questionamento, focou-se na diversidade de gêneros textuais que circulam socialmente, especificamente nas diferenças que apresentam na estruturação. Ao serem questionados se acreditam que todos os gêneros que circulam socialmente são adequados para o processo de ensino da Compreensão nos anos iniciais do Ensino Fundamental e solicitados a explicar o porquê, seis

professores afirmaram que não; quatro, que sim; um disse não ter certeza; um apresentou resposta que não deixa certo se sim ou não; e um, embora tenha posto sim, pela justificativa, deixou claro que não, como pode ser observado na transcrição abaixo.

> *P14* ***Sim****, acredito que podemos apresentar diversos gêneros textuais no processo de formação de escritores e leitores.* ***Porém, nas séries iniciais*** *temos o cuidado de começar com textos que apresentam características mais conhecidas do universo infantil, como: listagem, músicas, contos de fadas, fábulas e algumas propagandas.* ***Já, no segundo ciclo****, devemos introduzir textos que exijam mais habilidades de interpretação, com questões explícitas e argumentativas, como: resenha, crônica, coluna do leitor entre outros.*

Note-se que, logo após dizer que todos os gêneros podem ser utilizados em todos os anos escolares, especificou os gêneros apropriados para cada ciclo.

As justificativas apresentadas pelos demais professores que defenderam o "não" se sustentaram em questões como a complexidade, a adequação à etapa e ao ensino, à familiaridade com assuntos discutidos em sala, ao fato de nem todo gênero ter tema e linguagem apropriados à compreensão em determinada ponto da escolaridade, como pode ser visto no exemplo de respostas apresentado a seguir.

> P11 *Não, porque tem gêneros que não trazem tema e linguagem adequada que favoreça a compreensão dos estudantes.*

Já as justificativas de quem defende um sim, em geral, se pautam em argumentos como a relação gênero textual e ampliação do conhecimento, o que pode ser observado na resposta do docente P6.

> P6 *Sim. Apresentar vários gêneros textuais amplia o conhecimento da criança.*

Nos exemplos expostos, bem como nas demais respostas, a presença de menções aos gêneros textuais, colocando estruturação a serviço da função social da escrita, são quase nulas. Tal fato aponta para a necessidade de se refletir sobre a questão, com vistas a encontrar soluções para a conscientização dos docentes sobre a relação gênero e prática social.

Na questão 2, procurou-se explorar a visão que os professores têm sobre as possibilidades de identificar e de inferir informações globais (macro), locais (micro) e implícitas presentes nos textos. Perguntou-se aos professores se há um ano adequado, no Ensino Fundamental, para enfatizar esses tipos de informação, solicitando explicação para a resposta.

As opiniões foram variadas, defendendo-se posturas que vão desde trabalhar com tais informações a partir do 1.º ano até trabalhar com elas somente a partir do 5.º ano. Destaca-se nessa questão a atenção dada pelos professores a aspectos como a metodologia, que se observa nas recorrentes menções à intervenção; o conhecimento prévio; a maturidade (idade); o nível de alfabetização, entre outros. Veja as respostas abaixo.

> P2 *Imagino que um estudante de 4.º ano já consiga identificar essas informações dentro de um texto. Provavelmente não num primeiro momento, onde o professor fará a mediação dando pistas para que se chegue ao resultado.*
>
> P10 *Pelo meio do 2.º ano, após a alfabetização dos alunos, que já terão uma maior compreensão.*

Considerando esses dados, pode-se afirmar que, para os professores, o trabalho com as informações que constam no texto, seja global, local e/ou inferencial, é dependente da consolidação do processo de alfabetização, destacando o papel da intervenção (mediação), para se chegar a resultados positivos.

Na questão 3, o tema extensão do texto foi trazido à tona. A ideia era saber dos professores um número médio de palavras ou de página(s) que indique a extensão de texto considerada por eles adequada para trabalhar com seus alunos, solicitando justificativa para a resposta.

As respostas oscilaram entre 225 palavras (meia página) e 450 palavras (uma página). Nenhum docente apontou 115 palavras ou ¼ de folha A4 como extensão adequada para os textos trabalhados no 4.º ano. As justificativas se firmaram em detalhes como a possibilidade de textos extensos tornarem a leitura cansativa. Ressalte-se que houve, inclusive, menção ao bom senso como forma de resolver a questão da extensão. Isso pode ser observado na resposta do docente P3 que, embora tenha apontado que a extensão adequada de um texto é de 450 palavras, argumenta:

> P3 *Um texto pode ser mais longo e de fácil compreensão, depende da linguagem, do assunto, dos conhecimentos prévios, do contexto. Mas levando-se em consideração estudantes do 4.º ano, espera-se que um texto de em média 450 palavras deve ser compreendido.*

Na questão 4, perguntou-se se os professores consideram que características do texto relativas à legibilidade (como: tipo e corpo da letra, entrelinhamento, parágrafos) facilitam a compreensão leitora, solicitando explicação das respostas.

Treze, dos quatorze professores, responderam afirmativamente a essa pergunta, respaldando suas justificativas em fatores como o estímulo gerado por aspectos como a "aparência", a organização e a facilidade para a leitura gerada por textos que têm tamanho de fonte, espaçamento adequados. Destaca-se a justificativa apresentada pelo respondente P14, que ao falar de esforço e tempo de decodificação parece estar sugerindo que não "sobra" capacidade para compreensão.

Sobre esse fato, Alégria, Leybaert e Mousty (1997, p. 110-111) explica que a decifração do leitor iniciante ou do mau leitor exige que eles orientem sua atenção quase totalmente para essa atividade, utilizando uma parte considerável de suas capacidades cognitivas para esse fim, restando muito pouco para a compreensão do texto.

> P14 *Sim, acredito que letras pequenas e pouco espaçamento torna a leitura mais cansativa, resultante de um esforço físico mesmo. Se o estudante gastou muito tempo nesse processo, terá uma compreensão prejudicada.*

O pressuposto aqui apresentado é o de que da mesma forma que o aluno que tem dificuldade de decodificação dispensa muito esforço para ler, prejudicando a sua compreensão, a legibilidade pode relacionar-se com a compreensão leitora, no sentido de favorecê-la.

Na questão 5, a pergunta foi relacionada aos indicadores tipográficos, ou seja, a importância de títulos, subtítulos, sublinhados, negritos, itálicos e sublinhados, no processo de compreensão leitora.

No cerne dos argumentos apresentados, destaca-se o auxílio que prestam à compreensão por serem excelentes recursos visuais, que servem para destacar informações, como mostram as respostas colocadas a seguir.

> P2 *Os títulos e subtítulos auxiliam na orientação do que será lido, para que possa focar no assunto e os demais indicadores destacam expressões não muito usuais ou de extrema importância que devem ser comentadas após a leitura das mesmas.*
>
> P13 *São importantes; são indicadores; são referência para os alunos compreenderem melhor o que estão lendo.*
>
> P14 *São importantes em textos muitos longos para direcionar as ideias principais que são trabalhadas em cada item e no final o terá uma compreensão mais sinalizada sobre o tema apresentado.*

Observa-se que, de modo geral, os indicadores são apontados pelos docentes como facilitadores da leitura, podendo servir tanto para a antecipação quanto para a orientação da compreensão.

Na questão 6, voltou-se a atenção para as ilustrações, notas de rodapé, sumário, quadros, tabelas, e outros aspectos que aparecem frequentemente nos contextos dos textos ou acompanhando-os. Os professores precisavam responder como esses elementos facilitam a compreensão leitora.

Todos os professores concordaram que esses elementos são muito importantes nos textos infantis, pois facilitam a compreensão e torna mais prazerosa a leitura. De acordo com os respondentes:

> P2 *certamente são informações que se complementam, podemos parar a leitura para inferir novos conhecimentos sobre o texto que está sendo lido.*
>
> P3 *Em textos infantis as ilustrações são muito importantes, pois além de facilitarem a compreensão divertem. Quadros e tabelas também são fundamentais na compreensão dos dados.*
>
> P9 *Esses elementos auxiliam como referência no processo de construção da leitura, ficando mais ilustrativo e esclarecedor.*

Note-se que, no exposto pelo respondente acima, ele atribui a estes elementos dois enfoques do processo de construção dos sentidos na leitura. O

primeiro diz respeito ao potencial para serem ilustrativo e o segundo, ao potencial para serem esclarecedores, portanto, em ambas as situações, atuam como facilitadores da leitura.

5.4.2 Bloco 2

No segundo bloco, tratou-se dos fatores derivados do leitor e de sua importância na compreensão da leitura.

Na questão 1, retomou-se a ideia de a linguagem escrita ser uma forma de representação da linguagem oral, nesse sentido presume-se que o nível de desempenho na oralidade reflete no desempenho em leitura e escrita. Perguntou-se aos professores como o domínio da linguagem oral interfere na capacidade de compreensão leitora e qual é a importância do ensino de vocabulário novo como estratégia de ensino da compreensão leitora. Em seguida, indagou-se sobre as estratégias/procedimentos que podem ser utilizadas para o aumento do vocabulário dos alunos.

Entre as respostas, com mais frequência, observam-se depoimentos que ressaltam que a linguagem oral interfere na compreensão leitora, especialmente por promover a ampliação do vocabulário. Veja alguns desses depoimentos, acompanhados das estratégias de intervenção expostas como recursos aplicáveis aos problemas de leitura.

> P3 *O aumento do repertório é fundamental para a apropriação de novos significados, facilitando assim a compreensão. Uma estratégia é o uso constante do dicionário.*
>
> P5 *Implica decodificar uma mensagem de modo ativo*. [Estratégias] *Podemos utilizar até em forma de teatro.*
>
> P7 *ter capacidade de rápida compreensão do texto depende do domínio do vocabulário. Pode ser estimulado o aprendizado do vocabulário – evidenciando o quão é importante o uso do dicionário – em diferentes situações como competições através de jogos variados que incentivem a pesquisa.*
>
> P10 *O aluno que fala errado também escreve errado e pode não reconhecer o significado de algumas palavras. Auxilia no letramento*

correto do aluno. [Estratégia] *Pesquisa de palavras que podem substituir outras com o mesmo significado, sinônimos.*

Note-se que o uso do dicionário aparece como estratégia mais comum como possibilidade de ampliação do vocabulário – ele aparece em quase todos os depoimentos e, mesmo quando não está explicitamente colocado, sua presença pode ser subentendida – seguidas de atividades de associação de significados, da leitura.

Além disso, deve-se destacar que nada foi mencionado sobre a morfologia, sendo esse um fator relevante para a leitura, uma vez que a escrita das palavras é constituída de morfemas – unidades de significado, raízes, afixos, desinências – que exercem funções semânticas nos contextos das palavras. Segundo Nunes e Bryant (2014, p. 119), "a importância da estrutura morfológica na escrita e na leitura das palavras é imensa", pelo fato de a consciência morfológica ajudar muito quando, na leitura de um texto, as crianças encontrarem uma palavra que nunca ouviram antes, mas que é formada por morfemas conhecidos. Assim, na leitura, o significado da palavra "incontável", por exemplo, que não faz parte do cotidiano das crianças, fica mais fácil de ser deduzido se elas já conhecerem a palavra "contar" e tiverem contato, em outros momentos, com o prefixo "in" e do sufixo "ável". (NUNES; BRYANT, 2014, P.120).

Desse modo, pode-se afirmar que a morfologia é assunto que precisa ser retomado com os professores participantes, no intuito de lhes contribuir com subsídios teórico-metodológicos para que eles ampliem a atenção dada a esse aspecto nas suas salas de aula.

Na questão 2, perguntou-se aos docentes sobre a possibilidade de se apresentar textos para leitura, cujo conteúdo não faça parte do repertório dos alunos (seus conhecimentos prévios). Para os que afirmaram haver tal possibilidade, solicitou-se que explicitassem de que formas se poderia viabilizar isso, por meio de qual(is) encaminhamento(s) metodológico(s) para trabalhar com este tipo de texto.

Treze professores responderam que sim, ou seja, é possível trabalhar textos para leitura que não façam parte do repertório dos estudantes. Porém, mesmo o docente que apresentou apontamento contrário, pela justificativa deixa claro que é favorável a essa prática pedagógica.

> P7 *Não! Só podemos fazer isso com o devido encaminhamento metodológica anteriormente feito, devendo haver a preocupação em usar estratégias como pesquisa em grupos e com apresentação de tópicos esclarecedores* [...].

Com isso, pode-se afirmar que 100% dos professores que responderam ao questionário defendem a utilização de textos que não fazem parte do repertório dos estudantes como recurso para que eles ampliem seus conhecimentos.

Quanto a encaminhamentos, esses apresentaram sugestões como a problematização para aguçar a curiosidade da criança; a adaptação ao nível escolar do estudante; a antecipação da leitura antes e depois da leitura inicial, como se pode constatar nos trechos abaixo.

> P2 *Com certeza é possível. Penso que sempre devemos apresentar textos que não façam parte do repertório dos estudantes, só assim ampliamos seu repertório. Pode=se criar uma problematização para despertar a curiosidade. Por exemplo, para trabalhar um gênero textual tipo Ata, poderia se propor uma assembleia em sala, discutir um assunto de interesse coletivo e ao final perguntar o que ficou decidido. Será que todos lembram de tudo? O que poderia ter sido feito? Como anotar? Somente as opiniões? Quem as deu? O que ficou decidido no final de tudo?*
>
> P4 *Sim. Desde que seja adaptado ao nível escolar do aluno.*
>
> P8 *É possível sim, pois se não conhecem determinado assunto passam a conhecer. Existem vários encaminhamentos para se abordar um texto com mensagem "inédita", podendo explorar antes ou depois antes ou depois da leitura inicial.*
>
> P11 *Sim, desde que o professor apresente subsídios como cartazes, imagens, vídeos e fontes de pesquisa para os estudantes.*

Na questão 3, explorou-se aspectos relativos à memória. Apoiando-se na ideia de que diversos autores (PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013; Viana *at al.*, 2010) afirmam que a memória do leitor está envolvida na compreensão leitora, procurou-se saber dos professores a compreensão que eles têm sobre esse tema. Foi esclarecido para eles que há dois tipos de memória, a memória de curto prazo ou memória de trabalho e memória de longo prazo, que atuam de formas distintas

no processo de compreensão. Sobre o tema, afirmou-se que esses dois tipos de memória são importantes e questionou-se qual papel cada uma delas desempenha no processo de compreensão.

As respostas dos professores podem ser agrupadas em diferentes categorias. Alguns explicam o significado dos dois tipos de memória, mencionando ligeiramente o papel que desempenham no processo de compreensão:

> P2 *São importantes porque auxiliam a criança no momento da leitura (memória de curto prazo) e a fazer relação com o conhecimento prévio (memória de longo prazo).*
>
> P3 *Penso que a memória de curto prazo é aquela que uso enquanto estou lendo, trabalhando sobre aquele assunto, utilizando aquele texto. A memoria de longo prazo,é aquilo que realmente assimilei depois de terminado aquele trabalho ou uso do texto. As duas são importantes, porque preciso de informações imediatas enquanto uso aquele texto, desempenho aquele trabalho. Mas não vou guardar na minha cabeça um texto interior para sempre, mas a essência dele.*

Há, ainda, os que afirmam não terem conhecimento sobre o assunto, os que relacionam as memórias de curto e de longo prazo a questões de relevância de conteúdo dos textos para os alunos, bem como os que relacionam aos objetivos de leitura, como mostram, respectivamente, os trechos destacados a seguir:

> P12 *Não tenho conhecimento.*
>
> P10 [Memória de curto prazo] *Memórias passageiras, muitas vezes sem importância e significado.* [Memória de longo prazo] *Guarda coisas que têm significado real para o aluno.*
>
> P11 [Memória de curto prazo] Utilizamos durante a leitura deleite. [Memória de longo prazo] *Quando temos a pretensão de envolver o estudante para que ele aprenda um conteúdo.*

Pelo exposto, constata-se que os docentes sabem pouco sobre os pressupostos teóricos e científicos das memórias de trabalho e de longo prazo. Isso revela uma lacuna na formação docente que precisa ser preenchida, pois, se eles tivessem mais conhecimento sobre as referidas memórias e as compreendessem

como recursos cognitivos imprescindíveis à compreensão, poderiam atuar de forma mais consciente em suas intervenções pedagógicas em prol da leitura.

A questão 4 foi relacionada à autoestima. A intenção era saber como os professores veem a percepção que o estudante tem de sua própria capacidade de compreensão e, além disso, saber se, na opinião deles, essa percepção afeta a postura dele frente à leitura.

Verificou-se que 100% dos professores aderem à ideia de que a percepção do estudante sobre sua leitura afeta a compreensão. Sobre a maneira como isso ocorre, foram apresentados depoimentos diversos, ressaltando-se que todos, mesmo quando não apontado explicitamente, revelam haver relação direta entre as dificuldades de leitura e a baixa autoestima. Fato que leva à falta de interesse, como pode ser observado no depoimento a seguir:

> P3 *Alguns* [alunos] *se colocam com uma dificuldade que não têm. Acham que não vão entender e abandonam a leitura. Essa postura com certeza atrapalha o desempenho.*

Essa ideia é enfatizada em quase todas as respostas, com a presença de palavras e expressões como: "falta de interesse", "perda do interesse", "se achar incompetente", "deixa de aflorar sua autoestima", "sente-se inseguro", "acreditando não conseguir", "insegurança", não confiança", entre outras declarações.

Assim, resta saber o que se tem feito na sala de aula para ajudar os estudantes acometidos por tais comportamentos a superá-los. A questão 5 complementa essa linha de raciocínio.

Na questão 5, ainda com relação à visão que o leitor tem de si próprio, questionou-se sobre como as atitudes das pessoas mais próximas – colegas, professores, pais – em relação ao leitor, pode interferir na capacidade de compreensão leitora. Perguntou-se também como as atitudes desses mediadores podem promover progresso na compreensão leitora, chamando a atenção, em nota de rodapé, que a palavra "atitude" deveria ser entendida como "os comportamentos de incentivo à leitura e de valorização de sua prática".

O estímulo, seja ele por meio do exemplo, de intervenções positivas e da oportunização de espaços de leitura, foi a atitude mais apontada, aparecendo em argumentações como:

> P8 *Se convivemos em um espaço de leitura, acontece por necessidade ou por prazer aprendemos que ela [a leitura] é fundamental em nossas vidas, então a vemos como mediadora dos nossos conhecimentos. Na escola é preciso expor o ato de leitura como o principal fator de desenvolvimento e aprendizagem.*
>
> P10 *Interfere na autoestima do aluno que, quando recebe apoio de outras pessoas adquire confiança maior em si e em sua capacidade.*

Com relação às atitudes que esses mediadores devem ter para promover o progresso na compreensão leitora, foram apontadas posturas como:

> P1 *Oportunizar textos, livros diversos mesmo quando a criança ainda não domina a leitura. Isso incentivará a leitura visual, incentivando através de questionamentos do que vê: o que será que vai acontecer.*
>
> P4 A motivação e o exemplo de casa ajudam muito. Os pais (família) devem sempre estimular seus filhos à mesma [leitura].
>
> P14 *Os pais e professores devem ser incentivadores dos jovens leitores, encorajando-os em seus pequenos avanços na compreensão leitora. E tendo Vygotsky como referencial, devemos atuar na zona de desenvolvimento proximal do aluno, interagindo com ele em seu nível e o capacitando para o nível real esperado pelo processo de aprendizagem daquele ano.*

Diante das constatações apresentadas, pode-se afirmar que os professores estão cientes do quanto situações relacionadas à baixa autoestima interferem no potencial interpretativo dos estudantes. A importância da estrutura afetiva do leitor é enfatizada por Viana *et al.* (2010, p. 10)[7], ao afirmar: "as percepções de autoeficácia que o sujeito possui, as quais podem leva-lo a arriscar ou inibir-se de ler e que dizem respeito a atitude geral face à leitura e aos interesses do leitor, afectando profundamente a compreensão". Nesse sentido, é preciso investir em ações que auxiliem os estudantes a romper com suas limitações.

---

[7] Informações da autora, com base em estudos de Anderson, Reynolds, Schallert e Goetz (1977) e Giasson (2000)

5.5 CONTEXTO

No Bloco 3, foram tratados aspectos relativos à influência de fatores do contexto na compreensão leitora.

Na questão1, abriu-se espaço para os professores exporem o que pensam sobre a relação existente entre o contexto, em que a leitura acontece, e a compreensão. Questionou-se sobre a importância das condições de apresentação de um texto para que ele motive a leitura, mais especificamente: quais características que deve ter um texto, para que ele "desperte" o interesse do leitor e este tenha motivação para leitura.

Nesse quesito, o elemento tema/assunto foi o mais citado, segundo os professores a escolha desse elemento é atitude que serve pra despertar o interesse dos estudantes para a leitura, embora ele sempre apareça atrelado a outros fatores.

> P13 *Tema condizente à idade e de interesse dos leitores, bem como estrutura e intenção adequada.*

> P7 *Assunto que dê continuidade à realidade, sem deixar de valorizar o necessário conhecimento cognitivo que através do encaminhamento metodológico [...] com vocabulário adequado, esclarecido anteriormente e ter os devidos indicadores tipográficos e outros elementos que se fizerem necessários. Conclusão: não deixar nada a desejar!".*

Em doze respostas, aparece explicitamente a palavra interesse o principal objetivo para se chegar ao leitor. Além disso, nas duas situações em que essa palavra não aparece exposta, as justificativas remetem exatamente a essa ideia. Veja o que eles colocaram como características de textos que despertam a atenção do leitor.

> P1 *Para os que ainda não dominam a leitura, livros com ilustrações grandes, coloridas, para os que já leem, ou estão no início, preparar estratégias para instigar a curiosidade do que irá ler ou ouvir.*

> P4 *Criativo e engraçado.*

Observe-se que as características apresentadas estão a serviço do despertar do interesse. Tais observações mostram que o fator contexto deve estar diretamente

relacionado ao fator leitor, com vistas a adequar-se a este e contribuir para ampliação da sua competência em leitura.

Ainda com relação às características textuais, vale destacar que, se o esperado são avanços na leitura cada vez mais complexos, deve-se trabalhar para promover o interesse dos estudantes para leitura de textos cujo vocabulário e/ou tema não façam parte do seu repertório, para, com isso, atuar na sua Zona de Desenvolvimento Proximal, promovendo a aquisição de novos conhecimentos e habilidades de leitura.

Na questão 2, o que se procurou investigar foram aspectos voltados para o texto como produção de sentido. Perguntou-se aos docentes se os textos podem ter apenas um sentido ou se o leitor pode interpretar um mesmo texto de diferentes maneiras. Também se perguntou para aqueles que afirmaram que o leitor pode atribuir diferentes interpretações a um mesmo texto, o que influencia nessas interpretações.

Constatou-se que 100% dos professores concordam que um texto pode ser interpretado de diferentes maneiras, como demonstram os depoimentos a seguir.

> P2 *Pode haver diferentes interpretações. Isso está relacionado ao ponto de vista de cada um mediante seu conhecimento prévio e sua realidade.*

> P8 *as interpretações são realizadas conforme compreensão da mensagem, a relação com conhecimentos prévios, a dedicação para apreensão de dados e outros fatores, que por vezes podem variar conforme o nível de interesse e estímulos.*

Note-se que são apresentados, para justificar, argumentos como o fato de os leitores terem visões de mundo diferenciadas, as diferenças de conhecimento prévio e a bagagem sociocultural – as experiências.

Além disso, chama-se a atenção para dois aspectos que são apresentados nas respostas dos professores que escapam desse raciocínio. O primeiro diz respeito a um apontamento referente à prosódia, colocando-a como fator importante para a interpretação textual.

> P10 *O conhecimento prévio e até mesmo* ***a entonação e a maneira como o texto é lido.*** [Grifos da autora]

O segundo diz respeito ao fato de realmente os textos poderem ter diferentes interpretações, mas não qualquer interpretação.

> P14 [...] *um texto informativo tem apenas uma interpretação, já uma reportagem ou até mesmo uma fábula poderá ter diferentes interpretações. A interpretação de cada leitor depende de seu conhecimento prévio sobre o tema, usa idade, seu gênero sexual, seu estado emocional atual, o ambiente dessa leitura, a presença de seu grupo de amigos ou familiar, enfim vários fatores interferem nesse processo. Várias vezes já me deparei com novas interpretações de um mesmo livro e este sentimento é comum entre os leitores.*

Isso retoma a argumentação de Marcuschi (2008, p. 257), já discutida em outra oportunidade neste documento, que destaca que um texto permite várias interpretações, mas nem todas as interpretações são possíveis, não podendo nossa compreensão entrar em contradição com as proposições do texto.

5.6 ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA

Neste bloco, procurou-se angariar argumentos para uma reflexão sobre as estratégias de compreensão.

Na questão 1, a motivação foi focada. Solicitou-se que os docentes expressassem algum tipo de estratégia a qual considere que auxilia o aluno a focar sua atenção no texto e principalmente nas informações relevantes para sua compreensão.

Foram apresentadas várias estratégias, com base em focos diferenciados de atuação, conforme exposto a seguir.

a) Com foco no planejamento e na escolha do texto

> P2 *Na escolha do texto, tem que ser um assunto que eles gostem, como aventura, antiguidade, diferentes culturas, etc. cada turma tem um perfil, assim como cada professor tem seus gostos. O professor precisa gostar de ler para que seus alunos também gostem.*

P1 [...*tamanho e tipo de letra* [...]

P5 *Assunto do interesse do estudante*.

P6 *Inicialmente, ser do seu interesse e causar motivação*.

b) Com foco nos encaminhamentos metodológicos e atividades desenvolvidas

P1 *[...] estímulos antes da leitura, entonação da voz quando o texto será lido pelo professor; [...] questionamento antes, durante e depois da leitura.*

P4 *Ler várias vezes, tentando tirar uma palavra ou uma pequena frase que entendeu de cada palavra.*

P3 *Penso que alguma questão prévia, pedir que se localize no texto algo solicitado. Dependendo do texto, pintar, contornar, marcar o que for relevante para posterior discussão.*

c) Com foco nas diferenças individuais.

P14 *Para cada aluno, há um meio de conseguir com que se dedique a compreender a leitura que realiza. Alguns só se dedicam se houver interesse pelo texto, outros se houver uma discussão e esclarecimento prévios.*

d) Com foco na construção das condições para a leitura.

P9 *O ambiente tem de ser calmo e tranquilo, proporcionando ao leitor um ambiente acolhedor para focar sua atenção no que está sendo lido.*

O exposto revela que há preocupação dos professores em utilizar meios apropriados para desenvolver atividades de leitura. Nesse sentido, reforça-se a importância das estratégias de ensino para a construção de conhecimento, uma vez que elas têm potencial para criar desafios para que o estudante aprenda.

Na questão 2, a habilidade de reflexão sobre a própria ação foi o tema. Perguntou-se aos professores se o fato de o leitor interrogar-se sobre a própria compreensão durante o processo de leitura é uma habilidade importante para o próprio monitoramento da compreensão leitora, bem como se é possível ensinar os

alunos a fazerem este monitoramento, como este ensino pode ser feito e, para fechar a ideia, se ele pode explicar ou exemplificar sua resposta.

> P10 *Sim. Com leitura explicativa, e pesquisa de significados e a reescrita em uma linguagem mais clara para ele.*
>
> P11 *Sim. Quando realizamos questionamentos durante a leitura do texto durante a antecipação da leitura.*
>
> P12 *Vários tipos de leitura (apontada), coletiva, individual, pela professora.*

Essas respostas mostram que os professores defendem o monitoramento da leitura como aspecto relevante e propõem que o professor deve intervir em prol dessa habilidade, por meio de atividades como leitura, pesquisa, reescrita em linguagem mais acessível, questionamentos, entre outras. Verifica-se, porém, que não foram citadas ações voltadas para a autorregulação (automonitoramento).

Na questão 3, a habilidade de explorar o texto esteve em voga. Questionou-se se os indícios do texto para a formulação de antecipações ou suposições sobre o conteúdo do texto, antes mesmo da sua leitura, são importantes e o porquê disso.

> P3 *Fazemos muito isso com as crianças: antecipação de leitura pode ser feita através de um título, capa de um livro, ou até mesmo sinopse. É importante porque vamos treinando e aguçando a nossa percepção para detectar o assunto mesmo antes de fazer a leitura.*
>
> P4 *Sim. Pois através do título se pode identificar o assunto que vai ser tratado.*

Observe-se que, nos apontamentos da professora três, denota-se uma preocupação em orientar os estudantes para a compreensão dos novos modelos de organização textual, discutidos por Blank (2013).

Na questão 4, a pergunta foi sobre as atividades de compreensão, mais precisamente se é preciso promover práticas que estimulem a memória.

Pelas respostas, todos os professores concordam que é preciso desenvolver práticas com essa finalidade.

> P8 *A memória é fundamental para a aquisição de vários conhecimentos.*

> P9 *Penso que durante a compreensão o mais importante é uma reflexão sobre o que foi lido, tentando buscar na memória tópicos do que foi lido no texto.*
>
> P14 *Não é necessário promover práticas de memorização para a compreensão leitora, visto que temos uma infinidade de textos e de situações de escrita muito além das trabalhadas na escola. Portanto, é nosso objetivo desenvolver na sala momentos educativos que levem a formação de leitores e não de um pen drive.*

Embora algumas respostas tenham dados indícios de que alguns professores demonstram certa clareza acerca da relação memória-cognição, há indícios de que esse tema precisa ser mais bem esclarecido. Vê-se, assim, a necessidade de estudos que retomam essa questão junto aos docentes participantes. Note-se, por exemplo, que o professor P14 compreende práticas que estimulem a memória com atividades de memorização.

Na questão 5, focou-se em aspectos referentes à relação existente entre o vocabulário e a compreensão. Perguntou-se como o conhecimento do vocabulário presente no texto interfere na sua compreensão e que tipo de estratégias os leitores podem utilizar para inferir o significado das palavras desconhecidas.

> P1 *Se o aluno lê uma palavra com sentido desconhecido em uma frase ou parágrafo, terá uma compreensão incompleta ou errônea do que leu.*
> *- Pedir que grife a palavra com sentido desconhecido e no final da leitura fazer uso do dicionário da frase ou parágrafo que não compreendeu devido a palavra desconhecida.*
>
> P2 *Uma das estratégias que utilizo é procurar no texto palavras que as crianças não sabem os significados para conhecê-las, buscando-as no dicionário. Utilizo dicionários diferentes para que surjam diversos significados, isso faz com que as crianças "disputem" pela explicação que melhor se encaixe naquela frase.*

Verifica-se nas respostas que os professores procuram utilizar mais as estratégias de inferência pelo contexto, associando-as ao dicionário, ou apenas este último – o recurso que os professores afirmam utilizar com mais frequência.

Na questão 6, procurou-se investigar sobre as estruturas frásicas (sintaxe) como elementos que podem facilitar ou trazer obstáculos para a compreensão dos textos. Perguntou-se que tipo de estratégias pode ser utilizado para auxiliar os alunos a compreenderem as frases extensas e/ou complexas.

Todas as respostas deram indícios de que, para focalizar o trabalho com a sintaxe, uma estratégia eficiente é analisar as construções sintáticas separadamente.

> P3 *Uma estratégia seria a leitura em partes, buscando o significado parte a parte. Também num trabalho em duplas, trocando ideias sobre o significado de cada parte.*
>
> P14 *Quando o texto apresenta parágrafos com várias orações, procuro indicar aos alunos o uso da caneta marca texto para as ideias principais e ou escrever com lápis grafite alguma palavra chave que possa auxiliar na compreensão leitora.*

As respostas dadas pelos professores revelam que eles têm conhecimento sobre o fato de a sintaxe ter função estrutural, pela qual se estabelecem as interligações entre os elementos constituintes das frases. Acredita-se que, por isso, em quase todos os excertos que apresentaram, colocaram a divisão das sentenças complexas em partes como estratégia eficaz para refletir sobre a sintaxe que as constitui.

Na questão 7, questionou-se sobre a importância da releitura para a compreensão de um texto e se eles a utilizam como estratégia. Em caso afirmativo, solicitou-se que dissesse como isso é feito.

Todos os professores consideraram a releitura estratégia importante.

> P1 *A releitura é fundamental para a compreensão do que está sendo lido. [...] Uso esta estratégia, sempre, solicitando que leiam novamente, lendo para eles como com um tom de voz diferente, para que percebam o que não compreenderam a princípio.*
>
> P9 *A releitura para a compreensão de textos é importante, pois teremos a chance de compreender melhor o que não ficou claro na primeira vez que lemos os textos. Na minha técnica em sala de aula, eu utilizo esta técnica. Caso os alunos digam que não entenderam que está sendo solicitado, eu devolvo com uma pergunta. Me explique o que você não entendeu. Algumas vezes essa estratégia funciona, plois ele busca na memória, organiza o pensamento e compreende.*

Os participantes foram unânimes em responder que sim, utilizam a releitura como estratégia para a compreensão leitora. Isso, em tese, contribui para a compreensão, pois tal iniciativa é tida como eficaz. Uma das razões para isso é o

fato de ela dar nova oportunidade de o leitor estar em contato com as ideias do texto, assim podem estabelecer relações que podem ter passado despercebidas na primeira leitura.

Na questão 8, foi feito o seguinte questionamento aos professores: Você já pensou em diferenças entre atividades de avaliação da compreensão leitora e atividades de ensino da compreensão leitora? Em caso afirmativo, solicitou-se que desenvolvessem a resposta, explicando ou exemplificando.

Dez professores colocaram que nunca pensaram nessas diferenças e quatro que já pensaram sobre essa diferença.

> P4 *Sim. Ambas estão interligadas e fazem parte do processo de compreensão de textos apresentado.*
>
> P7 *A avaliação da compreensão leitora dos alunos deve ser individual, através de testes com perguntas objetivas, subjetivas e de opinião. Já o ensino da compreensão leitora deve ser dirigido pelo professor com a apresentação dos diferentes tipos textuais e a especificação das especificidades de cada. Deve o professor também proporcionar o desenvolvimento de texto escrito (ou individualmente ou em grupo), incentivando e valorizando a criatividade, a opinião e a necessária correção quanto à escrita e à forma de apresentação. É importante, sempre que for interessante aos alunos, que os textos sejam compartilhados colocando em exposição ou evidenciando em qualquer outra estratégia. É estimulante para o escritor ter seus leitores.*
>
> P8 *Há diferença, com certeza, quando avalio o nível de leitura a que meus alunos se encontram, percebo o que é preciso explorar ainda mais e o que vem dando certo no trabalho com a leitura, dessa forma passo a planejar aulas visando o ensino da compreensão leitora.*
>
> P14 *Me questionava como auxiliar o aluno a compreender diferentes gêneros textuais, quais atividades coletivas e individuais poderiam leva-lo nessa construção de leitor, que conversa com o autor e argumenta com ele defendendo seu ponto de vista. Porém, essa distinção entre compreender e ensinar a compreender a leitura não estavam bem clara mim. Acredito que é o mesmo caso de dizer que um aluno está em processo de letramento e não só de alfabetização.*

Porém, note-se na amostra apresentada que esses conceitos podem não ser muito claros para alguns professores. O docente P4 afirma que são coisas interligadas que fazem parte da compreensão; o P7 fez uma descrição de como acredita que se deve ensinar e avaliar a compreensão; o P8 apresentou a relação entre a avaliação diagnóstica e o planejamento do ensino; e o docente P14 faz uma

série de apontamentos e declara que tem dúvidas sobre a referida diferença. Não se pode dizer que essas respostas estejam erradas, mas é fato que, aparentemente, em nenhuma delas, a ideia de ensino da compreensão a partir de atividades metacognitivas se manifestou. Nesse sentido, sugere-se que sejam promovidas mais reflexões com os professores sobre o tema.

5.7 QUESTÕES COMPLEMENTARES

O questionário solicitou a explicitação de 3 informações complementares.

Na primeira, questionou-se se o professor identificava, em sua experiência pedagógica, algum elemento/fator que influencia a compreensão leitora que não fora abordada neste questionário, sendo que, em caso afirmativo, ele deveria explicar como e por que esse elemento/fator interfere na compreensão da leitura.

Doze respondentes afirmaram não terem detectado a falta de elementos importantes no questionário. Dois sugeriram que se deveria acrescentar elementos que, na visão deles, faltam no questionário.

> P7 *Sim. A criação de "Clubes de leitura" ou "a Hora da história contada ", etc. Situações para a prática da "leitura descontraída" são muito motivadoras porque são orais e a atuação do grupo todo.*

> P14 *A função do texto não foi abordada como elemento que influencia na compreensão leitora. O suporte textual e seu gênero trarão a funcionalidade desse material escrito. Para as turmas do 1.º ciclo ler estrofes e versos serão mais significativos e para as turmas do 2.º ciclo podemos ler regras de xadrez, que apesar de serem impostas são necessárias para quem quer ganhar o jogo.*

Ressalte-se que, no primeiro caso, o docente sugere estratégias de leitura que são muito válidas, portanto serão apresentadas no item desta dissertação referente à estratégias de leitura. Quanto à segunda sugestão, procurar-se-á discutir explicitamente sobre as implicações da função social do texto e do suporte na construção da estrutura dos gêneros textuais.

Na questão 2, perguntou-se aos professores se eles priorizam algum elemento/fator, nas atividades de ensino da compreensão leitora que desenvolvem com os alunos e o porquê.

Foi observada uma diversificada gama de fatores/elementos que são privilegiados pelos professores. Há os que afirmam não adotarem apenas um como ponto de referência para seu trabalho, mas todos. Há os que afirmam privilegiar elementos como: a estrutura textual, o interesse dos estudantes, a escolha do texto, bem como a antecipação da leitura e a releitura do texto para melhor compreendê-lo.

Na questão 3, questionou-se se o professor gostaria de ser selecionado para participar, junto com sua turma, de um programa de intervenção para o desenvolvimento da compreensão leitora, solicitando, em caso afirmativo, qual é a motivação dele para participar deste programa.

Sete professores deram resposta afirmativa, sendo as justificativas apresentadas respaldadas em argumentos como a importância de se participar de pesquisas, de assumir uma postura motivadora, de ser uma oportunidade para o aperfeiçoamento, de melhorar a prática em sala de aula, ajudando os estudantes a compreenderem e a gostar de ler.

5.8 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONTEÚDO DAS RESPOSTAS

Levando-se em conta o conjunto das respostas dos professores, constata-se que o conteúdo a respeito do ensino da compreensão leitora já está todo, ou quase totalmente, colocado, ou seja, nos depoimentos dos docentes esses foram mencionados. Aspectos que não aparecem nos excertos de um estão presentes nos de outro.

Nesse sentido, é imprescindível que se valorize e promove momentos para que eles possam preparar seus planejamentos e estudarem juntos, refletir, discutir e propor novas práticas – trocando experiências e apropriando-se de conhecimentos. Com isso, eles próprios poderiam avançar na ressignificação e transformação de suas práticas relacionadas à compreensão da leitura.

Tal investimento vai ao encontro do modelo da proposta de formação de proposta por Nóvoa (1995), que deve se dar em três dimensões: desenvolvimento pessoal, desenvolvimento profissional, desenvolvimento organizacional.

O desenvolvimento pessoal diz respeito à necessidade de se propiciar ao docente – e de este buscar – oportunidades crítico-reflexivas que o ajudem a

desenvolver-se. Há uma relação de complementaridade entre o desenvolvimento pessoal e o profissional. Assim, toda melhoria que se der na vida profissional acabará refletindo na pessoal. O processo interativo que se dá entre as dimensão pessoal e profissional, conforme Nóvoa (1995, p. 25), permite "aos professores apropriar-se de seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida".

O desenvolvimento profissional está relacionado à construção do profissional, envolvendo todas as práticas de formação colocadas durante o exercício da profissão. Nesse sentido, segundo Nóvoa (1995, p. 27), nas formações, é preciso que se tomem "como referência as dimensões coletivas, de modo a contribuir para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores" (NÓVOA,1995, p. 27).

O autor ainda destaca :

> A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa dar estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, p. 25).

Nesse sentido, entende-se que as referidas trocas podem facilitar essa reflexividade crítica sobre as práticas e nessa (re)construção da identidade.

Já o desenvolvimento organizacional acontece na formação-ação, devido ao fato de delimitar um novo território de intervenção, compreendendo que o docente precisa ser, além de um profissional preparado nos aspectos prático e intelectual, produtores de sua própria profissão, pois assim ele estará preparado para intervir sobre o contexto, no sentido de fazê-lo evoluir mais eficiente. De acordo com Nóvoa (1995), a formação deve envolver as três dimensões apontadas anteriormente.

Quanto ao aspecto formativo do professor, o questionário revelou algumas fragilidades. Algumas questões precisam ser retomadas com os professores, pois há conceitos que eles não têm de forma muito clara. Isso ocorreu, mais especificamente, com relação à dimensão cognitiva da leitura. Aparecem equívocos, por exemplo, nas respostas dos professores quanto a questões relativas às informações que o cérebro recupera, no momento da leitura, para estabelecer relações e alinhavar a coerência do texto (memórias de trabalho e de longo prazo),

ao monitoramento (habilidade útil à regulação da metacompreensão) e às diferenças entre ensino e avaliação da compreensão leitora.

É fato que a formação acadêmica superior não consegue suprir todas as necessidades da carreira do professor tampouco acompanhar a evolução científica que aborda o conhecimento. Decorre daí a relevância de se investir também na formação continuada, para que ele se aproprie dos saberes dos quais precisa no seu exercício profissional, construindo a sua identidade profissional.

Segundo Pimenta (2000, p. 20):

> Uma boa graduação é necessária, mas não basta, é essencial atualizar-se sempre, isso remete a necessidade da formação continuada no processo da atuação profissional, ou seja, há a necessidade da construção do saber, no processo de atuação profissional. O desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colocar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor. Isto é, de construir a sua identidade de professor. Para o que os saberes da experiência não bastam..

Nas últimas décadas em que os olhares da academia e da sociedade se voltam para as questões relativas à compreensão leitora, faz-se necessário haver atualizações permanentes, para que os estudantes possam se beneficiar dos avanços ampliando sua proficiência.

6 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Antes de iniciar a apresentação dos resultados desse estudo, é importante destacar que, como os grupos tinham um pequeno número de participantes e alguns dos instrumentos de avaliação da compreensão da leitura utilizados não eram testes padronizados, nas análises dos resultados optou-se por testes estatísticos não paramétricos (Siegel, 1975).

Participaram da pesquisa 48 alunos integrantes de duas turmas do 5.º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba – Paraná. Conforme mostrado na tabela 1, os alunos foram classificados em dois grupos, de acordo com a turma de origem, ou seja, trabalhou-se com grupos intactos (da forma como se configuram na escola), não havendo nenhum outro critério de seleção dos participantes desses grupos.

O Grupo de controle, doravante designado **Grupo 1**, foi composto por 20 alunos (9 meninos e 11 meninas), com idade variando de 9 a 11 anos. A idade média dos estudantes foi de 9,65 anos (desvio-padrão de 0,59 anos). O Grupo Experimental (de intervenção), doravante designado como **Grupo 2**, foi composto por 28 alunos (12 meninos e 16 meninas), apresentando uma média de 9,68 anos (desvio-padrão de 0,67). A média etária de toda a amostra foi de 9,67 anos, com um desvio-padrão de 0,63 anos.

Para comparar possíveis diferenças de idade entre as turmas foi utilizado o teste de Mann-Whitney. Este teste mostrou que não houve diferença estatisticamente significativa em relação à idade ($U = 278,0$; $p = 0,963$), portanto se considerou que essa variável está pareada para as duas turmas.

TABELA 1: Média e desvio padrão da idade cronológica dos participantes da pesquisa

Grupos	N	M.	D.P.
G1	20	9, 65	0,572
G2	28	9,67	0,657

Fonte: A autora (2017)

6.1 DESEMPENHO DOS GRUPOS CONTROLE E EXPERIMENTAL ANTES DA INTERVENÇÃO

Com a finalidade de verificar o desempenho dos grupos antes da intervenção foram comparados os resultados obtidos por eles no pré-teste com ambos os textos (Narrativo e Expositivo). Essa comparação foi realizada utilizando-se o teste não paramétrico U de Mann-Whitney, adequado para duas amostras independentes, nesse caso, os Grupos 1 e 2. Para análise foi considerado o nível de significância estatística de 5% ($p<0,05$).

Comparando o desempenho do Grupo 1 com o do Grupo 2, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas tanto para a Prova de Texto Expositivo ($U = 262,0$; $p = 0,702$) quanto para a Prova de Texto Narrativo ($U = 259,5$; $p = 0,667$). Esses dados revelam que os dois grupos apresentavam igualdade de desempenho antes da intervenção. Portanto, é possível afirmar que, antes da intervenção, as duas turmas estavam equiparadas em relação à compreensão, como pode ser observado nas figuras 1 e 2.

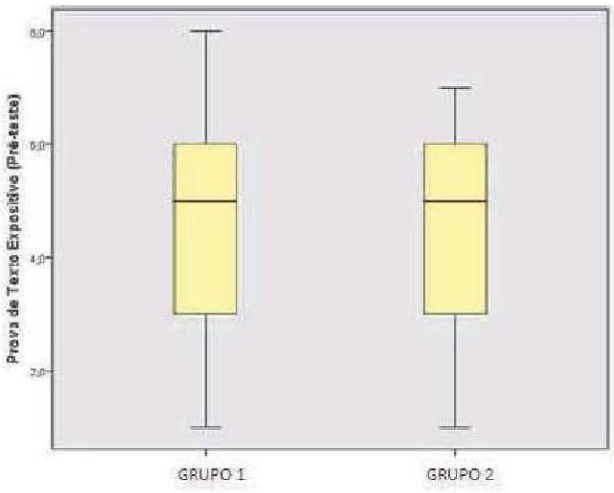


Figura 1- Boxplot do desempenho dos Grupos 1 e 2 na Prova de Texto Expositivo (pré-teste)

Fonte: A autora (2017)

O gráfico apresentado na figura 1 permite visualizar com mais precisão a referida igualdade de desempenho. Observa-se que a pontuação do Grupo 1 variou entre 1 e 8 respostas corretas, enquanto a do Grupo 2, entre 1 e 7. Até 50% de ambos os grupos apresentaram 5 acertos, sendo que a variabilidade foi igual entre os grupos, embora haja variabilidade considerável entre os alunos de cada grupo.

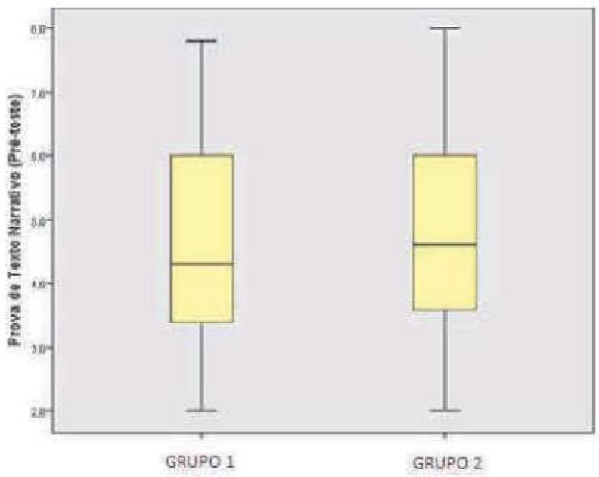


Figura 2 - Boxplot do desempenho dos Grupos 1 e 2 na Prova de Texto Narrativo (pré-teste)

Fonte: A autora (2017)

Com relação à prova de texto narrativo, o desempenho dos Grupos foi semelhante ao obtido no texto expositivo. Observa-se que metade do Grupo 1 obteve um índice de acertos superior a 4 e que metade Grupo 2 obteve acertos acima de 4,5. A pontuação dos alunos do Grupo 1 variou de 2 a 7,8 e do Grupo 2, de 2 a 8. Esse fato permite concluir que, como ocorreu no pré-teste de texto expositivo, no de texto narrativo também não houve diferença estatisticamente significativa entre os resultados dos dois grupos, provando tratar-se de turmas de nível de compreensão muito aproximado.

6.2 DOS RESULTADOS DOS PRÉS E DOS PÓS-TESTES

Reitera-se que, na leitura dos dados que se segue, deve-se considerar que o Grupo 1 não passou por processo de intervenção e que o Grupo 2 vivenciou esse processo. Durante a realização das avaliações, a leitura dos textos foi feita pelos próprios alunos.

Como pré-teste de texto narrativo, utilizou-se a Prova de Aferição de Língua Portuguesa aplicada por Viana *et al.* (2010, p. 174), já referenciada na página 73 e, como pós-teste, uma avaliação produzida pela pesquisadora e pela orientadora. Na produção desse segundo instrumento avaliativo, procurou-se seguir os mesmos padrões de estilo e de critérios da referida Prova de Aferição desenvolvida pela equipe de Portugal, buscando um texto de mesmo nível e priorizando nas questões 1, 2, 3 e 6 a compreensão literal; nas questões 4, 5 e 7 a compreensão inferencial; e na 8 a reorganização.

Como pré-teste de texto expositivo, utilizou-se, conforme se referenciou na página 73, a avaliação proposta pelo Procomle – Protocolo de Avaliação da Compreensão de Leitura – de autoria de Cunha e Capellini (2014), Como pós-teste, uma avaliação produzida pela pesquisadora em parceria com a orientadora. Para manter a harmonia de procedimento com o pré-teste expositivo, a avaliação foi

organizada em 8 questões, seguindo os critérios e estilo do Procomle: nas 4 primeiras questões, avaliou-se a compreensão literal e nas 4 últimas, a inferencial.

Antes de iniciar a comparação dos dados obtidos no pré e no pós-teste na compreensão dos textos narrativos e expositivos é importante destacar que, para a apresentação em algumas tabelas, os dados coletados foram transformados em porcentagens, de forma a facilitar a análise da variação de desempenho entre o pré e o pós-teste dos alunos do Grupo 1 e do Grupo 2 (respectivamente controle e experimental).

6.2.1 Dos resultados do pré e pós-teste de texto narrativo

A questão 1 do pré-teste avaliou a compreensão literal. Solicitou-se aos estudantes, com base no excerto: "Um dia, mal acordou a noite foi espreitar pela janela e pensou: 'Estou atrasada (...)'", que marcassem a alternativa que revela o motivo que levou a noite a perceber que estava atrasada. Considerando o que está expresso, a resposta correta é a correspondente aos segundos parêntesis, apresentados nas 4 opções de respostas ("Viu que o Sol já tinha ido embora"). As demais alternativas eram incabíveis, considerando o texto.

Na questão 1 do pós-teste, como na avaliação inicial, a compreensão esperada era de perspectiva literal. Solicitou-se que os estudantes marcassem a alternativa correta, considerando o excerto: "Com muita fome, o lobo teve o ímpeto de atirar-se sobre ele [o cão]. A prudência, entretanto, cochichou-lhe ao ouvido. "Cuidado! Quem se mete a lutar com um cão desses sai perdendo'". O contexto expresso, deixa claro que o lobo teve o desejo de lutar contra o cão, mas receou perder a luta e desistiu, portanto, a resposta correta é a expressa nos segundos parêntesis, das 4 opções de respostas apresentadas ("O lobo pretendia atacar o cão, mas desistiu").

Ao responder essas questões nos dois testes, 16 estudantes do Grupo 1 e 20 do Grupo 2 deram resposta adequada, no pré-teste. No pós-teste, 13 estudantes do Grupo 1 e 25 do Grupo 2 assinalaram a resposta em conformidade com o esperado, gerando os percentuais de acertos apresentados na tabela exposta na sequência.

Tabela 2: Índices de acertos apresentados na questão 1 (Grupos 1 e 2).

GRUPO	N	% de acertos Pré-teste	% de acertos Pós-teste
G1	20	80%	65%
G2	28	71,43%	89,29%

Fonte: A autora (2017).

Os resultados mostram que os participantes do Grupo1 tiveram um índice 80% de acertos no primeiro teste e de 65% no segundo, incorrendo em um decréscimo de 15% na comparação entre os dois testes que realizaram. Os participantes do Grupo 2 tiveram resultados respectivos de 71,43% e de 89,29%, apresentando uma variação positiva de 17,86%. Considerando esta questão isoladamente já se verifica um aumento no desempenho dos estudantes do Grupo 2 (grupo que recebeu a intervenção), o que não ocorreu no Grupo 1.

Na questão 2 do pré-teste, também com objetivo de avaliar a compreensão literal, solicitou-se que os estudantes marcassem a alternativa que transcrevia o trecho do texto o qual mostrava que a lua estava sem vontade de cumprir seu dever. A alternativa correta corresponde à terceira ("Assim, sem querer saber de mais nada, a noite se deixou ficar na cama toda satisfeita, com uma xícara de chá numa mão e um livro de histórias na outra"). As demais trazem informações que estão no contexto da narrativa, mas não apresentam relação com a referida vontade.

Na questão 2 do pós-teste, também de compreensão literal, reivindicou-se que os estudantes marcassem qual das alternativas trazia o trecho do texto que mostra o interesse do lobo em abandonar a vida miserável que levava. A alternativa correta é a terceira ("Explique-me lá isso por miúdo, pediu o lobo com um brilho de esperança nos olhos"). As demais alternativas representam ideias expressas pelo cão e não pelo lobo.

No que se refere aos acertos nas questões de número 2, 11 estudantes do Grupo 1 acertaram no pré-teste e 12 no pós-teste, enquanto, no Grupo 2, foram 15 alunos que acertaram no pré-teste e 20, no pós-teste.

Tabela 3: Índices de acertos apresentados na questão 2 (Grupos 1 e 2)..

GRUPO	N	% de acertos Pré-teste	% de acertos Pós-teste
G 1	20	55%	60%
G 2	28	53,57%	71,43%

Fonte: A autora (2017).

Esses dados produzem no pré e no pós-teste dos alunos do Grupo 1, respectivamente, percentuais de 55% e 60% de acertos, apontando um avanço de 5%. Dos alunos do Grupo 2, 15 acertaram a questão no pré-teste e 20 no pós-teste, mostrando que, de um percentual de 53,57% na primeira avaliação, os estudantes atingiram 71,43% na segunda, o que sugere 17,86% de avanço. Assim, verifica-se que nessas questões ambos os Grupos obtiveram um aumento no percentual de acertos na segunda avaliação, embora o Grupo 2 tenha apresentado maior variação positiva de desempenho.

Na questão 3 do pré-teste, ainda de compreensão literal, foi perguntado o que, de acordo com o sentido do texto, a noite resolveu, se: ficar na cama, dar um passeio, ir brincar ou iniciar seu trabalho. O estudante deveria responder em conformidade com a primeira alternativa: "ficar na cama", as outras contrariam o contexto da narrativa.

Na questão 3 do pós-teste, os estudantes deveriam fazer raciocínio semelhante, isso porque deveriam marcar a alternativa que teria levado o lobo a, mesmo faminto, desistir de atacar o cão. A única alternativa que expressa tais razões é a primeira ("Ele percebeu que o cão era muito forte e teve medo de perder a luta").

No que se refere à terceiro questão, 11 estudantes do Grupo 1 e 18 do Grupo 2 deram resposta adequada no pré-teste e, nessa mesma ordem, 10 e 21

estudantes apresentaram respostas convergentes com as ideias expressas no texto no pós-teste, gerando os percentuais de acertos expostos na tabela 4.

Tabela 4: Índices de acertos apresentados na questão 3 (Grupos 1 e 2)

GRUPO	N	% de acertos Pré-teste	% de acertos Pós-teste
G1	20	55%	50%
G2	28	64,29%	75%

Fonte: A autora (2017).

Dos estudantes do Grupo 1, no pré-teste, houve 55% de acertos e, no pós-teste, 50%, indicando um decréscimo de 5%; quanto aos estudantes do Grupo 2, um índice de 64,29% foi apresentado para a resposta no pré-teste e de 75% no pós-teste, ampliando um acrescimo do Grupo em 10,71%. Esses dados revelam que assim como ocorreu em relação à questão de número 1, os alunos do Grupo 2 tiveram aumento no desempenho, enquanto os alunos do Grupo 1 tiveram diminuição no desempenho.

Na questão 4 do pré-teste, com o objetivo de avaliar a compreensão de texto em seus aspectos inferenciais, propôs-se que o estudante identificasse a opção que revela, de acordo com o seguinte excerto: "Hoje não saio daqui... O Sol que dê um jeito!", como a noite se mostra. No caso, a alternativa correta é a segunda ("pouco responsável"). As demais são incoerentes com a narrativa.

Na mesma linha de raciocínio da primeira prova, a questão 4 do pós-teste objetivava fazer uma avaliação da compreensão inferencial. Solicitava que, baseando-se na seguinte fala do cão: "Passo, às vezes, vários dias preso, conforme os caprichos do meu senhor", os respondentes marcassem a alternativa correta. A única alternativa consonante com o contexto apresentado é a segunda ("tinha consciência de sua falta de autonomia, mas aceitava sem questionar").

Os índices de acertos dos dois grupos analisados permitiram gerar os dados expostos na tabela 5, a seguir.

Tabela 5: Índices de acertos apresentados na questão 4 (Grupos 1 e 2)

GRUPO	N	% de acertos Pré-teste	% de acertos Pós-teste
G1	20	45%	50%
G2	28	50%	60,71%

Fonte: A autora (2017).

Assinalaram a alternativa correta, no pré-teste, 9 estudantes do Grupo 1 e 10, no pós-teste, o que gera resultados de 45% e de 50%, indicadores de uma elevação de 5% na média da turma. Com relação ao Grupo 2, foram 14 os estudantes que apresentaram resposta em consonância com o esperado, no pré-teste, e 17 no pós-teste. Comparando os 50% de acertos (pré-teste) e os 60,71% (pós-teste), observa-se um avanço de 10,71% na média.

Considerando esta questão isoladamente, os dados obtidos sustentam que, quando o componente de compreensão avaliado está num nível inferencial, o aumento de desempenho dos alunos do Grupo 2 também ficou um pouco acima do apresentado no Grupo 1.

Quanto à questão 5, no pré-teste, essa demandava que os estudantes marcassem a resposta que indicava o motivo pelo qual "As pessoas, os animais, as plantas e os objetos começaram a gritar 'É preciso fazer a noite cair!'". A resposta correta é a que corresponde à quarta alternativa ("queriam fazer o que faziam todas as noites").

No pós-teste, na questão 5, seguindo a lógica de sua avaliação de referência, exigiu-se que os estudantes marcassem a opção que completava adequadamente o que revela a seguinte fala do lobo: "Aceito! – respondeu o lobo. Quem não deixará

uma vida miserável como esta por uma de regalos assim?". A alternativa correta, no caso, seria a quarta ("houve um momento em que o lobo quis levar a vida do cão").

Considerando o pré-teste, 13 estudantes do Grupo 1 e 18 do Grupo 2 marcaram a resposta adequada e, considerando o pós-teste, 11 estudantes do Grupo 1 e 21 do Grupo 2, também obtiveram esse êxito, permitindo que se trouxessem a conhecimento os percentuais de acerto apresentados na tabela 6, a seguir.

Tabela 6: Índices de acertos apresentados na questão 5 (Grupos 1 e 2)

GRUPO	N	% de acertos Pré-teste	% de acertos Pós-teste
G1	20	65%	55%
G2	28	64,29%	75%

Fonte: A autora (2017).

Os números de acertos obtidos pelos estudantes revelam um declínio de 10% na média de desempenho dos alunos do Grupo 1, considerando os índices de 65% (pré-teste) e de 55% (pós-teste) que obtiveram. Já no Grupo 2, observa-se uma evolução de 10,71%, ou seja, aumento de 64,29% no pré-teste para 75% no pós-teste. Assim, o que se infere, a partir do desempenho dos participantes nessas questões, é que no nível de compreensão inferencial os estudantes que participaram da intervenção tiveram ainda maiores ganhos do que no nível da compreensão literal (esta possibilidade será analisada em uma próxima subseção).

A questão 6 do pré-teste, bem como a do pós-teste eram de compreensão literal e propunham assertivas para o estudante marcar verdadeiro ou falso. No pré-teste, a sequência correta correspondia a F, V, F, V, F e, no pós-teste a V, F, V, F, V.

Atribuindo 0,2 pontos para cada acerto, a somatória das questões corretamente respondidas, em cada teste, revelou que o Grupo 1 apresentou

resultado de 13 pontos no pré-teste e, no pós-teste, de 12,2 pontos, sendo que o Grupo 2 apresentou cômputos de 19,6 pontos no pré-teste e 21 pontos no pós-teste. Esses números, transformados em percentuais, estão representados na tabela 7.

Tabela 7: Índices de acertos apresentados na questão 6 (Grupos 1 e 2)

GRUPO	N	% de acertos Pré-teste	% de acertos Pós-teste
G1	20	65%	61%
G2	28	70%	75%

Fonte: A autora (2017)

Pela observação da tabela, apenas o Grupo 2 obteve avanço no desempenho entre o pré e o pós-teste. O Grupo 1, que teve inicialmente uma média de 65%, regrediu para 61% (4% a menos) nas referidas avaliações. Já os alunos do Grupo 2 que, na primeira avaliação, obtiveram a média de 70%, aumentaram seu desempenho para uma média de 75% (5% a mais).

Em síntese, nas questões literais, o Grupo 1 teve uma redução de desempenho quando comparado os acertos do pré e pós-teste. De modo geral, apresentou acréscimo de rendimento na questão dois, contudo nas questões 1, 3 e 6 não alcançou os índices do pré-teste. Por outro lado, a mesma comparação de desempenho no pré e pós-teste mostrou que o Grupo 2 apresentou maior desempenho em todas as questões de compreensão literal. O que significa que a intervenção instrumentalizou esses estudantes a localizarem melhor as informações contidas no texto narrativo.

A questão 7 do pré-teste era de compreensão inferencial e sugeria que os estudantes deduzissem o significado de uma expressão presente no texto ("doces passos de algodão"). A opção correta a ser marcada era a terceira ("leves"), que correspondia à ideia de leveza.

Da mesma forma, a questão 7 do pós-teste demandou que os estudantes inferissem pelo contexto o significado da expressão "gordura de escravo", na

seguinte frase expressa pelo lobo: "Fique-se lá com a sua gordura de escravo". A resposta correta correspondia à segunda alternativa, pois ela traduz essa condição do cão ("não era livre, embora fosse bem tratado").

Os índices de acertos, 13 do Grupo 1 e 20 do Grupo 2 no pré-teste, bem como de 11 do Grupo 1 e 22 do Grupo 2 no pós-teste, permitem gerar os dados expostos na tabela 8:

Tabela 8: Índices de acertos apresentados na questão 7 (Grupos 1 e 2)

GRUPO	N	% de acertos Pré-teste	% de acertos Pós-teste
G1	20	65%	55%
G2	28	71,43%	78,57%

Fonte: A autora (2017).

Com base na tabela, observa-se que o Grupo 1 obteve 65% de média na primeira avaliação e 55% na segunda. Isso demonstra uma oscilação negativa de menos 10%. Já o Grupo 2 apresentou média de 71,43%, no pré-teste, e de 78,57% (7,14% a mais), no pós-teste. O que mais uma vez mostra um aumento de desempenho no componente inferencial da compreensão.

A oitava questão do pré-teste procurou avaliar o critério de reorganização textual. Solicitava aos estudantes que numerassem de 1 a 5, nos parêntesis o que aconteceu com a noite. A única possibilidade de sequência seria: 2, 3, 5, 1, 4, caso contrário a sequência lógica do texto ficaria prejudicada.

Já na oitava questão do pós-teste, na qual, para avaliar o mesmo critério de compreensão leitora de sua questão-referência, foram apresentados cinco trechos para o estudante numerar de 1 a 5, colocando as ideias na sequência lógica. A única possibilidade de sequência seria: 2, 5, 3, 1, 4.

Na correção dessa questão, considerou-se o número de acertos, atribuindo um valor de 0,2 ponto para cada apontamento consistente com a sequência de fatos. Assim, acertou os parêntesis número 1 da sequência, ficou com 0,2 ponto; acertou os parêntesis 1 e 2, ganhou 0,4 ponto; e assim por diante.

Tabela 9: Índices de acertos apresentados na questão 6 (Grupos 1 e 2)

GRUPO	N	% de acertos Pré-teste	% de acertos Pós-teste
G1	20	20%	18%
G2	28	32,14%	43,57%

Fonte: A autora (2017).

Considerando o conjunto das respostas de cada grupo, os índices de acertos apresentados nessa questão foram bastante aquém das demais. No pré-teste, o Grupo 1 totalizou 4 pontos e o Grupo 2 totalizou 9 pontos. No pós-teste, esses grupos respectivamente apresentaram pontuação de 3,6 e de 12,2.

A tabela 9 mostra que houve uma oscilação negativa do Grupo 1 de 20%, na primeira avaliação, para 18% na segunda, e também mostra um oscilação positiva do grupo 2 de 32,14% para 43,57%. Contudo, no contexto dessa questão, alguns aspectos chamam a atenção, por isso serão discutidos no item seguinte.

6.2.1.1 Dos resultados da questão de reorganização

Um aspecto inusitado que ocorreu foi o fato de, apesar das orientações dadas no início da prova e das presentes no enunciado, 13 estudantes do Grupo 1 e 15 do Grupo 2 terem se equivocado, no pré-teste, assinalando um X, como se estivesse se tratando de uma questão de múltipla escolha. No pós-teste, esse equívoco ainda foi cometido por 10 estudantes do Grupo 1 e 3 do Grupo 2.

Considera-se que os índices de acerto foram baixos tendo em vista que o trabalho com o conteúdo reorganização é bastante orientado nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. No currículo da própria Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, orienta-se que o trabalho pedagógico das escolas invista em sequência lógica, estrutura textual, entre outros conteúdos relativos à reorganização

textual, o que pode ser observado na Matriz Curricular da Prefeitura Municipal de Curitiba (2016, p. 1-4).

Contudo, verificou-se uma melhora no entendimento dos alunos do Grupo 2 (neste caso de enunciados), muito provavelmente devido a participação na intervenção que privilegiou, em vários momentos, a realização desse tipo de atividade.

Além disso, outros aspectos merecem ser discutidos. O primeiro episódio, no pré-teste, levou a pesquisadora a se questionar o porquê de ter havido falha tão extensiva em uma situação para ela considerada simples. O que poderia ter levado tantos estudantes a marcar X, escolhendo uma das alternativas, em vez de numerar a sequência de fatos, como se tivessem que apontar uma resposta certa para o enunciado, quando, na verdade, o que se solicitava era a numeração da ordem de fatos que aconteceram na narrativa. O que poderia ter acontecido? Falta de familiarização com o esse tipo de questão? Enunciado sem clareza por isso os estudantes não o entenderam? Os estudantes não compreenderam o enunciado, ou simplesmente não leram com atenção, indo no reflexo das perguntas anteriores que eram de marcar uma resposta?

A hipótese de familiarização com o conteúdo apresenta baixo índice de probabilidade pelo motivo já apontado: questões como essa são comuns nas salas de aula. A hipótese de não entendimento por motivo de complexidade no enunciado também é pouco provável. Assim, a terceira hipótese parece ser a mais provável. Essa questão aparece depois de uma série de questões de múltipla escolha, e isso poderia ter levado os estudantes a não voltarem sua atenção para isso.

Considerando os estudos de Viana *et al.* (2010), pode-se deduzir que o fator texto pode ter contribuído, no sentido de que, no gênero textual avaliação, a questão se apresentava após uma série de outras de múltipla escolha, embora tivesse anteriormente uma questão de V ou F. Desse modo, tem-se que é preciso investir no desenvolvimento de habilidades metacognitivas (neste caso, controle intencional da atenção) e/ou metalinguísticas (neste caso, metatextual), pois os estudantes se deixaram equivocar, provavelmente por falta de atenção. Assim, o investimento necessário diz respeito ao ensino explícito da estrutura textual, com promoção de atividades que focalizem tanto os enunciados das questões como as alternativas de resposta. Este tipo de trabalho pedagógico é proposto por Viana *et al.* (2010), que

defende o ensino da leitura dos enunciados, habilidade que pode contribuir, em muito, para a compreensão.

6.2.1.2 Análise das diferenças de desempenho intragrupo entre o pré e o pós- teste de Texto Narrativo (questões literais, inferenciais e total de questões)

As questões de compreensão literal, no pré-teste e no pós-teste de texto narrativo, correspondem às três primeiras, bem como à sexta. Quando se analisa a diferença de desempenho de cada um dos grupos considerando os dois momentos avaliativos, identifica-se que o Grupo 2 apresentou maior aumento de desempenho do que o Grupo 1, ou seja, nas três primeiras atividades de múltipla escolha, o grupo experimental revelou avanços de 17,86%, 17,86% e 10,71%, respectivamente, enquanto o grupo de controle (Grupo 1) teve aumento de desempenho apenas na questão 3 (5%), nas outras três questões (1, 3 e 6) seu desempenho foi menor no pós-teste.

Quanto às questões inferenciais, que se prestaram à avaliação da compreensão inferencial (questões 4, 5 e 7), pondera-se que o Grupo 1 obteve avanço de 5% na primeira, mas decréscimo de 10% nas outras duas. Já o Grupo 2, obteve saldos positivos de 10,72%, 10,72% e 7,14%.

Para verificar se tais indicativos percentuais representam diferenças estatisticamente significativas, ou seja, para analisar as diferenças de desempenho intragrupo entre o pré e o pós-teste, tomando-se as questões literais (1,2 3 e 6), inferenciais (4, 5 e 7) e no total, foi utilizado o teste de Wilcoxon. Os resultados dessa análise são mostrados na tabela 10.

Tabela 10: Níveis de significância obtidos no teste de Wilcoxon na comparação do desempenho dos grupos na compreensão do texto narrativo (questões literais, inferenciais e total de questões)

GRUPO	N	Questões literais Pré-teste vs. Pós-teste	Questões inferenciais Pré-teste vs. Pós-teste	Total de questões Pré-teste vs. Pós-teste
G 1	20	Z = -0,751 p = 0,453	Z = -0,442 p = 0,659	Z = -1,231 p = 0,218
G 2	28	**Z = -2,890** **p = 0,004**	Z = -1,641 p = 0,101	**Z = -3,981** **p < 0,001**

Fonte: A autora (2017)

Como pode ser observado na tabela 10, na prova de texto narrativo, a comparação entre o desempenho no pré e no pós-teste do Grupo 1, mostra que não houve uma diferença estatisticamente significativa (Z = -1,231; p = 0,218) entre os dois momentos, conforme pode ser observado também no boxplot (figura 3). A visualização desse gráfico permite afirmar que metade da turma obteve uma média de, aproximadamente, 4 acertos nos dois testes (pré e pós). Além disso, verifica-se uma queda no número mínimo de acertos, que cai de 2 para 1 e o mesmo se repete para o número máximo de acertos, que mostra uma alteração de, aproximadamente, 7,8 para aproximadamente 7.

Na realidade, esse grupo não mostrou diferença significativa nas respostas a nenhum tipo de questão, como pode-se verificar pelos resultados: questões literais (Z = - 0,751; p = 0,453), questões inferenciais (Z = -0,442; p = 0,659). Portanto, o grupo controle manteve o seu desempenho em relação à compreensão de texto narrativo ao longo do tempo.

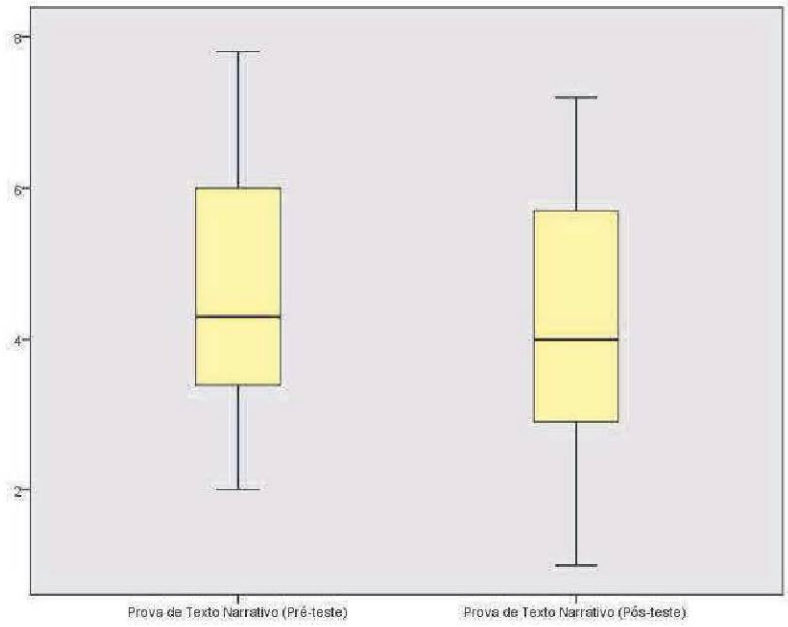


Figura 3 – Boxplot do desempenho na Prova de Texto Narrativo pré e pós-teste para o Grupo 1

Fonte: A autora (2017)

Em relação ao Grupo 2, verificou-se uma diferença estatisticamente significativa entre os dois momentos de testes narrativos ($Z = -3,981$; $p < 0,001$). Os resultados apontam para um aumento no desempenho comparando o pré-teste (mediana = 4,6; média = 4,77; desvio-padrão = 1,73) com o pós-teste (mediana = 5,8; média = 5,68; desvio-padrão = 1,65), conforme se pode observar também na figura 4. A observação do gráfico (figura 4) permite visualizar um deslocamento de metade da turma de uma nota de, aproximadamente, 4,6 para um valor de 5,8, bem como um deslocamento de escore mínimo de 2 para 2,6.

Essa diferença estatística e melhora no desempenho do Grupo 2 é possível de se perceber especificamente nas questões literais ($Z = -2,89$; $p = 0,004$), mas não nas questões inferenciais ($Z = -1,641$; $p = 0,101$). Ou seja, é possível conceber uma evolução na compreensão do texto narrativo na turma que passou pela intervenção, mais notadamente em relação às questões literais.

Em síntese, embora os participantes do Grupo 2 tenham apresentado avanço de desempenho nas questões inferenciais, este avanço não foi estatisticamente significativo, e isso vai ao encontro do que os teóricos (Spinillo, 2013; Viana *at al.*,

2010; Català *et al.*, 2001) apontam sobre tal compreensão, atribuindo-lhe um grau de dificuldade superior ao da compreensão literal.

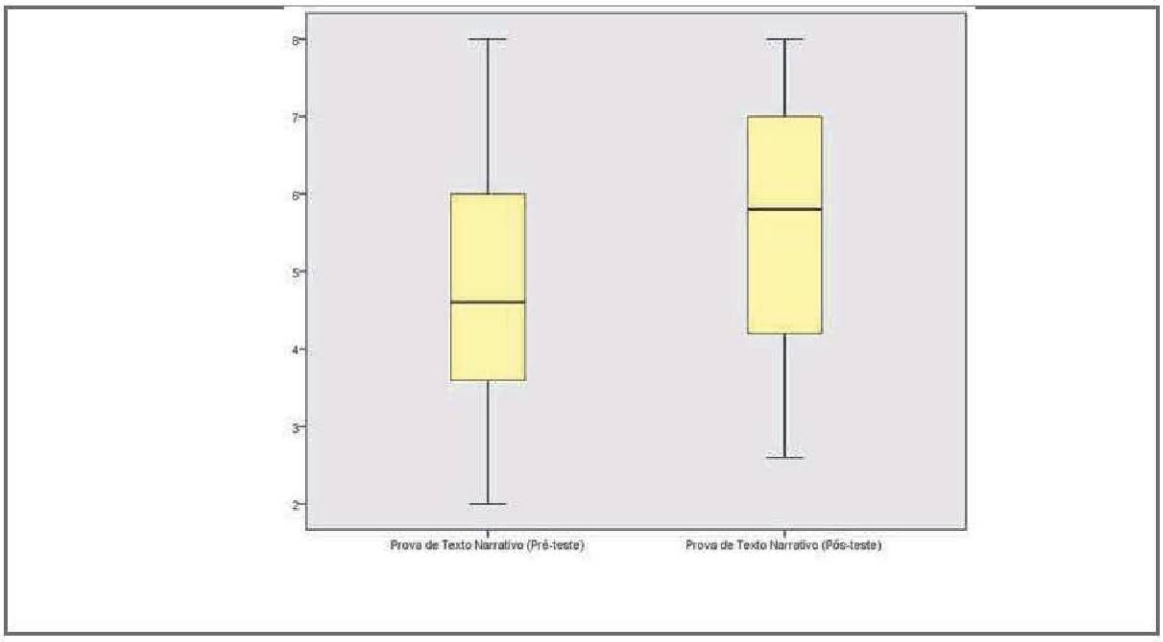


Figura 4 – Boxplot do desempenho na Prova de Texto Narrativo pré e pós-teste para o Grupo 2

Fonte: A autora (2017)

Além das análises já realizadas, é interessante observar no gráfico da figura 4 que o desempenho dos alunos do Grupo 2, já com o 4.º ano completo (no início do 5.º) e mesmo após a intervenção, ainda está num nível aquém de 75% de acertos.

Esse fato é um indicativo de que as dificuldades não se inserem apenas no nível da compreensão inferencial. Elas permeiam também situações de compreensão literal. Viana *et al.* (2017), utilizando-se de um trecho de receita culinária ("Acrescente uma colher de sopa de açúcar [...]"), explicam que, mesmo num caso como esse em que a informação está explícita no texto, o leitor pode ter problema na construção do sentido, se ele não estiver familiarizado com a expressão "colher de sopa". Isso porque o excerto pode ser entendido como "sopa de açúcar".

Ademais, a compreensão literal é o passaporte para a compreensão inferencial. Se o leitor não compreende sequer as linhas do texto, será mais difícil compreender as entrelinhas e estabelecer relações entre informações intratextuais e extratextuais que possibilitem uma compreensão mais profunda.

6.2.2 Dos resultados do pré e pós-teste de texto expositivo

Como pré-teste desse tipo textual, utilizou-se a Avaliação de texto expositivo proposta por Cunha e Capellini (2014) no Protocolo de Avaliação de Compreensão de Leitura: para escolares de 3.º ao 5.º ano do Ensino Fundamental, já referenciado na página 73. As atividades do pós-teste foram elaboradas pela pesquisadora e a orientadora. Como foi feito no pós-teste de texto narrativo, na avalição de pós-teste de texto expositivo, considerou-se o mesmo estilo de prova do pré-teste, bem como foram adotados os mesmos critérios da avaliação, com o objetivo de gerar resultados passíveis de serem comparados entre essas duas provas. As perguntas 1, 2, 3 e 4 priorizaram a compreensão literal e as perguntas 5, 6, 7 e 8, a compreensão inferencial. Esse aspecto pode ser observado na análise dos resultados que segue.

A questão 1 do pré-teste de texto expositivo teve como objetivo a avaliação da compreensão literal. Solicitou-se aos estudantes que, com base no texto, marcassem a resposta correta para a pergunta: "Há quanto tempo o homem é atingido pelo piolho?". A alternativa correta corresponde aos quartos parêntesis ("Há milhares de anos"). As demais eram incabíveis, pois não constavam no contexto da exposição apresentada.

Na questão 1 do pós-teste, como ocorreu na avaliação de referência (pré-teste de texto expositivo) o tipo de compreensão focalizada foi a literal. Nessa perspectiva perguntou-se, com base no texto, "Qual é o nome que se dá ao líquido produzido em nossa boca?"; A resposta correta seria a correspondente à do último dos 4 parênteses. As demais não eram coerentes com as informações do texto.

A essa proposta, 15 estudantes do Grupo 1 e 18 do Grupo 2 deram resposta adequada, no pré-teste. No pós-teste, 15 estudantes do Grupo1 e 25 do Grupo 2 assinalaram a resposta em conformidade com o esperado, gerando os percentuais de acertos apresentados na tabela 11 exposta na sequência.

Tabela 11: Índices de acertos apresentados na questão 1 (Grupos 1 e 2)

GRUPO	N	% de acertos Pré-teste	% de acertos Pós-teste
Grupo 1	20	75%	75%
Grupo 2	28	64,29%	89,29%

Fonte: A autora (2017).

Os resultados mostram que os participantes do Grupo 1 tiveram um índice 75% de acertos no primeiro teste e de 75% no segundo, permanecendo com o mesmo índice nas duas avaliações. Os participantes do Grupo 2 tiveram resultados respectivos de 64,29% e de 89,29%, apresentaram uma variação positiva de 25%. Observe-se que, tomando essa questão isoladamente, o grupo que passou pela intervenção deu indícios de avanços na aprendizagem, enquanto o grupo de controle permaneceu com o mesmo índice.

Na questão 2 do pré-teste, também com objetivo de avaliar a compreensão literal, solicitou-se que os estudantes assinalassem com um X a alternativa que completa o sentido da seguinte ideia: "O pelo humano é encontrado em: "A reposta correta ("qualquer região climática") é a que se refere ao segundos parênteses. As demais: "regiões de clima frio e úmido", "qualquer região climática", "regiões de clima quente" e "qualquer região com clima seco" estariam incorretas.

Na questão 2 do pós-teste, também de compreensão literal, reivindicou-se que os estudantes marcassem qual das alternativas respondia corretamente à pergunta: "De acordo com o texto, quem comanda a produção de saliva?". A alternativa correta era a terceira ("o sistema nervoso autônomo"). As demais assertivas não estavam contidas no conjunto de informações do texto.

A essa questão 12 estudantes do Grupo 1 deram resposta correta no pré-teste e 11 no pós-teste, enquanto no Grupo 2 foram 19 acertos no primeiro e 23 no segundo, o que pode ser visualizado na tabela 12, a seguir.

Tabela 12: Índices de acertos apresentados na questão 2 (Grupos 1 e 2)

GRUPO	N	Percentual acertos Pré-teste	Percentual acertos Pós-teste
G1	20	60%	55%
G2	28	67,87%	82,14%

Fonte: A autora (2017).

Esses dados produzem, respectivamente, percentuais de 60% e 55%, apontando um decréscimo de 5% no índice de acertos para os estudantes do grupo de controle (Grupo1). Quanto ao grupo experimental (Grupo 2), este apresentou um percentual de 67,87% de acertos na primeira avaliação e de 82,14% na segunda, o que indica que, na média, os participantes tiveram 14,27% de aumento em seu desempenho.

Na questão 3 do pré-teste, que também visava à avaliação da compreensão literal, foi perguntado, "Quais métodos podem ser utilizados para combater o piolho?". Nos primeiros parêntesis estava a resposta correta ("Remédios comprados em farmácias ou métodos caseiros"). Nos demais, apareciam proposições não condizentes com o esperado como resposta para essa pergunta.

Na questão 3 do pós-teste, os estudantes precisavam fazer exercício semelhante, isso porque deveriam marcar a alternativa que esclarecesse, de acordo com o que está escrito no texto, se "existe algum teste para se comprovar o quanto precisamos da saliva para engolir adequadamente e como ele funciona?". A assertiva adequada é a que se apresenta nos primeiros parêntesis ("Sim, o teste da bolacha que consiste em tentar comer três biscoitos em menos de um minuto sem tomar água, para provar que a produção de saliva, apesar de automática, exige um tempo para acontecer").

A essa questão, 13 estudantes do Grupo 1 e 17 do Grupo 2 deram resposta adequada no pré-teste e, nessa mesma ordem, 13 e 21 estudantes apresentaram respostas convergentes com as informações explícitas no texto, gerando os percentuais de acertos expostos na tabela 13.

Tabela 13: Índices de acertos apresentados na questão 3 (Grupos 1 e 2)

GRUPO	N	Percentual acertos Pré-teste	Percentual acertos Pós-teste
G1	20	65%	65%
G2	28	60,71%	75%

Fonte: A autora (2017).

Por um lado, esses resultados sinalizam para uma manutenção no nível de desempenho por parte do grupo de controle (65%), pois este apresentou no pós-teste o mesmo percentual de acertos do pré-teste. Por outro, sinaliza um avanço de 14,29%, com relação ao grupo experimental, que apresentou, no pré-teste, um índice de 60,71% de acertos e, no pós-teste, de 75%.

Os dados novamente apontam para um crescimento, em termos de compreensão literal, do Grupo que vivenciou a intervenção (Grupo 2) com relação ao que não passou por essa experiência (Grupo 1).

Na questão 4 do pré-teste, com o objetivo ainda de avaliar a compreensão de texto em seus aspectos literais, propôs-se que o estudante identificasse a opção que revela, de acordo com o texto, "O que são piolhos e o que eles provocam?". Nos segundos parêntesis, estava a resposta correta ("São insetos transmitidos de uma pessoa para outra e sua picada causa forte coceira, inflamação e vermelhidão na pele"), As assertivas presentes nos primeiros parêntesis, bem como nos terceiros e quartos, não condizem com o que está expresso no texto.

Na mesma perspectiva da primeira prova, a questão 4 do pós-teste objetivava fazer uma avaliação da compreensão literal. Solicitou-se que, localizando a resposta no texto, escolhesse a alternativa que respondesse à pergunta: "Há razões para a saliva ser considerada essencial ao bom processamento de nossa alimentação?". Os primeiros parêntesis traziam a resposta correta (Sim, porque ela umedece os alimentos e faz com que pedaços microscópios desses cheguem às papilas gustativas, para ficarmos sabendo que tipo de comida estamos comendo. Além disso, ela contém enzimas que partem em pedaços menores moléculas de açúcar"). Os subsequentes continham apenas afirmações de conteúdo incabíveis.

Assinalaram a alternativa correta, no pré-teste, 9 estudantes do Grupo 1 e 12, no pós-teste. Relativamente ao Grupo 2, 16 dos estudantes apresentaram resposta em consonância com o esperado, no pré-teste, e 20 no pós-teste. Os índices de acertos das duas turmas analisadas permitem gerar os dados expostos na tabela 14, a seguir.

Tabela 14: Índices de acertos apresentados na questão 4 (Grupos 1 e 2)

GRUPO	N	Percentual acertos Pré-teste	Percentual acertos Pós-teste
G1	20	45%	60%
G2	28	57,14%	71,43%

Fonte: A autora (2017).

Os dados da tabela mostram que os estudantes do Grupo 1 obteve resultados de 45% e de 60% de aproveitamento, o que indica uma elevação de 15% na média do grupo de controle. Já os estudantes do Grupo 2 apresentaram 57,14% de acertos, no pré-teste, e 71,43%, no pós-teste, o que revela um avanço de 14,29% na média acertos. Isso revela uma equivalência no índice de aumento de desempenho entre os grupos experimental e de controle. Estes dados mostram não ter havido impacto da intervenção no desempenho dos alunos nesta questão, embora essa seja de cunho literal. Resta analisar agora se, no cômputo geral, das questões literais dos textos expositivos identifica-se um aumento significativo estatisticamente no desempenho dos alunos do grupo experimental (intervenção), quando se compara o desempenho no pré com o do pós-teste. Essa análise será realizada em uma próxima subseção.

A questão 5 abre a sequência de questões inferenciais. No pré-teste, essa questionava aos estudantes se, "De acordo com o texto existe algum método caseiro que pode combater o piolho?". A assertiva adequada se encontra nos terceiros parênteses ("Um método caseiro utilizado é passar uma esponja umedecida com vinagre no couro cabeludo antes de lavar a cabeça"). As demais não são incompatíveis com as informações apresentadas.

No pós-teste, a questão 5, seguindo a lógica da avaliação de referência, solicitou-se que os estudantes marcassem a opção que completava adequadamente a seguinte ideia: "Pela leitura do texto, é possível afirmar que a digestão". A alternativa correta, no caso, é a que consta nos segundos parêntesis ("acontece, no mínimo, em duas fases dentro do organismo, uma na boca e outra no estômago"). As demais não estão em conformidade com o contexto.

Considerando o pré-teste, 10 estudantes do Grupo 1 e 15 do Grupo 2 marcaram a resposta adequada e, considerando o pós-teste,12 estudantes do Grupo 1 e 17 do Grupo 2, responderam corretamente. Com isso, ambos obtiveram avanços.

Tabela 15: Índices de acertos apresentados na questão 5 (Grupos 1 e 2)

GRUPO	N	Percentual acertos Pré-teste	Percentual acertos Pós-teste
G1	20	50%	60%
G2	28	53,57%	60,71%

Fonte: A autora (2017).

No pré-teste, os estudantes do Grupo 1 obtiveram 50% de aproveitamento e, no pós-teste 60%. Isso mostra que houve 10% de acréscimo na média da segunda avaliação. Com relação à Grupo 2, considerando os índices de 53,57% apresentados no pré-teste e de 60,71%, no pós-teste, constata-se uma ampliação de apenas 7,14% na média de desempenho do Grupo 2. Isso denota que, embora tenha passado pela intervenção, nessa questão, o grupo experimental teve em média um aumento de desempenho que não ultrapassou os índices do grupo de controle.

Na questão 6 do pré-teste, com objetivo de avaliar a compreensão inferencial, solicitou-se que os estudantes completassem a seguinte frase: "É bom evitar usar travesseiros, bonés, pentes ou escovas de cabelo de outras pessoas porque...".Considerando o conjunto das respostas que se apresentam nos quatro

parêntesis, a que completa tal sentido está na segunda alternativa ("são objetos que têm contato com o cabelo e, por isso, podem transmitir o piolho"). As demais alternativas não traduzem ideias em conformidade com o contexto.

Na questão 6 do pós-teste, também de compreensão inferencial, reivindicou-se que os estudantes marcassem qual alternativas retrataria, conforme o texto, o que aconteceria "Se não houvesse salivação". A resposta correta se encontra nos terceiros parêntesis ("A digestão ficaria comprometida, pois os alimentos não seriam devidamente processados para serem engolidos"). As outras alternativas não estão coerentes com o contexto.

A essa questão 10 estudantes do Grupo 1 acertaram a alternativa correta no pré-teste e 13, no pós-teste. Já, no Grupo 2, 17 estudantes responderam corretamente no primeiro teste e 20 no segundo.

Tabela 16: Índices de acertos apresentados na questão 6 (Grupos 1 e 2)

GRUPO	N	Percentual acertos Pré-teste	Percentual acertos Pós-teste
G1	20	50%	65%
G 2	28	60,71%	71,43%

Fonte: A autora (2017).

Esses dados produzem, respectivamente, para o Grupo1, percentuais de 50% e 65%, apontando uma melhoria de 15% no índice de acertos. No Grupo2, o percentual passou de 60,71%na primeira avaliação para 71,43% na segunda, o que indica 10,72% de avanço. Assim, verifica-se no desempenho dos grupos, na questão inferencial de número 6, situação semelhante ao que aconteceu na de número 5, ou seja, menos aumento de desempenho no grupo experimental do que no grupo controle.

A questão 7 do pré-teste era de compreensão inferencial e sugeria que o estudante selecionasse a alternativa que mostrasse como os piolhos são transmitidos. A correta está representada nos parêntesis ("Quando há contato entre cabeças ou por meio do uso de objetos pessoais").

Da mesma forma, a questão 7 do pós-teste demandou que os estudantes deduzissem "De acordo com o texto, o que acontece quando uma pessoa vê ou pensa em comida?". A reposta correta é a referente aos terceiros parênteses ("O organismo começa a se preparar para a digestão, a produção de saliva inicia-se automaticamente e aumenta significativamente (quase 10 vezes"). As alternativas constantes nos primeiros, segundos e quartos parêntesis trazem informações que não condizentes com as do texto-base.

No Grupo 1, 14 estudantes acertaram no pré-teste e 11 no pós, enquanto, no Grupo 2, 15 estudantes acertaram no pré-teste e 18 no pós. Os índices de acertos das duas turmas analisadas permitem gerar os dados expostos na tabela 17, a seguir.

Tabela 17: Índices de acertos apresentados na questão 7 (Grupos 1 e 2)

GRUPO	N	Percentual acertos Pré-teste	Percentual acertos Pós-teste
G1	20	70%	55%
G2	28	53,57%	64,29%

Fonte: A autora (2017).

Com base na tabela, observa-se que o Grupo1 obteve 70% de média na primeira avaliação e 55% na segunda. Já o Grupo 2 apresentou média de 53,57%, no pré-teste, e de 64,29%, no pós-teste. Esses dados denotam um decréscimo de 15% nos índices dos estudantes do grupo de controle (Grupo 1), bem como uma elevação de 10,72% na média dos estudantes do grupo experimental (Grupo 2), revelando que, particularmente nessa questão, houve uma melhoria dos estudantes que fizeram as atividades de intervenção.

Na questão 8 do pré-teste, ainda de compreensão inferencial, foi perguntado "Quais são os métodos de prevenção contra os piolhos?". A alternativa correta está apresentada nos primeiros parênteses ("Fazer higiene pessoal diariamente e evitar usar objetos de uso pessoal de outras pessoas."). As demais alternativas, parêntesis

dois, três e quatro constituem-se de assertivas que não condizem no todo ou em parte com as ideias veiculadas pelo texto-base.

Já, na questão 8 do pós-teste, os estudantes deveriam fazer raciocínio semelhante, isso porque deveriam marcar a alternativa que respondesse ao seguinte questionamento: "De acordo com o texto, a saliva é importante para o processo de digestão por quê?". A resposta correta está apresentada nos últimos parênteses ("Ela contribui no processo de digestão por preparar os alimentos para que sejam encaminhados ao estômago, ajudando a afastar riscos que poderiam acontecer nesse percurso, além de ajudar no reconhecimento dos sabores"). Os três primeiros compõem-se de afirmativas que não traduzem, no todo ou em parte, as ideias do texto.

No que se refere a questão 8, 9 estudantes do Grupo 1 e 17 do Grupo 2 deram resposta adequada no pré-teste e, nessa mesma ordem, 11 e 19 estudantes apresentaram respostas convergentes com o gabarito no pós-teste, gerando os percentuais de acertos expostos.

Tabela 18: Índices de acertos apresentados na questão 8 (Grupos 1 e 2)

GRUPO	N	Percentual acertos Pré-teste	Percentual acertos Pós-teste
G 1	20	45%	55%
G2	28	60,71%	67,86%

Fonte: A autora (2017).

Portanto, obteve-se, respectivamente, para o Grupo1, índices de 45% e 55%, sinalizando um acréscimo de 10%, no percentual de acertos da turma de controle. Quanto aos estudantes do Grupo 2, turma com intervenção, as médias foram de 60,71% e 67,86%, ampliando a média nas avaliações apresentadas em 7,15%. Novamente, como aconteceu nas questões 5 e 6 o aumento de desempenho dos alunos do grupo de intervenção foi menor do que o do Grupo controle. O nível de significância destas diferenças será examinado em análises futuras.

6.2.1.2 Análise das diferenças de desempenho intragrupo entre o pré e o pós-teste de Texto Expositivo (questões literais, inferenciais e total de questões)

De modo geral, os resultados percentuais do pré-teste de texto expositivo se assemelham aos encontrados por Cunha e Capellini (2014, p. 56) na primeira aplicação dessa avaliação no Procomle, no qual, para os estudantes do 4.º ano, ocorreram resultados acima de 50%. Nesta avaliação, constatou-se que apenas o Grupo 1 (nas respostas às questões 4 e 8) obteve um percentual de acertos igual a 45%, nas outras questões o percentual foi igual a 50% (questões 5 e 6) ou acima dele. O Grupo 2 obteve percentual de acertos superior a 50% em todas as questões do pré-teste. Isso indica que a avaliação apresenta resultados plausíveis com outras amostras de estudantes de idade compatível.

Primeiramente, contemplando-se os resultados das quatro primeiras questões (todas de compreensão literal) das avaliações de texto expositivo realizadas, constata-se que no grupo experimental (Grupo 2) houve um aumento do desempenho entre o pré-teste e o pós-teste. Isso se comprova considerando que, nas três primeiras questões de múltipla escolha, este grupo revelou avanços de 25%, 14,97% e 14,29%, respectivamente, enquanto o grupo de controle (Grupo 1) repetiu os índices do pré-teste na primeira e na terceira questão, apresentou uma oscilação negativa de 5% na questão 2, embora tenha obtido índice muito aproximado do grupo que passou por intervenção na questão 4, ficando, inclusive, com índice superior de 0,71% com relação ao grupo experimental.

De outra parte, quando se focaliza as questões inferenciais, as diferenças encontradas entre o desempenho no pré e no pós-teste dos dois grupos não é muito diferente, quando se considera as questões 5, 6 e 8. A única exceção é a questão 7, em que o Grupo 1 teve um decréscimo de 15% no desempenho e o Grupo 2 um aumento de 10,72%.

Como foi feito com a avaliação de texto narrativo, para verificar se as diferenças encontradas, em cada um dos grupos, entre as respostas ao pré e ao pós-teste eram estatisticamente significativas, foi utilizado o teste de Wilcoxon. Com este teste foi comparado o desempenho intragrupo nas respostas às questões dos textos expositivos (literais, inferenciais e no total).

Tabela 19: Níveis de significância obtidos no teste de Wilcoxon na comparação do desempenho dos grupos na compreensão do texto expositivo (questões literais, inferenciais e total de questões)

GRUPO	N	Questões literais Pré-teste vs. Pós-teste	Questões inferenciais Pré-teste vs. Pós-teste	Total de questões Pré-teste vs. Pós-teste
G 1	20	Z = -0,504 p = 0,614	Z = -0,479 p = 0,632	Z = -0,914 p = 0,361
G 2	28	**Z = -3,189** **p = 0,001**	Z = -1,615 p = 0,101	**Z = -3,552** **p < 0,001**

Fonte: A autora (2017)

Para a compreensão do texto expositivo, não foi possível verificar qualquer diferença significativa entre pré e pós-teste no Grupo 1 (Z = -0,914; p = 0,361). Conforme se pode observar também no gráfico presente na Figura 5, houve pouca variação no desempenho deste grupo quando se compara os dois momentos avaliativos, significando que o nível de compreensão para textos expositivos mantem-se inalterado para esta turma ao longo do período entre o pré e o pós-teste.

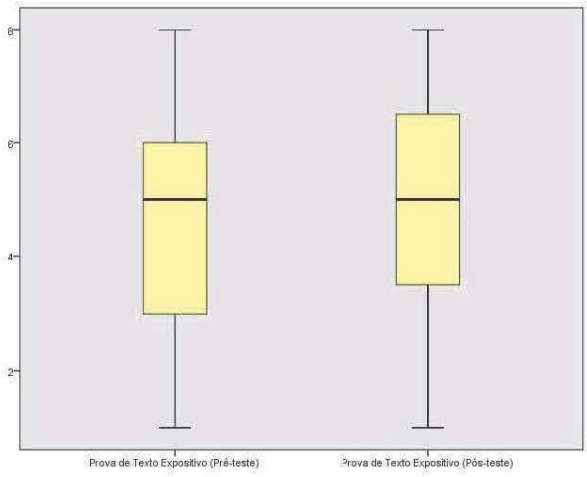


Figura 5 – Boxplot do desempenho na Prova de Texto Expositivo pré e pós-teste para o Grupo 1
Fonte: A autora (2017)

O Grupo 2, em contrapartida, apresentou uma diferença na compreensão de texto expositivo entre o pré e o pós-teste estatisticamente significativa (Z = -3,552; p < 0,001). O gráfico apresentado na figura 6, permite constatar que, no pré-teste, quase metade dos estudantes responderam corretamente a 5 questões e, no pós-teste, o número de acertos de metade da turma deslocou-se para 6 acertos. O mesmo se observa nos escores máximos e mínimos apresentados. No pré-teste, a menor pontuação foi 1 acerto e a maior, 7. No pós-teste, é possível observar uma alteração neste cenário, o número mínimo de acertos passa para 2 e o máximo de 8.

Portanto, o aumento do desempenho do Grupo 2 pode ser verificado na comparação entre o primeiro momento avaliativo (mediana = 5,0; média = 4,8; desvio-padrão = 1,69) e o segundo momento avaliativo (mediana = 6,0; média = 5,82; desvio-padrão = 1,56). Esta diferença estatisticamente significativa e acréscimo no desempenho está presente se verificarmos especificamente as questões literais (Z = -3,189; p = 0,001), mas não as questões inferenciais (Z = 1,615; p = 0,101). A intervenção realizada no Grupo 2 parece, portanto, ter refletido também em uma melhor compreensão de textos expositivos, especialmente em relação à questões literais.

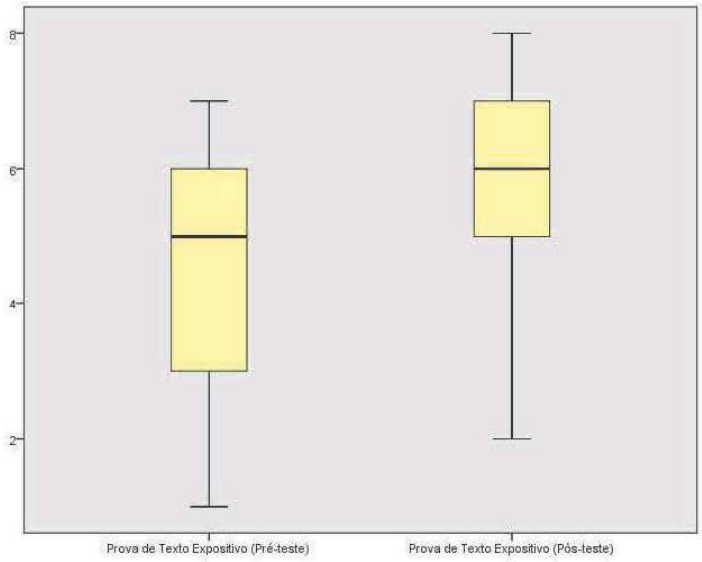


Figura 6 – Boxplot do desempenho na Prova de Texto Expositivo pré e pós-teste para o Grupo 2
Fonte: A autora (2017)

6.3 DESEMPENHO DOS GRUPOS CONTROLE E EXPERIMENTAL NO PÓS-TESTE

Além das análises já descritas foi realizada a comparação do desempenho dos grupos na compreensão dos textos (Narrativo e Expositivo) após a intervenção no Grupo 2. Assim como foi feito na análise do desempenho dos grupos no pré-teste, a comparação utilizou o teste não paramétrico U de Mann-Whitney, considerando o nível de significância estatística de 5% ($p<0,05$).

A comparação dos desempenhos dos grupos na Prova de Texto Narrativo ($U = 151,0$; $p = 0,007$) mostrou uma diferença estatisticamente significativa em favor do Grupo 2. As diferenças entre os grupos podem ser observadas no boxplot presente na figura 7: Grupo 1 (mediana = 4,0; média = 4,14; desvio-padrão = 1,82) e Grupo 2 (mediana = 5,8; média = 5,69; desvio-padrão = 1,66).

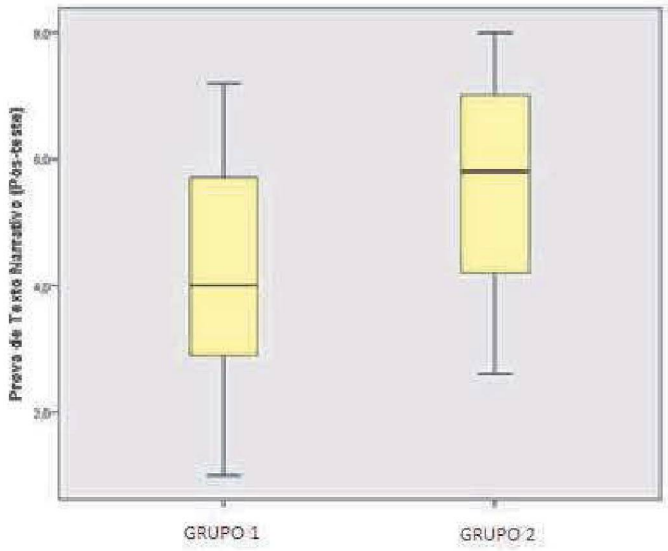


Figura 7 - Boxplot do desempenho na Prova de Texto Narrativo no pós-teste para os Grupos 1 e 2
Fonte: A autora (2017)

Na Prova de Texto Expositivo, a diferença encontrada entre os grupos no pós-teste não é estatisticamente significativa ($U = 202,0$; $p = 0,098$). Entretanto, verifica-se um desempenho superior do Grupo 2 (mediana = 6,0; média = 5,82; desvio-padrão = 1,56) em comparação com o do Grupo 1 (mediana = 5,0; média = 4,9; desvio-padrão = 1,92), conforme a figura 8 apresenta.

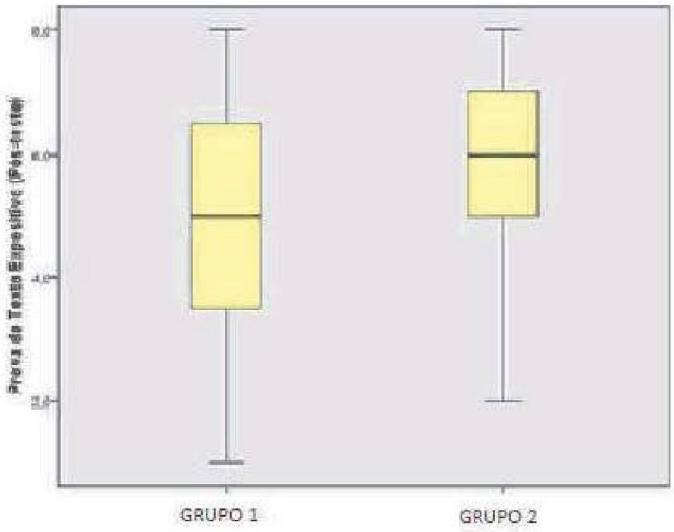


Figura 8 - Boxplot do desempenho na Prova de Texto Expositivo no pós-teste para os Grupos 1 e 2
Fonte: A autora (2017)

A partir dos testes estatísticos realizados comprova-se que o Grupo 1 não apresentou diferenças estatisticamente significativas entre o pré e o pós-teste em termos de compreensão leitora tanto de textos narrativos quanto de expositivos. Por isso, na sequência, será feita nova apresentação e análise dos dados referentes ao Grupo 2, para que se possa destacar em que tipo de questão (literal ou inferencial) o impacto da intervenção foi significativo.

6.4 COMPARAÇÃO DE QUESTÕES LITERAIS E INFERENCIAIS DOS TEXTOS EXPOSITIVOS E NARRATIVO EM RELAÇÃO AO PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE PARA O GRUPO 2

Agrupando-se os resultados do Grupo 2 apontados anteriormente de outra forma, ou seja, de acordo com o tipo de texto e o tipo de questão, conforme é apresentado na tabela 20, é possível afirmar que as questões literais obtiveram uma melhora significativa tanto para textos narrativos ($Z = -2,89$; $p = 0,004$), quanto para textos expositivos ($Z = -3,189$; $p = 0,001$). No entanto, as questões inferenciais parecem não terem sido beneficiadas pela intervenção que ocorreu com esta turma, pois não houve diferença de desempenho significativa entre os dois momentos nem

para o texto narrativo (Z = -1,641; p = 0,101), nem para o expositivo (Z = -1,615; p = 0,101).

Tabela 20: Níveis de significância obtidos no teste de Wilcoxon na comparação do desempenho do grupo 2 no pré e no pós-teste, em função do tipo de texto e questão

Texto	Questões literais Pré-teste vs. Pós-teste	Questões inferenciais Pré-teste vs. Pós-teste	Total de questões Pré-teste vs. Pós-teste
Narrativo	Z = - 2,890 p = 0,004	Z = -1,641 p = 0,101	Z = -3,981 p < 0,001
Expositivo	Z = -3,189 p = 0,001	Z = - 1,615 p = 0,101	Z = -3,552 p < 0,001

Fonte: A autora (2017).

É notório que os estudantes do grupo experimental tiveram melhores resultados nas questões de compreensão literal em ambos os textos. Este fato destaca, mais uma vez, a dificuldade dos alunos em entender o que não está explícito no texto e buscar uma compreensão mais profunda, fazendo relações entre as informações presentes no texto e os seus conhecimentos prévios. Como afirma Solé (1998), a quantidade de conhecimentos partilhados entre o autor do texto e o leitor constitui fator essencial para compreensão.

Nessa mesma linha de raciocínio Koch e Elias (2006), reafirmam tais assertivas ressaltando que, pelo fato de a atividade de construção de sentidos inerente à leitura se dar na interação autor-texto-contexto, esta atividade depende não apenas das pistas e sinalizações do texto mas também dos conhecimentos do leitor. Isso porque são esses conhecimentos que permitirão estabelecer relações.

Assim, destaca-se a necessidade de mais investimento no ensino explícito da compreensão, ensino este que deve salientar a estrutura prototípica de cada um dos gêneros que está sendo focalizado.

Para Sánchez (2002), a compreensão dos textos narrativos se diferencia da leitura dos textos expositivos por uma questão qualitativa, já que estes requerem uma leitura mais lenta e são menos passíveis às inferências e previsões, além de demandarem do leitor mais atenção e dedicação aos recursos linguísticos

organizadores e articuladores da coerência do texto. Na narrativa, a própria estrutura do texto colabora na compreensão, pois essa se materializa pela exposição de acontecimentos encadeados de alguma forma, de modo a levar o leitor a construir uma sequência lógica.

De outra parte, no texto expositivo, o foco está na informação, ou seja, está atrelado a aspectos conceituais, ao conhecimento, à ciência e/ou a outros temas de interesse geral. Os textos expositivos, como esclarece Solé (1998), estão a serviço da explicação de determinados fenômenos ou da apresentação de informações sobre eles, relacionando-se, assim, à análise e à síntese de representações conceituais.

Sánchez (2002, p. 169) elucida que "a aprendizagem através de textos requer uma grande capacidade de autorregulação, já que o leitor deve estabelecer, por sua conta, os objetivos que persegue e, ainda supervisionar o desenvolvimento do trabalho de compreensão e estudo e avaliar o resultado alcançado".

Nesse sentido, requer-se, em uma próxima experiência com intervenção na compreensão de textos, atenção mais aprofundada no que se refere ao ensino de processos e estratégias de leitura diferenciadas, bem como estratégias de metacompreensão, que instrumentalize os estudantes para a gestão consciente da própria compreensão do texto. Em suma, em uma próxima oportunidade de intervenção, sugere-se promover mais atividades de intervenção focadas na autorregulação voltada especificamente para as especificidades de diferentes gêneros ou tipos de texto.

7 CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

7.1 CONCLUSÃO DO ESTUDO 1

Considerando que um dos objetivos desse trabalho foi investigar como os professores entendem e colocam em prática o trabalho em prol do desenvolvimento da competência leitora, visando detectar os conhecimentos que têm sobre as habilidades, principalmente as linguísticas e cognitivas, que envolvem o ato de compreender, este estudo permitiu chegar a conclusões importantes.

A análise dos questionários respondidos pelos participantes da investigação possibilitou reconhecer a importância da formação docente, tanto no contexto acadêmico quanto no exercício profissional, em relação aos conhecimentos específicos para o desenvolvimento de práticas favoráveis à compreensão leitora dos alunos.

Verificou-se que a maioria dos professores, na sua formação inicial, não foi preparada para lidar especificamente com a língua portuguesa, notadamente com a compreensão leitora. A grande maioria é formada em pedagogia (12), um é formado em letras, um em matemática e um em geografia, destacando-se que 12 possuem curso de especialização *(lato sensu)*. Tais especializações distribuem-se em diferentes áreas, muitas vezes sem relação com as necessidades de aprendizagem dos estudantes, como pode ser conferido no item 5.1.

Os dois docentes que têm mestrado, o fizeram a área de Engenharia de Produção e Sistemas. Portanto, será na formação continuada que esses professores irão se apropriar dos conteúdos da língua. Isso vai ao encontro das considerações de Pimenta (2000, p.22) e de Nóvoa (1995, p. 25) sobre a importância da formação continuada, que coloca como imprescindível, que o professor construa a sua identidade profissional, aspecto para o qual os saberes da experiência não bastam.

Desse modo, os dados desse estudo ratificam o argumento de que a formação do professor deve ocorrer tanto no interior das universidades como em sua vida profissional no "chão da escola". Esses dois espaços têm focos diferenciados: uma coisa é aprender a lidar com alunos; outra é trabalhar com eles, diretamente, orientando-os em suas aprendizagens. Os conhecimentos que o professor tem darão suporte ao que se vai ensinar, compreendendo que não se pode ensinar

aquilo que não se sabe. Nesse aspecto, a formação continuada é de grande valia, sendo um caminho apropriado para se revisitar e se apropriar de novos aportes teórico-metodológicos a serem utilizados como recursos pedagógicos.

Referentemente aos conteúdos relativos à compreensão da leitura e a seu ensino, verificou-se que quase todos esses foram mencionados pelos diferentes respondentes. Aspectos que não aparecem nos excertos de um estão presentes nos de outro. Com isso, os dados obtidos comprovam a relevância de se promover trocas de experiências entre os professores, como forma de aquisição de conhecimentos para eles próprios e de enriquecimento das suas práticas didático-metodológicas. Isso porque, como os docentes advêm de diferentes formações, a socialização é o caminho para que eles possam conversar, e um tomar ciência do que o outro trabalha e de como o faz. Ademais, o fato de o questionário ter mostrado que cada profissional possui conhecimentos específicos em determinados aspectos do processo de ensino e de aprendizagem deu indícios de que, considerando os conhecimentos de cada um, têm-se uma grande gama de conhecimentos a serem partilhados que podem ser socializados pelos docentes.

De outra parte, constatou-se que há conceitos que precisam ser retomados, dentre eles, os relativos à dimensão cognitiva da leitura, pois o questionário revelou que muitos desses conteúdos são não fazem parte do rol de conhecimentos dos docentes, e isso traz reflexos diretos para o ensino da compreensão, já que está relacionada à possibilidade de se trabalhar com a metacompreensão. Assim, destaca-se a necessidade de os professores aprenderem a orientar seus alunos na utilização de estratégias metacognitivas de leitura, notadamente ensinar os alunos a estabelecerem objetivos para a leitura e a monitorarem sua compreensão tendo em vista estes objetivos. Neste sentido, concorda-se com Kato (1999) quando afirma que as estratégias metacognitivas parecem primordiais para a aprendizagem formal na escola devido a sua natureza consciente.

Levando-se em conta que a formação acadêmica inicial não consegue suprir as necessidades de aprendizagem dos professores, que a ciência evolui permanentemente, pode-se afirmar que a formação continuada e as trocas de experiência promovem o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, visto que contribui para que eles reflitam sobre suas práticas, ampliem e elaborem seus conhecimentos, compreendam melhor o ambiente onde estão inseridos e desenvolvam a docência de forma fundamentada na práxis.

Em suma, os dados obtidos junto aos respondentes do questionário reafirmaram o papel da formação continuada, no sentido de suprir possíveis defasagens e de promover as atualizações necessárias para uma docência responsável, comprometida e eficiente. Também reafirmaram a relevância dos momentos de troca de experiência entre os professores para planejamentos e estudos coletivos. Além disso, mostrararm que os docentes precisam avançar nos seus conhecimentos sobre o desenvolvimento cognitivo, pois esses trazem importante auxílio na aprendizagem, orientando estratégias que facilitam a assimilação de conteúdos pelos estudantes.

7.2 CONCLUSÃO DO ESTUDO 2

Os dados coletados por meio do pré e do pós-teste e a experiência de desenvolvimento da intervenção, via plano de ensino explícito da compreensão leitora, dão suporte para algumas conclusões.

Comparando os dois grupos, no pré-teste, tanto de texto narrativo quanto de expositivo, não se verificou diferença estatisticamente significativa entre os Grupos de controle e experimental, fato que revelou igualdade de desempenho desses dois grupos no início do processo de pesquisa, o que permite afirmar que eles apresentavam igualdade de condições.

Após a realização da intervenção, foram realizados os pós-testes e feita uma nova comparação entre o desempenho dos grupos. Constatou-se, nesse momento, que o desempenho dos grupos controle e experimental não foram diferentes estatisticamente quando se analisou o desempenho na compreensão do texto expositivo. Porém, no que se refere ao texto narrativo a diferença entre os grupos foi estatisticamente significativa, sendo que o grupo experimental apresentou melhor desempenho que o grupo controle.

Tomando como objeto de análise a comparação entre o pré e o pós- teste dos grupos separadamente, verificou-se que o grupo de controle não demonstrou avanços de desempenho nem na avaliação da compreensão do texto narrativo, nem na do texto expositivo. Por outro lado, o grupo experimental apresentou diferenças estatisticamente significativas entre o pré e o pós-teste em ambos os textos (narrativo e expositivo). Todavia, uma análise aprofundada desse resultado

demonstrou que esses avanços se devem mais à melhoria de desempenho dos estudantes na compreensão das questões literais. Portanto, em se tratando de questões inferenciais não se verificou melhorias de desempenho significativas.

Nesse sentido, os resultados obtidos nesse estudo revelaram que os participantes não desenvolveram competências suficientes para alcançar uma compreensão profunda dos textos, o que é demonstrado pela diferença não significativa entre o pré e o pós-teste nas respostas às questões inferenciais de ambos os textos. Esse fato demonstra que os participantes do grupo experimental não foram capazes de identificar o que era essencial nos textos e construir significados que ultrapassassem o nível das informações explícitas. Dito de outro modo, os resultados mostram que, apesar de terem participado da intervenção não conseguiram desenvolver uma capacidade de leitura crítico-reflexiva.

Por outro lado, considerando o desempenho do grupo experimental nas respostas as questões inferenciais, pode-se afirmar que os resultados obtidos demonstram algum aumento de desempenho (embora não significativo estatisticamente), por isso pode-se inferir que é possível ensinar a compreender o que não está explicito no texto, ou seja, ensinar a construir significados. Uma das hipóteses que se levanta para a não obtenção de um resultado estatisticamente significativo é que a intervenção não foi suficientemente longa para propiciar a aprendizagem que se almejava. É possível que se a intervenção tivesse tido um número maior de sessões os avanços quanto à compreensão inferencial fossem significativos, como ocorreu na intervenção de Viana *et al.* (2010) que, desenvolvendo um plano de ensino da compreensão, por período mais extenso, obtiveram avanços muito significativos.

Além disso, outro aspecto chama a atenção. Na turma em que a intervenção foi desenvolvida, observou-se que não houve oscilação negativa em termos de desempenho na comparação entre os prés e os pós-testes realizados, fato que ocorreu de forma reincidente no Grupo em que não se aplicou a intervenção. Mesmo nas questões inferenciais, para as quais os resultados da comparação entre os prés e os pós-testes não revelaram índices significativamente melhores do ponto de vista estatístico, o Grupo experimental apresentou algum avanço em todas as questões. Por outro lado, a comparação das médias percentuais obtidas no pré e pós-teste pelo grupo de controle, mostra declínio da média obtida pelo grupo em várias questões.

Essas nuances de desempenho podem ser um indicativo de que, pelo menos, a forma de conduzir o processo estava em um caminho correto e de que, a longo prazo, poder-se-ia lograr mais êxito e obter resultados bem mais positivos.

A experiência com a intervenção também corroborou com estudos como os de Spinillo (2008; 2013) e o de Viana *et al.* (2010), quando essas autoras afirmam a necessidade de se trabalhar – no ensino da compreensão da leitura -técnicas para ensinar os estudantes a compreenderem os próprios instrumentos de avaliação da compreensão leitora, como por exemplo, a compreensão dos enunciados das questões. Um exemplo disso, ocorreu na questão de texto narrativo, cujo critério era avaliar a reorganização textual. Observou-se, no processo de correção dessa questão, que a maioria dos estudantes marcaram X em uma das alternativas, como se tivesse uma resposta certa para o enunciado, quando, na verdade, o que se solicitava era a numeração da ordem de fatos que aconteceram na narrativa. Refletindo sobre o que poderia ter acontecido, chegou-se a duas hipóteses: os estudantes poderiam não ter compreendido o enunciado ou simplesmente não o terem lido com atenção, adotando o mesmo critério de respostas das questões anteriores.

Esse fato aponta para a importância do ensino da compreensão focalizar também a leitura dos enunciados das questões. Isso porque, ainda com base na questão que avaliava a reorganização textual, o Grupo 2, que participou da intervenção diminuiu, em muito, o erro na interpretação dessa questão, demonstrado pela melhora no desempenho.

Levando-se em conta todo o contexto de discussão apresentado, espera-se que essa pesquisa sirva para encorajar novos pesquisadores a desenvolverem intervenções com propostas de ensino da compreensão leitora. Ressalte-se que o fato de não se ter obtido resultados estatisticamente significativos na compreensão de questões inferenciais deve ser tomado como um indicativo para a necessidade de aprofundar as propostas de ensino aqui colocadas, procurando focalizar mais amplamente as estratégias metacognitivas que estão relacionadas ao desenvolvimento de competências de ordem superior, responsáveis pelo monitoramento e controle da própria compreensão. Outra iniciativa que possibilitaria reavaliar os resultados seria a aplicação de mais um teste, alguns meses depois do pós-teste, com o objetivo de ratificar ou não a veracidade dos resultados obtidos.

7.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dois estudos trouxeram contribuições para o ensino da compreensão leitora e, embora feitos com amostras diferentes, o primeiro com docentes e o segundo com estudantes, revelaram estar interligados, pois, se de um lado, pôde-se avaliar e intervir sobre a compreensão leitora de estudantes, de outro, pôde-se investigar os conhecimentos, bem como a forma de aplicá-los ao ensino utilizada pelos docentes, o que permitiu estabelecer relações entre essas duas instâncias do processo de ensino-aprendizagem.

Sob essa ótica, o primeiro apresenta interface com o segundo, porque é consenso que um docente bem preparado tem mais e melhores condições de auxiliar o estudante na aprendizagem da compreensão leitora (sendo essa conclusão extensiva a qualquer outra área do conhecimento). Já, analisando o processo pela via das necessidades do estudante, a experiência de realização de uma intervenção com objetivo de promover o ensino explícito da compreensão, propiciada pelo Estudo 2, converge em benefício do professor, uma vez que lhe pode indicar caminhos para a sua prática pedagógica.

Vale ressaltar que a docente da turma que compunha o grupo experimental participou de todo o processo, avaliando os encontros, inclusive, expondo necessidades de alteração de planejamento em função da dinâmica da escola, como a participação em projetos, por exemplo. Portanto, vale também esclarecer que ela fez parte do eixo das articulações realizadas na intervenção, ou seja, pode-se afirmar, com isso, que durante todo o tempo, ela esteve no centro do processo, ocupando posição privilegiada, que lhe permitiu enxergar, de ângulos diferenciados, os dois polos – estudante e docente (no caso, a pesquisadora). Pressupõe-se, assim, que, subjacente aos apontamentos utilizados por ela realizou, estejam presentes um rico acervo de impressões, que externiza as necessidades de ambos os lados. Nesse sentido, este estudo tende a corroborar o que Spinillo aponta como o maior desafio da escola, na atualidade:

> O desafio maior parece ser o de estabelecer uma ponte entre os conhecimentos teóricos, empíricos e a educação, de maneira que esta possa atender às demandas da sociedade para formar leitores cada vez mais competentes. (SPINILLO, 2013, p. 193).

Ratificando essas considerações, defende-se que formar leitores proficientes é uma questão que urge, diante do quadro apresentado pela sociedade brasileira em termos de leitura. Reitera-se, ainda, que avaliar a compreensão leitora continua sendo muito relevante, principalmente do ponto de vista diagnóstico, já que tal ação consegue colocar os professores a par dos níveis de desempenho dos estudantes, para que esses possam aprender outros conteúdos escolares. Além disso, destaca-se que as dificuldades dos estudantes brasileiros relativas à compreensão da leitura são muitas, como atestam as avaliações usadas como referência nesta dissertação (PISA, SAEB, PROVA BRASIL, entre outras); por isso, a realização de pesquisas que proponham procedimentos de ensino para superar estas dificuldades são bem-vindas, pois podem apontar caminhos para novas ações metodológicas.

Assim, de modo geral, acredita-se que esta investigação trouxe à tona elementos que podem auxiliar nas discussões sobre a compreensão leitora e a construção de encaminhamentos didático-metodológicos, os quais impactam diretamente em implicações educacionais que perpassam pelo fazer docente e podem acarretar consequências positivas para o desempenho dos alunos na compreensão da leitura.

Além disso, pensa-se que tomar conhecimento do modelo de ensino explícito – como o utilizado na intervenção - propiciou benefícios para o desenvolvimento profissional da professora regente, pois trouxe para ela uma série de situações que lhe exigiam refletir e (re)avaliar pontos de vistas, uma vez que proporcionou o contato com conteúdos teóricos e práticos relativos à leitura que, certamente, trouxeram-lhe enriquecimento intelectual, já que a dinâmica das avaliações e intervenções se deu no espaço escolar e adaptando-se às necessidades dos estudantes.

Com certeza o melhor preparo do professor traz reflexos positivos para a formação do aluno como leitor proficiente, compreendendo-o como aquele que desempenha bem o ato de ler, que, conforme Solé (1998), exige compreender e interpretar, textos escritos tendo em conta os mais variados objetivos e intenções do leitor, o que contribui de forma contundente para sua autonomia, visto que a leitura é ferramenta imprescindível às práticas cidadãs em uma sociedade letrada.

REFERÊNCIAS

ALÉGRIA, Jésus.; LEYBAERT Jacqueline; MOUSTY, Phillipe. Aquisição da leitura e distúrbios associados: avaliação, tratamento e teoria. In: GRÉGOIRE, Jacques & PIÉRART, Bernadette (orgs.). **Avaliação dos problemas de leitura: os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas**. (M. R. B. Osório, Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 105- 124.

BAKHTIN, Michael. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BLANK, Soraia Cristina. A influência da organização textual na compreensão leitora. .**Pensares em Revista**, São Gonçalo-RJ, n.2, p. 58 – 68, jan./jun. 2013. Disponível em: file:///C:/Users/User/Desktop/CaRD%20da%20Mae/Organiza%C3%A7%C3%A3o%20textual%20e%20compreens%C3%A3o.pdf.

BRANDÃO, A. C. P.; SPINILLO. A. G. Aspectos gerais e específicos na compreensão de textos. **Psicologia: reflexão e crítica**. vol.11 n.2 Porto Alegre 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79721998000200006&script=sci_arttext . Acesso em: 29/8/2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório Nacional PISA 2012: Resultados brasileiros**. 2012. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_ internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf . Acesso em 12/8/2014.

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CATALÀ, G.; CATALÀ, M.; MOLINA, E.; MONCLÚS, R. **Evaluación de La comprensión lectora.** Barcelona: Editorial Graó, 2001.

CUNHA, V. L. O; CAPELLINI, S.A. **Procomle:** Protocolo de Avaliação da Leitura para escolares do 3.º ao 5.º ano. Ribeirão Preto/SP: Book toy, 2014.

CUNHA, V. L. O; OLIVEIRA, A. M. de.; CAPELLINI, S. A. Compreensão de leitura: princípios avaliativos e interpretativos e interventivos no contexto educacional. **Revista Teias,** v. 11 n.23, 2010. Disponível em: http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/521 .Acesso em: 24/8/2014.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Mapa Curricular** – Língua Portuguesa. Curitiba, 2016. Disponível em: http://multimidia.educacao.curitiba.pr.gov.br/2016/12/pdf/00125301.pdf . Acesso em: 12/06/2016.

DIAS, Marcelo Cafiero. A influência do modo de organização de hipertextos na compreensão. Universidade Federal de Minas Gerais (Dissertação de Mestrdo), Belo

Horizonte, 2008. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ALDR-7LSPUH/1188m.pdf?sequence=1 . Acesso em: 03/09/2016.

FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde; DIAS, Maria da Graça Bompastor Borges. A escola e o ensino da leitura. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 39-49, jan./jun. 2002 Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/%0D/pe/v7n1/v7n1a05.pdf.

FILHO, João Palma; GHIRINGHELLO, Lúcia. O desenvolvimento da competência do leitor no enfoque da Psicologia Sócio-Histórica. **Construção Psicopedagógica**, São Paulo-SP, 2010, Vol. 18, n.16, pg. 66-78 . Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542010000100007.

FLAVELL, John H. Metacognition and Cognitive Monitoring: A new area of cognitive-developmental. Inquiry. **American Psychologist**, vol. 34, n. 10, 906-911.

GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; VARGAS, Diego da Silva. A pesquisa em cognição em atividades escolares de leitura. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, 49(1):145-166, Jan./Jun. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132010000100011&script=sci_abstract&tlng=pt.

GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; BOTELHO, Patricia Ferreira; AMANTES, Aline Mendes. Metacognição, objetivos de leitura e atividades de língua portuguesa. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 180-208, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbla/v15n1/1984-6398-rbla-15-01-00180.pdf.

GOMBERT, J. E. Metalinguistic Development. University of ChicagoPress, 1992.

GOMES, Maria Aparecida Mezzalira; BUROCHOVITCH, Evely. Leitura e compreensão: contribuições da psicologia cognitiva e da teoria do processamento da informação. In: MOTA; SPINILLO (Orgs.). **Compreensão de textos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

GOODMAN, Kenneth S.. The reading process. In: CARREL, P. L.;DEVINE, J.; ESKEY, D.E.(eds.). **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge: cambridge University Press,1988, p.11-21.

GUIMARÃES, S. M. K. Dificuldades no Desenvolvimento da Lectoescrita: O Papel das Habilidades Metalinguísticas. Psicologia: Teoria e Pesquisa, v.18, n.3, pp. 247-259, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ptp/v18n3/a03v18n3. Acesso em: 9/8/2014.

GUIMARÃES, Sandra Regina Kirchner; PAULA, Fraulein Vidigal de. O papel da consciência morfossintática na aquisição e no aperfeiçoamento da leitura e da escrita. In: Educar em Revista, Editora UFPR, Curitiba, Brasil, n. 38, p. 93-111, set./dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/er/n38/07.pdf. Acesso em: 11/8/2012.

GUIMARÃES, S. R. K.; STOLTZ T.; BOSSE, V. R. P. Da Tomada de consciência à metacognição. In: GUIMARÃES, S. R. K.; STOLTZ, T. (Orgs). **Tomada de consciência e conhecimento metacognitivo**. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

HAMDAN, A. C.; BUENO, O. do F. A. Relações entre controle executivo e memória episódica verbal no comprometimento cognitivo leve e na demência tipo Alzheimer. **Estudos de Psicologia**, v. 10, n. 1, p. 63-71, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/epsic/v10n1/28009.pdf. Acesso em 02/02/2016.

HOUAISS, António; VILLAR, Mauro de Sailes. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

INAF Brasil 2011:**Principais resultados**. São Paulo, 2012. Disponível em: http://www.ipm.org.br/download/informe_resultados_inaf2011_versao%20final_1207 2012b.pdf . Acesso em 11/8/2014.

INEP BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **IDEB – resultados e metas**. Disponível em: http://ideb.inep.gov.br/resultado/. Acesso em: 6/8/2014.

IPM, Instituto Paulo Montenegro; AE, Ong Ação Educativa. **Indicador de Alfabetismo Funcional – INAF**: Estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho. 2016. Disponível em: file:///C:/Users/User/Desktop/CaRD%20da%20Mae/INAFEstudosEspeciais_2016_Letramento_e_Mundo_do_Trabalho.pdf . Acesso em 01/09/2016.

JOLY, M, C,R, A,; DIAS, A. S. Metacompreensão e inteligência: um estudo correlacional com estudantes do ensino fundamental. In: **Estudos de Psicologia**, 17(1), janeiro-abril/2012, 43-5. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/epsic/v17n1/06.pdf. Acesso em 08/03/2016.

JUNIOR, C. A. M.; MELO, L. B.R. Integração de Três Conceitos: Função Executiva, Memória de Trabalho e Aprendizado. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Jul-Set 2011, Vol. 27 n. 3, pp. 309-314.

Kato, M. A.. **O aprendizado da leitura.** 5ª ed., São Paulo: Martins Fontes,

1999.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 7.ed.; Campinas/SP: Pontes, 2000.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** 2.ª ed.; São Paulo: Contexto, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual e análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In* DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs). **Gêneros textuais e ensino**. 3ª ed., Rio de Janeiro: Lucerna , 2005.

MELLO, Guiomar Namo de. Formação inicial de professores para a educação básica> uma (re)visão radical. São Paulo em Perspectiva, 14(1) 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9807.pdf . Acesso em: 6 out. 2016.

MORAIS, José; LEITE, Isabel; KOLINSKY, Régine. Entre a pré-leitura e a leitura hábil. In: MALUF, Maria Regina; CARDOSO-MARTINS, Cláudia (Orgs.). **Alfabetização no Século XXI**: como se aprende a ler e a escrever. Porto Alegre: Penso, 2013.

MORAIS, José. Criar leitores: para professores e educadores. Barueri/SP: Manole, 2013a.

MOTA, M. M. P. E. da. O papel da consciência morfológica para a alfabetização em leitura. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 159-166, jan./mar. 2009.

NÓVOA, Antônio (Coord.). Os professores e a sua formação. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PERFETTI, Charles A.; LANDI, Nicole; OAKHILL; A aquisição da habilidade de compreensão da Leitura. . (2013, p. 263). *In:* SLOWLING, Margaret; HULME, Charles. **A ciência da leitura**. Porto Alegre, 2013, p. 245-265.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PINTO, Cândida Martins; RICHTER, Marcos Gustavo. Teoria da atividade e modelos de leitura em livros didáticos de português – L2. **Revista Linguagem e Cidadania**. Ano 8 – Jul-Dez, 2006. Disponível em: http://jararaca.ufsm.br/websites/l&c/download/Artigos/L&C_2S_06/Marcos_Candida.pdf .

RIZZATTI, M E. Implicações metodológicas do processo de formação do leitor e do produtor de textos na escola. 2008. **Educação em Revista,** Belo Horizonte, n. 47, p. 55-82, jun. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/edur/n47/04.pdf.

RIBEIRO, C. Metacognição: Um Apoio ao Processo de Aprendizagem. In: **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Psicologia: Reflexão e Crítica, 2003, 16(1), pp. 109-116. Acesso em 02/02/2016.

SÁNCHEZ, Miguel Emilio. **Compreensão de textos: dificuldades e ajudas**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SIEGEL, Sidney. **Estatística Não-paramétrica Para as Ciências do Comportamento**. Tradução brasileira do original de 1956, São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1975.

SILVA, Bartira; LUZ, Thamires.; MOUSINHO, Renta. A eficácia das oficinas de estimulação em um modelo de resposta à intervenção. **Rev. de Psicopedagogia**, 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862012000100004.

SMITH, Frank. **Compreendendo a Leitura uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. 3ª Ed., Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1989.

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2ª ed., 5ª reimpressão, Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOUSA, Otília Costa e. **Textos e Contextos**: leitura, escrita e cultura letrada. Porto/PT: Formalpress – Publicações e Marketing, lda, 2015.

SPINILLO, Alina Galvão; MAHON, Erika da Rocha. **Aprendizado da leitura e da escrita: a ciência em interfaces.** Natal/RN: EDUFRN, 2015.

SPINILLO. A. G. A dimensão social, linguística e cognitiva da compreensão de textos: considerações teóricas e aplicadas. *In*: **Compreensão de textos**: processos e modelos. Orgs. MOTA, M. M. P. E. de; SPINILLO, A. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

SPINILLO, Alina Galvão. Alfabetização e consciência metalinguística: da leitura da palavra a leitura do texto. MALUF, Maria Regina; CARDOSO-MARTINS, Cláudia (Orgs.). Alfabetização no Século XXI: como se aprende a ler e a escrever. Porto Alegre: Penso, 2013a.

SPINILLO, A. G. A consciência metatextual. *In:* **Desenvolvimento metalinguístico: questões contemporâneas.** Org. MOTA, M. M. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

SPINILLO, A. G. O leitor e o texto: desenvolvendo a compreensão de textos na sala de aula. **Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology** - 2008, Vol. 42, Num. 1 pp. 29-40. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rip/v42n1/v42n1a04.pdf

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Trad. Cláudia Schililing. 6.ª ed.; Porto Alegre: ArtMed, 1998.

VIANA, Fernanda Leopoldina *et al.* **O ensino da compreensão leitora:** da teoria à prática pedagógica. Um programa de intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Coimbra: Edições Almedina S. A., 2010.

WOLF, M.; KATZIR-COHEN, T. **Reading Fluency and Its Intervention**.2012. Disponível em:http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCIQFjAA&url=http%3A%2F%2Fase.tufts.edu%2Fcrlr%2Fdocuments%2F2001SSR-ReadingFluency.pdf&ei=HOkMVOKDNM32yQT074D4CA&usg=AFQjCNEWpNZup--eU28ZzZ9qBT1T-3EE_w . Acesso em: 5/8/2014.