



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

JANE CLEIDE DOS SANTOS BEZERRA

**COMPREENSÃO DE TEXTOS ESCRITOS ENTRE ALUNOS INICIANTE DE
LETRAS DA UNEAL**

Maceió - AL

2012

JANE CLEIDE DOS SANTOS BEZERRA

**COMPREENSÃO DE TEXTOS ESCRITOS ENTRE ALUNOS INICIANTE DE
LETRAS DA UNEAL**

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

Orientadora: Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira

Maceió - AL
2012

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

B574c Bezerra, Jane Cleide dos Santos.
Compreensão de textos escritos entre alunos iniciantes de letras da UNEAL / Jane Cleide dos Santos. – 2012.
195 f.

Orientadora: Maria Inez Matoso Silveira.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2012.

Bibliografia: f. 116-122.
Anexos: f. 192-194.
Apêndices: f. 123-191.

1. Leitura. 2. Textos escritos – Compreensão. 3. Compreensão de textos – Testes. 4. Ensino superior. I. Título.

CDU: 378.800.852

JANE CLEIDE DOS SANTOS BEZERRA

**COMPREENSÃO DE TEXTOS ESCRITOS ENTRE
ALUNOS INICIANTE DE LETRAS DA UNEAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira.

BANCA EXAMINADORA

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

Profa. Dra. Maria das Graças Marinho de Almeida
(Examinadora Interna – CEDU - PPGE – UFAL)

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

*Dedico esta dissertação às minhas filhas **Tainá, Talissa e Bruna** por se constituírem na razão maior para que eu me enveredasse no mundo do estudo, bem como, por terem sido colunas nas quais me sustentei nos momentos de doença, desânimo e fragilidade física.*

*À Profa. Dra. **Maria Inez Matoso Silveira** que diante das dificuldades que enfrentei, em relação ao grave quadro de doença, incentivou-me a continuar e dedicou-se, orientando-me, a fim de que eu cumprisse minha tarefa, agindo com profissionalismo e com competência inquestionáveis.*

AGRADECIMENTOS

Ao Divino Pai Eterno, juntamente com a Mãe de todas as Graças;

À minha adorável família - minha luta para finalizar este trabalho tem como sentido maior, fazer parte dela. Ao Petronio, meu esposo. À minha mãezinha e ao meu pai *in memoriam*. Aos meus irmãos, em especial, à Fatima que orou sem cessar para que eu superasse as *fortes crises de dores de cabeça* e pudesse escrever. Aos sobrinhos – fiéis torcedores -, de modo particular, à Thatiana e também ao Thiago – companheiro de viagem e aos CADILAC´S (Carlos, Adeciléia, Dandhara, Lucas, Ana Clara e Sophia).

Aos alunos da UNEAL (sujeitos da pesquisa), turma 2008.1 - razão de minha *inquiétude* e fiéis colaboradores.

Às minhas amigas/irmãs Elys, Nadja, Denise e Cléris e ao meu amigo Leandro, pelo carinho dedicado e incentivo.

Ao Dr. Wallan Rocha (médico/neurologista) pelos cuidados dispensados, apesar de ter ciência de que eu não o obedecia quando a ordem era “esquecer as leituras” para cuidar da saúde.

Aos colegas professores do Curso de Letras da UNEAL/*Campus I* – companheiros de trabalho.

E, finalmente, aos professores do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação (PPGE), pelas orientações e esclarecimentos durante as aulas.

“Escrever é traduzir. Mesmo quando estivermos a utilizar a nossa própria língua. Transportamos o que vemos e o que sentimos para um código convencional de signos, a “escrita” e deixamos às circunstâncias e aos acasos da comunicação a responsabilidade de fazer chegar à inteligência do leitor, não tanto a integridade da “experiência que nos propusemos transmitir”, mas uma sombra, ao menos, do que no fundo do nosso espírito sabemos bem ser “intraduzível”, por exemplo, a emoção pura de um encontro, o deslumbramento de uma descoberta, esse instante fugaz de silêncio anterior à palavra que vai ficar na memória como o rastro de um sonho que o tempo não apagará por completo”.

José Saramago

RESUMO

Esta dissertação apresenta o relato de uma pesquisa cujo objetivo foi verificar a compreensão de textos escritos entre os alunos ingressantes no curso de graduação em Letras da UNEAL - Universidade Estadual de Alagoas. A relevância do tema se relaciona ao fato de seus informantes estarem num curso de formação de professores de línguas (materna e estrangeira) e por isso precisam ter uma proficiência razoável em compreensão em leitura não só para o seu bom desempenho acadêmico, como também para enfrentarem o ensino dessa habilidade nas futuras atividades docentes. Entretanto, na nossa prática pedagógica na universidade, temos constatado que muitos desses graduandos ainda apresentam sérias dificuldades de compreensão leitora, talvez por deficiência da educação básica. Assim surgiu o objeto desta pesquisa que teve como sujeitos os alunos iniciantes de do curso de Letras, turno noturno, no ano de 2008, no município de Arapiraca, no interior de Alagoas. A pesquisa se constituiu como interpretativa, de caráter qualitativo, de cunho etnográfico, especificamente, um estudo de caso. Quanto aos instrumentos para a coleta de dados, foi aplicado um questionário para traçar o perfil do aluno e, para avaliar a compreensão, foram utilizados três testes *cloze* e três testes de múltipla escolha, além de entrevista pós-testes, à guisa de protocolos verbais de leitura. Para tratar da sustentação teórica da pesquisa, buscou-se o estudo do objeto da leitura em três pontos distintos: 1) a função social da leitura; 2) o processamento da compreensão leitora, mediante as concepções de língua, de leitura e de texto, incluindo os modelos teóricos e as estratégias cognitivas e metacognitivas; 3) a importância da pesquisa sobre compreensão de leitura e seus instrumentos. Os resultados revelaram que a maior dificuldade dos alunos informantes encontra-se nos textos cujos gêneros perpassam pela estrutura argumentativa, denotando a grande lacuna deixada pela educação básica. Isso também interfere na apreensão dos gêneros praticados na academia, lacuna esta que urge ser preenchida na educação superior, sob pena de esses alunos-mestres retroalimentarem os baixos índices de compreensão de textos referenciais ainda constantes entre alunos da educação básica.

Palavras-chave: Leitura. Compreensão de Textos Escritos. Testes de Compreensão de Textos.

ABSTRACT

The theme of this dissertation is related to written text comprehension among beginner students of the course of Languages at the State University of Alagoas (UNEAL). The relevance of the theme concerns to the fact that the students are in a native and foreign language teacher formation program and, because of this, they must have a reasonable proficiency in reading comprehension, not only for their good academic performance, but also to face teaching this ability in their future professional activities. However, in our pedagogical practice at the university, we have ascertained that many of these undergraduate students still present serious difficulties in reading comprehension, maybe caused by deficiency in their basic education. In this sense, the objective of this research was to verify reading comprehension among university students from the Languages course as informants, who studied in the evening during the year of 2008, in the municipality of Arapiraca, in interior of Alagoas State, in the Northeast of Brazil. This research can be viewed as interpretative, qualitative and ethnographic, more specifically, a case study. To collect data, the author used a questionnaire to obtain students' profile and, in order to evaluate reading comprehension, the author applied three cloze tests; three multiple choice comprehension tests, and besides, she utilized post-reading protocols. To provide a scientific foundation for the work, the author has seen the object of study – reading – in three ways: 1) the social function of reading; 2) the internal reading processing, including conceptions, reading models and cognitive and metacognitive strategies and 3) the importance of research in reading and its instruments. The results showed that the students had more difficulties in comprehending texts which had argumentative structure, revealing some lacks from basic education. This problem interferes in the apprehension of academic texts and these lacks must be provided by the graduation courses at the university so as the informant students do not feed back the low levels of comprehension that exists among high school students nowadays.

Key-Words: Reading. Written Text Comprehension. Tests for Reading Comprehension Evaluation.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Dados pessoais dos informantes.....	60
Gráfico 2 -	Formação no Ensino Médio.....	62
Gráfico 3 -	Disciplina preferida no Ensino Médio.....	63
Gráfico 4 -	Disciplina que oferecia dificuldade no Ensino Médio.....	64
Gráfico 5 -	Passatempo preferido por ordem de importância.....	65
Gráfico 6 -	Suportes textuais lidos pelos sujeitos por ordem de preferência..	66
Gráfico 7 -	Teste <i>cloze</i> : Estrelas-do-mar em percentual.....	83
Gráfico 8 -	Teste <i>cloze</i> : A Mata Atlântica em percentual.....	86
Gráfico 9 -	Teste <i>cloze</i> : Ser celebridade – vantagens e desvantagens em percentual.....	92
Gráfico 10 -	Resultado do teste de compreensão com questões de múltipla escolha – As dores do espírito e as dores dos músculos e o que é enxaqueca?.....	96
Gráfico 11 -	Resultado do teste de compreensão com questões de múltipla escolha – As dores do espírito e as dores dos músculos e o que é enxaqueca? (em percentual).....	98
Gráfico 12 -	Resultado do teste de compreensão com questões de múltipla escolha – Saudades; A televisão e o perigo da banalização da violência; Caneca: ícone “verde”; Processo simbólico; Muito mais do que isca.....	99
Gráfico 13 -	Resultado do teste de compreensão com questões de múltipla escolha – Saudades; A televisão e o perigo da banalização da violência; Caneca: ícone “verde”; Processo simbólico; Muito mais do que isca (em percentual).....	101
Gráfico 14 -	Resultado do teste de compreensão com questões de múltipla escolha – Qualidade ou inovação? / Vamos acabar com as notas.....	102
Gráfico 15 -	Resultado do teste de compreensão com questões de múltipla escolha – Qualidade ou inovação? / Vamos acabar com as notas (em percentual).....	104

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Linguagem – perspectiva interacional.....	40
Figura 2 - Índices de metacognição envolvidos em situações-problemas.....	55
Figura 3 - Teste <i>cloze</i> : Estrelas-do-Mar.....	82
Figura 4 - Teste <i>cloze</i> : A Mata Atlântica.....	85
Figura 5 - Teste <i>cloze</i> : Ser celebridade – vantagens e desvantagens.....	91

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação dos alunos com a escrita.....	68
Quadro 2 - Habilidades e competências desenvolvidas ao longo da educação básica.....	69
Quadro 3 - Testes aplicados: suas características, condições de aplicação e propósitos.....	78
Quadro 4 - Abreviaturas e regras de transcrição utilizadas na pesquisa.....	80

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Comentários explicativos sobre o teste de compreensão com questões de múltipla escolha – As dores do espírito e as dores dos músculos e o que é enxaqueca?.....	97
Tabela 2 – Comentários explicativos sobre o teste de compreensão com questões de múltipla escolha - Saudades; A televisão e o perigo da banalização da violência; Caneca: ícone “verde”; Processo simbólico; Muito mais do que isca.....	100
Tabela 3 - Conhecimentos e habilidades requeridas no terceiro teste de compreensão com questões de múltipla escolha - Qualidade ou inovação? / Vamos acabar com as notas.....	103

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 AS FUNÇÕES SOCIAIS DA LEITURA	17
1.1 A leitura e suas funções na sociedade.....	17
1.2 A leitura para apropriação do exercício pleno da cidadania.....	19
1.3 A Leitura para fruição ou deleite.....	23
1.4 A Leitura para obtenção de informação.....	26
1.5 A Leitura para estudo.....	27
1.6 A noção de letramento.....	30
1.7 Gênero textual <i>versus</i> tipologia textual.....	31
2 O PROCESSO DE COMPREENSÃO DO TEXTO ESCRITO E O PAPEL DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA.....	36
2.1 Concepções de língua, sujeito, texto, sentido e suas implicações no ensino de leitura.....	36
2.1.1 Abordagens de leitura.....	41
2.2 Os modelos teóricos de leitura e as estratégias de leitura.....	42
2.3 A compreensão de texto como um processo estratégico.....	48
2.4 As estratégias cognitivas e metacognitivas.....	50
3 A METODOLOGIA DA PESQUISA E O SEU CONTEXTO.....	57
3.1 A Instituição e os cursos oferecidos.....	57
3.2. A Pesquisa – tipo, contexto e seus informantes.....	58
3.2.1 Abordagem e tipo de pesquisa.....	58
3.2.2 O contexto da pesquisa e seus informantes.....	59
3.2.3 Perfil dos alunos sujeitos da pesquisa.....	60
3.3 Os instrumentos utilizados na pesquisa.....	69
3.3.1 Testes <i>cloze</i> – caracterização e aplicações.....	70
3.3.2 Protocolos verbais.....	72
3.3.3 Testes de múltipla escolha.....	75

4 A PESQUISA REALIZADA E SEUS RESULTADOS	80
4.1 Análise dos resultados dos testes <i>cloze</i>	81
4.1.1 Análise dos resultados do teste <i>cloze</i> : Estrela-do-Mar.....	81
4.1.2 Análise dos resultados do teste <i>cloze</i> : A Mata Atlântica.....	85
4.1.3 Análise dos resultados do teste <i>cloze</i> : Ser celebridade – vantagens e desvantagens.....	89
4.2 Análise dos resultados dos testes de compreensão de texto com questões de múltipla escolha	96
4.3 Questionários pós-testes sobre a leitura – análise dos dados	105
4.3.1 Análise geral do primeiro questionário pós-teste.....	105
4.3.2 Análise geral do segundo questionário pós-teste.....	107
4.4 Cruzamento de dados entre os testes, as entrevistas e os questionários pós- testes.....	108
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	116
APÊNDICES	123
ANEXOS	192

INTRODUÇÃO

Falar sobre as dificuldades em relação à compreensão leitora em qualquer nível de escolarização, ao menos à primeira vista, parece redundante, uma vez que o assunto aparece frequentemente na mídia impressa e eletrônica. De fato, os *déficits* de compreensão na leitura entre nossos alunos são muito preocupantes e os resultados das pesquisas acadêmicas ainda não têm contribuído de forma satisfatória para minimizar tal situação. Talvez a contribuição das teorias e achados dessas pesquisas ainda não tenham alcançado a maioria dos professores que estão efetivamente em sala de aula, de modo particular, na educação básica.

Enquanto profissional do magistério, por muitos anos, especialmente, como professora na educação superior, tenho percebido as grandes lacunas deixadas nos anos que antecedem o ingresso dos alunos na universidade, no que se refere à compreensão de textos escritos. As dificuldades trazidas pelo aluno iniciante são notórias e isso tem me inquietado bastante, inclusive pelo fato de que o baixo desempenho na proficiência leitora impede a compreensão dos diversos gêneros textuais que circulam na sociedade e também os praticados na universidade, principalmente quando se trata de textos da tipologia argumentativa. Essa preocupação conduziu minha pesquisa a uma investigação que passou a ter como objetivo saber em 'que tipo(s) textual(is) os alunos iniciantes da graduação em Letras da UNEAL (Universidade Estadual de Alagoas) apresentavam maior dificuldade de compreensão leitora'.

Vale ressaltar que os sujeitos da pesquisa aqui relatada estavam cursando uma Licenciatura em Letras, que é em um curso de formação de professores de língua materna e estrangeira e, ao receberem seus diplomas, passarão a ensinar na educação fundamental. Desse modo, é de fundamental importância que esses futuros professores sejam leitores proficientes e que também compreendam as teorias e processamentos que cercam o complexo ato de ler, uma vez que, num futuro mais remoto, os universitários dependerão do conhecimento que eles (os atuais egressos) tenham adquirido e queiram aplicar nos ambientes escolares.

Um dos pontos também instigantes nesta pesquisa é justamente o fato de existir muitas teorias fornecidas por diversas áreas no que se refere à leitura, e estas

já têm mostrado resultados encorajadores para o pesquisador que tende a continuar na busca de mais informações a respeito do ato de ler. No entanto, as mesmas teorias, na maioria dos casos, mostram-se, no mínimo, confusas para o professor que está em sala de aula e que se propõe, diariamente, a dar conta de uma prática docente de maneira eficaz. Em outras palavras, o professor deverá se preparar para promover atividades para desenvolver, no aluno, as habilidades necessárias para torná-lo um leitor proficiente.

Assim, com essa preocupação em mente, defini minha área de estudo – a compreensão de textos – cujo recorte se deu pela via da tipologia textual e, a fim de alcançar meus objetivos, escolhi como sujeitos da pesquisa os alunos ingressantes da turma de Letras de 2008, do turno noturno, um universo formado por 30 (trinta) pessoas. É importante informar que, durante a pesquisa, enfrentei, além de greves (cf. capítulo III), um problema em relação a minha saúde, que levou a afastar-me temporariamente da UNEAL, na qual sou docente e obrigando-me a solicitar novos prazos no Programa de Mestrado em Educação Brasileira, do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas - UFAL.

Buscando alcançar resultados mais próximos da realidade, optei por um estudo de caso de cunho etnográfico, configurando-se numa pesquisa experimental e interpretativa, utilizando a abordagem qualitativa. Para isso, lancei mão dos devidos instrumentos de pesquisa, a saber, no primeiro momento, a aplicação de um questionário que me proporcionou traçar o perfil dos sujeitos, inclusive pude colher suas experiências em relação à leitura. Depois, utilizei três testes *cloze*, seguidos de protocolos verbais, com o objetivo de verificar o desempenho de leitura quanto ao processamento textual. Logo após, apliquei três testes de compreensão leitora, todos com questões de múltipla escolha e, finalmente, os sujeitos responderam a dois questionários pós-testes, nos quais fizeram uma avaliação deles e dos instrumentos utilizados na pesquisa.

Os resultados deste trabalho encontram-se descritos no capítulo IV desta dissertação. É também necessário informar que os testes foram aplicados antes com um grupo bem menor de universitários, à guisa de um projeto piloto, com o objetivo de testar a funcionalidade dos instrumentos. Os resultados foram positivos; contudo, achamos que tais resultados não precisariam vir descritos aqui.

Em relação à organização retórica, a presente dissertação foi dividida em quatro capítulos. O primeiro capítulo discorre sobre a leitura e as funções que exerce

na sociedade, abrangendo sua importância no exercício da cidadania; assim, fala sobre a relevância da leitura para vários fins, como para obtenção de informações, bem como a leitura para o estudo, quer dizer, para o ato de aprender e ainda a leitura como fonte de deleite. Ainda neste capítulo, são abordados dois temas essenciais ao estudo e ao ensino de leitura, ou seja, a noção de letramento e a de gêneros textuais.

O segundo capítulo trata do processo de compreensão do texto, iniciando com uma exposição sobre as concepções de língua, sujeito, texto e sentido e suas implicações no ensino de leitura. Traz também uma discussão sobre os modelos teóricos de leitura, necessários para a formação teórica do professor mediador, responsável pelo ensino de leitura, bem como o papel das estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura no desenvolvimento do leitor proficiente.

O terceiro capítulo apresenta o desenho metodológico da pesquisa, fornecendo, inicialmente, informações sobre o seu *locus*, sobre o tipo de pesquisa, o contexto e seus informantes, traçando o perfil dos sujeitos. Depois expõe os instrumentos utilizados e as circunstâncias da realização da pesquisa.

O quarto e último capítulo traz a avaliação dos resultados, utilizando os gráficos, quadros e figuras, seguidas da análise dos dados qualitativos. E, finalmente, são apresentadas as conclusões preliminares, mostrando possíveis contribuições para um estudo mais efetivo sobre o modo de como lidar com o aluno ingressante na graduação, no que é concernente à leitura. A pesquisa fornece subsídios para uma reflexão acerca da preparação de alunos leitores proficientes no ensino superior, especialmente nos cursos de formação de professores.

1 AS FUNÇÕES SOCIAIS DA LEITURA

Este capítulo tratará das múltiplas funções que a leitura desempenha em nossa sociedade, uma vez que somente através dela é possível promover o alargamento de novos horizontes pessoais, profissionais e culturais. Mostrará também os diversos tipos de leitura, como por exemplo, ler pelo prazer de ler, para obter informações, para estudar novas coisas e adquirir conhecimentos; para se posicionar quanto à liberdade de pensar, de participar, de concordar ou de refutar as práticas sociais, pois quem tem o privilégio de enveredar pela leitura, certamente, tem mais possibilidades de reivindicar, de exigir, de denunciar, de se manifestar, apontando, inclusive novas perspectivas para uma sociedade mais igualitária.

1.1 A leitura e suas funções na sociedade

Pode-se, a priori, afirmar que ler é estabelecer sentido ou dar sentido a algo com o qual se mantém contato. Esta acepção leva a um entendimento mais amplo do termo, porque está direcionada tanto à modalidade escrita quanto à modalidade oral. Nesse contexto, é perceptível a ligação entre aquele que realiza o ato de ler e o objeto a ser lido. Não se trata somente de descobrir o sentido, mas também, como diz Orlandi (2000), de “atribuir sentidos”, isso somente ocorre quando há uma reação diante do objeto, assim sendo, ler é manter uma interação entre o sujeito e a matéria, quer dizer, entre leitor e texto. Quando isso ocorre, pode-se então afirmar que nossa psique ou nossa razão estava pronta para realizar o trabalho e por isso tornou-se disponível a ele.

Ler é um fenômeno que ocorre quando o leitor, que possui uma série de habilidades de alta sofisticação, entra em contato com o texto, essencialmente um segmento da realidade que se caracteriza por refletir um outro segmento. Trata-se de um processo extremamente complexo, composto de inúmeros subprocessos que se encadeiam de modo a estabelecer canais de comunicação por onde, em via dupla, passam inúmeras informações entre o leitor e o texto (LEFFA, 1996, p. 24).

A leitura é vista nessa perspectiva, como compreensão também de fatos e não apenas de palavras, desse modo, amplia-se a concepção que tradicionalmente

se tem de leitura - geralmente associada às práticas escolares, ou seja, o caráter de estrita aprendizagem formal, a qual está ligada aos processos de alfabetização – ler e escrever. A despeito disso, Leffa e Lopes (1994, p.1) recordam que,

A definição de leitura como decodificação restringe seu conceito a uma simples transposição do código oral para o código escrito. A aprendizagem da leitura encerra-se com a alfabetização; uma vez que o sujeito, partindo do código escrito da língua, for capaz de chegar ao sistema fonológico, venceu uma etapa essencial e única que o torna capaz de ir adiante e chegar ao significado, percorrendo aí um caminho que não pertence mais ao domínio da leitura. O que distingue, portanto, o sujeito letrado do analfabeto é a capacidade do primeiro em transformar o código escrito em código oral. Feita essa decodificação, os dois percorrem o mesmo caminho.

Considerando esse ponto de vista, faz-se necessário refletir a importância dessa assertiva, pois saber como transpor os conteúdos essenciais aos alunos é considerar a competência profissional docente tão necessária para uma efetiva aprendizagem. Este avanço torna-se imprescindível, pois garante a participação do estudante em outras práticas sociais.

A partir de tais reflexões, continuaremos falando sobre leitura agora considerando a noção de ideologia, neste caso seria usado o termo, de acordo com Freire (1981), 'leitura do mundo'. Apesar de a leitura comumente relacionar-se à língua, é possível realizá-la através de elementos não-linguísticos, concordando mais uma vez com Leffa (1996, p. 10), quando afirma que se pode ler "tristeza nos olhos de alguém, a sorte na mão de uma pessoa ou o passado de um povo nas ruínas de uma cidade. Não se lê, portanto, apenas a palavra escrita, mas também o próprio mundo que nos cerca".

O autor ainda afirma que ler é lançar mão de um processo de representação, assim não lemos a realidade em si, mas a percebemos pela intermediação de elementos que a compõem e é o conhecimento prévio daquela realidade que dará a compreensão do que se vê, ou seja, a leitura é um trabalho realizado mediante a posição da pessoa em relação ao fato, quanto mais se conhece sobre o fato, mais sentidos podem ser extraídos e/ou atribuídos a ele. Vejamos o que se diz abaixo,

Numa leitura do mundo, o objeto para o qual se olha funciona como um espelho. Se o objeto for, por exemplo, uma casa, vai oferecer tantas leituras quantas forem as posições de cada um dos observadores em relação à casa. O arquiteto fará uma leitura

sociológica, o ladrão uma leitura estratégica e, assim por diante (LEFFA, 1996, p.11).

Como vimos, são várias as possibilidades de leitura, porém, neste trabalho, a leitura estará vinculada diretamente aos textos escritos, pois a pesquisa trata da questão das dificuldades de leitura de alunos iniciantes na graduação do curso de Letras, assim o leitor aqui explicitado será o leitor da palavra, mesmo que esta represente o mundo ou parte dele.

1.2A leitura para apropriação do exercício pleno da cidadania

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

É preciso, pois, ao assumir esse ponto de vista, ponderar sobre o que sustenta o termo cidadania, a fim de adquirir também a convicção de que ao se aceitar cada conceito ou concepção, assume-se determinadas posições ou partidos a eles inerentes. Sabe-se que a leitura promove a cidadania, mas nem sempre é tão fácil conquistar a prerrogativa de participar ativamente das práticas sociais, no que se refere aos deveres e direitos.

É importante lembrar que a leitura como prática social somente foi inserida no contexto pela nova concepção de família resultante da ideologia burguesa dos séculos XVIII e XIX, pois até então, entre as elites, os casamentos consistiam em acordos de conveniências, nos quais as alianças políticas eram firmadas, enquanto que nas classes baixas ocorriam associações profissionais, que era uma forma de proteção contra a violência dos senhores feudais, o desfacelamento desse sistema veio com o *Absolutismo*, que tinha sua corporificação na figura do monarca. Este modelo serviu à burguesia para fortalecer a oposição ao regime feudal, auxiliando inclusive, para a vitória contra este.

Desse modo, as negociações de casamentos foram cessando e um novo conceito de família foi tomando lugar na sociedade. Vale ressaltar que aos poucos foi se introduzindo a Democracia e o Liberalismo em substituição ao Absolutismo, fortalecendo assim o emergente modelo de família e foi justamente dentro desse novo conceito que o gosto pela leitura começou a intensificar-se por ser uma espécie de lazer privativo que poderia ser vivenciado dentro de casa, sendo parte da exclusividade doméstica.

Outra vertente que também começava a fortalecer o hábito da leitura era a necessidade de uma formação no que se referia à religião, quer dizer, tornava-se necessário um entendimento das escrituras sagradas como uma forma de apropriação também de preceitos morais, prática comum, principalmente entre os reformistas e protestantes. Sobre isso vejamos a citação a seguir,

Atitude individual ou praxe coletiva, silenciosa ou em voz alta, a leitura de folhetim semanal ou das Sagradas Escrituras invade o lar burguês, integrando-se ao cotidiano familiar e passando a constar das representações imaginárias da classe média, traduzidos, por exemplo, por pinturas e fotografias que retratam a paz doméstica abrigada pelo livro (LAJOLO e ZILBERMAN, 1996, p. 16).

Foi na instituição família que surgiu a necessidade de impulsionar o trabalho de leitura, de expandir o processo de educação doméstica, social e religiosa. Tornou-se então o leitor, objeto da história, passível de análise e de compreensão. O repasse de informações via tradição oral foi cedendo espaços também para o texto escrito, este, cumpria da mesma forma seu(s) objetivo(s), satisfazendo os diversos gostos e necessidades.

A palavra impressa, segundo El Far (2006, p. 31), surgiu para suprir todos os anseios, inclusive, como elemento pacificador ou acalentador, nunca como um repressor da oralidade,

A palavra impressa pode ter apaziguado a intensidade do universo da oralidade, mas em nenhum momento silenciou suas vozes. Até hoje, a leitura de textos, a declamação de poemas ou a curiosidade para conhecer o final de uma boa história continuam a seduzir uma platéia ocasional de ouvintes. Afinal como dizia Machado de Assis em seu romance *Dom Casmurro* de 1889, “também se goza por influência dos lábios que narram”.

A tradição oral dá lugar ao texto escrito, mas não é substituída por ele, cada um tem seu espaço e sua própria leitura e ofertam condições para que todo e qualquer ser humano assuma a condição de ser cidadão, participando das práticas de leituras em seu meio social, mas há de se perceber que a palavra escrita é poderosa, logo, é necessário que se possa manuseá-la (a palavra-texto) em um processo de apropriação que supra a necessidade de cada um.

A leitura vista sob essa óptica evoca um conjunto de bens essenciais à condição humana, a ser destinado ao 'ser/leitor, ou seja, permite ao homem, no pleno exercício de cidadania, a apropriação dos requisitos mais supremos, oriundos do processo de civilização, que são a saúde, a moradia, a educação, um ambiente saudável, a cultura, a diversão, entre outros. Desse modo, a leitura passa a ser compreendida e aceita enquanto um 'bem coletivo', que abstrai as necessidades básicas da humanidade. Percebe-se então a importância da leitura para a sociedade, que se apresenta aqui como um instrumento capaz de transformar os seres em cidadãos que constroem a nação, mas também reivindicam seu lugar nela.

A escola nesse contexto passa a transcender os níveis puramente linguísticos que cercam as questões metodológicas relacionadas à leitura e, conseqüentemente, pedagógicas e ir adiante, atingindo o social, sendo assim, somente quando houver a integração entre esses níveis, se terá alcançado o conceito que reza o termo dicionarizado 'cidadania'¹.

É importante, ainda nessa perspectiva de direitos e deveres, lembrar que se o regime feudal visava à manutenção das classes sociais claramente separadas, uma vez que de um lado, estavam aqueles que deveriam servir e do outro, os que eram servidos. A burguesia tinha os mesmos interesses, mas outras formas de manifestá-los, quer dizer, mantinha a separação de classes, mas não de forma tão evidente. É possível afirmar que na sociedade capitalista da qual fazemos parte, o mascaramento dessa separação ocorre em todas as práticas sociais, basta ler a assertiva que segue,

[...] aprende-se a ler, para vencer na vida e prosperar. A passagem não é gratuita, porém sua razão de ser permanece obscura, omitindo-se as intenções ideológicas e econômicas subjacentes. Sob esse aspecto, é imprescindível para a sociedade burguesa separar

¹ Cidadania s.f. 2. Qualidade de uma pessoa que possui, em uma determinada comunidade política, o conjunto dos direitos civis e políticos" (Larrousse, 1999, p. 227).

as duas facetas de um fenômeno comum, pois aproximar os sentidos educativo e mercantil associados à difusão da leitura denunciaria a função que desempenham na direção e no alargamento do mercado e controle dos indivíduos. Por sua vez, promover a identificação do leitor com o texto segundo um intercâmbio espontâneo e pessoal entre os dois redundaria em proporcionar ao primeiro uma experiência de liberdade e autonomia raramente julgada recomendável e conveniente pelo sistema em vigor (SILVA, 2004, p.15).

O ideal burguês assim visto e envolto na instituição escola denota a ideia de igualdade, mas promove em suas ações, as desigualdades, quando estabelece o tipo de conhecimento que se deve ter, quer dizer, as leituras da escola são as leituras das classes dominantes. O conhecimento que se apresenta valorizado e partilhado deve, portanto, ser o daquelas classes, então qualquer outro saber seria considerado de pouca rigorosidade, muito fácil e, portanto, de valor ínfimo.

Se assim é, quando surge o projeto de uma escola democrática, no interior da sociedade capitalista, devemos procurar determinar o que essa escola reinstala como diferença, uma vez que a educação é uma educação de classe. Por isso, a afirmação de que é preciso se apossar da totalidade do conhecimento da classe dominante para que haja transformação tem seu compromisso social. Mais exatamente, é uma afirmação do discurso da classe média (Orlandi, 1987). Propõe o acesso a esse conhecimento, mas não especifica quem pode e em que condições sociais isso pode acontecer. Esse acesso, segundo o que penso, não é nem necessário, nem suficiente para uma transformação que não tenha direção dada pela classe dominante. Além disso, não é o acesso, ao instrumento em si que muda as relações sociais, mas o modo de sua apropriação, no qual estão atestadas as marcas de quem se apropria dele (ORLANDI, 2000, p.36).

É relevante tecer tais considerações a respeito da leitura quando assume a função social de promotora da cidadania, justamente por que o ato de ler associado ao saber ensinado na escola liga-se ao processo de alfabetização que, por conseguinte, leva-nos à leitura da palavra e, conseqüentemente, dos textos. Nesta visão, nota-se claramente o elo entre alfabetização e cidadania e eis então a razão maior de gerar uma reflexão sobre tornar-se leitor para adquirir o *status* de cidadão. Soares (2003) diz que a relação entre alfabetização e cidadania perfaz uma linha dupla, por um lado nega o vínculo existente entre ambas e, por outro, afirma tal possibilidade.

Para tornar-se leitor da palavra, o sujeito precisa sim, ser exposto às práticas alfabetizadoras, mas estas devem ser vista de forma contextualizada, ou seja, a alfabetização é, entre outros meios, uma arma de luta contra a discriminação e as injustiças sociais, pois o acesso à leitura e à escrita não é imprescindível ao exercício da cidadania, nem mesmo à conquista da cidadania. Esta forma de perceber os fatos não diminui a importância do ensino de leitura e nem subtrai a função que ela exerce nas práticas cidadãs, assim,

[...] Conclui-se que só se estará contribuindo para a conquista da cidadania se, ao promover a alfabetização, propicia-se, sobretudo, condições de possibilidade de que os indivíduos se tornem conscientes de seu direito à leitura e à escrita, de seu direito a reivindicar o acesso à leitura e à escrita (SOARES, 2003, p. 57).

A percepção de que o mundo desenvolveu-se e continua nesse processo, de modo cada vez mais veloz, tanto no âmbito científico quanto tecnológico e que tal velocidade é a marca da sociedade contemporânea, da qual fazemos parte, é de suprema importância para a educação em todos os níveis. Deve então ser objeto prioritário de projetos elaborados por todas as instituições formais por 'ela' responsáveis e, principalmente, constituir-se como meta principal daqueles que nos dirigem e que por nós foram eleitos. Nesse sentido, Amorim (2008) defende que,

A cidadania decorre do processo de educação. O homem e a mulher alfabetizados conhecem seus direitos e seus deveres. Vão transmiti-las aos filhos e descendentes. Vão ajudar a escolherem melhor os governantes e a julgá-los nos momentos adequados. Isso é cidadania (p. 47).

Por conseguinte se assim não ocorrer, jamais conseguiremos nos inserir de fato e de direito como legítimos atores sociais que somos, dentro de práticas verdadeiramente comprometidas com a enorme gama de conhecimentos por nós produzidos, conferindo poderes a cada indivíduo, para utilizar-se de 'textos', verbalizados ou não, respeitando suas modalidades, gêneros e tipos, interagindo de forma consciente e responsável como compete ao que denominamos 'cidadão'.

1.3A leitura para a fruição ou deleite

Se a leitura permite o encontro entre o leitor e o texto, então ambos “[...] podem ser representados como duas engrenagens. Quanto melhor o encaixe entre um e outro, melhor a compreensão do texto” (Leffa, 1996, p. 22). Este encontro favorece o (re)conhecimento de novos mundos, compostos por personagens diversificados, associados aos mais variados contextos. É desse modo que o leitor se constitui, permitindo ficar face a face com os ‘demais homens’, representantes/personagens dos mundos que o cercam e isso somente ocorre no cruzamento entre o mundo real, no qual homens e mulheres executam várias tarefas como trabalhar, estudar, entre outras, e o mundo imaginário, idealizado, que fornece elementos para o sonho e a fantasia. Essa atitude favorece a existência de ‘ser’, de ‘estar’ e, certamente, de compreender a importância de ‘ser sujeito ativo e pensante’, inserido nas práticas sociais que somente são possíveis aos seres humanos, ponto de vista também defendido por Silva (2005, p.65),

A busca constante de minha existência e, portanto, de minha inserção no mundo é movida por atos que me colocam na situação de confronto com diferentes horizontes de significados. Existo e ganho a minha individualidade à medida em que desvelo e vivencio o plexo de significados, atribuídos ao meu mundo, pelos outros e por mim.

Vendo a leitura sob esse aspecto é atribuir-lhe outra função: a fruição, que consiste no simples prazer de ler para adentrar em mundos diferentes e, desse modo, recuperar ou construir outras formas de ver as coisas, possibilitando ao leitor uma melhor compreensão de si mesmo, do seu presente, mediante o elo estabelecido entre horizontes variados. É uma forma de apreensão da estética da criação verbal, concorda-se aqui com Silva (op. cit., p.44) quando afirma que, “[...] nesse sentido, não basta decodificar as representações indicadas por sinais e signos; o leitor (que assume o modo de compreensão) porta-se diante do texto, transformando-o e transformando-se”.

Ao assumir a função de fruição ou deleite, a leitura proporciona ao ser/leitor condições de divertir-se, de descansar da labuta e das tarefas a serem executadas no cotidiano, enfim, da constante luta pela sobrevivência, mas isso somente é possível por se estabelecer um diálogo entre o leitor e os mundos descritos no texto, uma vez que ler não é um ato solitário, mas interacional, capaz de (re)construir as formas, o espaço, as características e o modo de ser das pessoas e dos fatos, ler

por prazer é encontrar-se com o outro, é contemplar o outro e contemplar-se ao mesmo tempo.

É importante perceber que ler por prazer não é privilégio de muitas pessoas, pois esse tipo de leitura exige um nível elevado de letramento, considerando aqui um dos sentidos dados por Soares (2006, p.42) para este termo: “[...] Letramento, é prazer, é lazer, é ler em diferentes lugares e sob diferentes condições, não só na escola, em exercícios de aprendizagem.” Ora, inserir-se em práticas desse tipo precisa, entre outras coisas, de tempo e, geralmente, as pessoas estão envolvidas em outros projetos relacionados ao trabalho, ao estudo, aos compromissos com a família etc. Atente-se ao que é dito por Silva & Zilberman (2004, p.25),

“Em síntese: as condições sociais de acesso à leitura, em nossa sociedade capitalista, são diferenciadas: discriminam-se as camadas populares pelo reforço de sua concepção pragmática da leitura, a que se atribui apenas um ‘valor de produtividade’, enquanto, para as classes dominantes, ler é proposta de lazer e prazer, de enriquecimento cultural e ampliação de horizontes.

Como sugere a citação, ler por fruição ainda não é a realidade e a escola precisa resgatar essa função e não somente usar o texto como pretexto para ensinar a escrever as palavras nele contidas ou estudar as estruturas gramaticais que o compõe, isso deve ser uma das tarefas, mas também deve saber utilizá-lo para despertar o prazer de ler.

No meio linguístico, lamentavelmente, ainda não se tem dado a importância devida às emoções humanas quando o assunto é leitura, entretanto, é preciso recordar que elas antecedem todas as manifestações do comportamento humano e aqui incluímos a linguagem. A emoção antecede a cognição, basta considerarmos o processo de crescimento e evolução do ser humano, desde o ventre até a morte, primeiro sentimos, depois aprendemos com aquilo que antes era emoção, portanto é bem mais agradável realizar uma leitura que não se configure em nenhum parâmetro de obrigatoriedade, isto é, ler por prazer. Ler para se divertir, vejamos o que segue,

[...] Uma leitura por “pura curtição” – Que seja estimulado (com muitíssima freqüência) o exercício da leitura gratuita, da leitura do texto literário, do texto poético, sem qualquer cobrança posterior, suscitando assim a leitura pelo simples prazer que provoca (para

isto, selecionar textos que, de fato, possam provocar prazer estético) (ANTUNES, 2003, p.83).

Ante toda essa discussão quanto à necessidade de se deleitar com a leitura, fica posto que todos têm o mesmo direito, contudo, nem todos podem realizar leituras por diversão e por prazer, quer dizer, as classes sociais menos favorecidas não têm tido tantas oportunidades de usufruto, portanto, urge a necessidade de se voltar o olhar à prática da mesma, no sentido de desenvolver políticas de incentivo a essa '*práxis*', porque ler despretensiosamente é imprescindível para a construção de uma sociedade saudável e reflexiva.

1.4A Leitura para obtenção de informação

Na verdade, essa função da leitura requer atenção por que trata da obtenção de informação e ao mesmo tempo da aquisição de conhecimentos gerais, especialmente para manter-se atualizado nos dias atuais. Não se constitui, pois, em uma tarefa fácil, devido à velocidade dos acontecimentos que fluem em um processo contínuo, no qual as tecnologias da informação e da comunicação exercem um papel fundamental, tanto na produção quanto na distribuição dessas informações, que são visivelmente utilizadas e de forma intensiva, uma vez que estão disponíveis nos mais diversos registros escritos – sejam em livros, revistas, artigos, panfletos, folhetos, cartazes, *outdoors*, *sites*, *blogs*, *twitters*, entre outros.

Para a apreensão dos temas tratados em qualquer tipo de leitura e em qualquer função social por ela exercida, torna-se necessário juntar o conhecimento anterior do leitor sobre o assunto com as novas situações que se desvelam no momento da leitura. Fulgêncio e Liberato (2004) discorrem sobre esse processo ao usar o termo 'dadalidade' (condição de dado) de uma informação de um evento anterior e que está na consciência e funciona como um reservatório, dentro do qual estão armazenados os conhecimentos e que podem ser acessados e somados aos novos saberes que o leitor acessa no momento da leitura. A leitura como fonte de informação concede ao leitor esta condição, ou seja, de potencializar a quantidade de 'dados' por ele armazenados.

Outros autores chamam esse acionamento das estruturas cognitivas oriundas de experiências passadas de 'esquemas'. Entre eles está Leffa (1996,

p.36) que os definem como ‘estruturas abstratas’, criadas de modo particular por cada indivíduo de forma a representar sua visão de mundo, e acrescenta “[...]. O acionamento pelo leitor do esquema geral, para que possa depois encaixar os detalhes, é um passo essencial para a compreensão do texto”. Esse tópico será melhor estudado no próximo capítulo.

Nesse cenário manter-se informado é ampliar a visão e fugir da ignorância e para isso o leitor deve buscar no texto a resposta do ‘para quê’ daquela leitura, ou seja, não basta apenas ler, é preciso perceber as nuances do texto. É preciso analisar as várias possibilidades que o texto oferece concernentes aos diversos modos de interpretação. Durante esse trabalho, além de buscar compreender e atribuir sentidos, o leitor deve estar atento no que se refere à filtração da própria informação, garantindo a sua qualidade, a sua autenticidade e a sua importância.

1.5 A leitura para estudo

Os textos escritos são também lidos como forma de ensinar ou de aprender, não só nas aulas de língua materna, mas em todas as disciplinas. Para esse tipo de leitura, precisa-se ter maturidade para entender a importância de ler para aprender, se houver, então se torna também prazerosa.

É relevante dizer que esta função da leitura é indispensável, por ser uma das formas de adquirir e partilhar conhecimentos e estes, por sua vez, fazem toda a diferença entre os seres humanos. Nesse modelo, a leitura entra como objeto de ensino e de aprendizagem, pode-se falar em aquisição de um saber sistematizado ou saber científico e, conseqüentemente, na produção deste saber.

A concepção que a escola tem sobre o que é ler reflete-se necessariamente na proposição de seu ensino, de maneira que, quando se analisa a evolução das atividades de leitura mais frequentes na escola, pode-se ver sua correspondência com a evolução dos conceitos envolvidos nessa aprendizagem (COLOMER e CAMPS, 2002, p.59).

O trabalho apesar de árduo é importante por se configurar em uma leitura que qualifica os indivíduos entre os demais membros da sociedade da qual fazem parte distinguindo-os e capacitando-os para exercer uma infinidade de atividades. Estas são percebidas e assumidas de modos diferentes pelas diversas classes,

denotando inclusive, as condições sociais tanto do acesso à leitura quanto da produção do texto.

Para Castello-Pereira (2003, p.55), esse tipo de leitura “[...] é a leitura em que se faz uma interlocução com o texto”. Essa postura assumida implica em atitudes diferenciadas por parte do leitor diante do material a ser lido, ou seja, o sujeito/leitor, desta feita, busca a apreensão de conteúdos exclusivos e isso por si só já diferencia este, de outros tipos de leitura, pois nessa posição há, notoriamente, direcionamentos específicos que deverão ser seguidos, metodicamente, para não fugir do objetivo que é aprender. O autor (op. cit) discorre dizendo que,

[...] é a leitura em que se busca não uma informação pontual, mas perceber como o texto se organiza, o que discute e como discute. É a leitura do estudo e do trabalho. A leitura necessária no dia-a-dia de quem exerce uma atividade intelectual, necessária aos estudantes de um modo geral [...].

O cumprimento de tal tarefa exige disciplina intelectual, criticidade e constância, elementos que somente a prática poderá desenvolver. Esse ato é o que Freire (apud CASTELLO-PEREIRA, 2003) chama de ‘dedicação’ imprescindível para que o leitor, em primeiro lugar, “[...] assumo o papel de sujeito [...]” que se aproprie do estudo do texto, que já é o resultado do estudo de outrem, assim há a necessidade de envolvimento crítico, porque ao entender o que o outro disse, o estudante cria, recria, inventa, reescreve e para isso é preciso que se volte ao texto quantas vezes forem necessárias.

Nessa perspectiva, Silveira (2005) evoca um entendimento mais claro acerca da ‘leitura instrumental’ ou ‘leitura para estudo’, lembrando que a prática de leitura no contexto escolar não deve ser distanciada de seus usos sociais, conferindo a escola o papel do desenvolvimento da aprendizagem eficiente da leitura, afirmando, inclusive, que a escola deve lançar mão de estratégias específicas e considerar a diversidade de gêneros textuais, com vistas a favorecer o aprendizado da leitura, evidenciando, assim, o importante papel das instituições responsáveis pela educação. A autora continua,

[...] Com efeito, a leitura, além de proporcionar ao indivíduo a oportunidade de alargamento dos horizontes pessoais, espirituais, culturais e profissionais, constitui-se também num eficiente meio para o exercício das atividades lúdicas e pragmáticas. Mas é na escola,

na academia, onde nós, profissionais do magistério, efetivamente trabalhamos, que a leitura deve ser ensinada como uma habilidade básica fundamental para a formação do indivíduo em todos os aspectos, incluindo os usos instrumentais dessa habilidade para uso nas próprias atividades escolares e acadêmicas (SILVEIRA, 2005, p.2).

É pertinente lembrar que a aprendizagem da leitura estende-se ao longo da vida escolar e que é preciso que a escola assuma definitivamente a posição inicial, fazendo com que o próprio aluno goste do ato de ler e queira dar continuidade a esse trabalho por toda sua vida, como é informado abaixo,

[...] A condição básica e fundamental para um bom ensino de leitura na escola é a de restituir-lhe seu sentido de prática social e cultural, de tal maneira que os alunos entendam sua aprendizagem como um meio para ampliar suas possibilidades de comunicação, de prazer e de aprendizagem e se envolvam num interesse por compreender a mensagem escrita (COLOMER e CAMPS, 2002, p.90).

Outra discussão necessária quanto à prática da leitura para estudo é assumir que todos devem dar sua parcela de colaboração, pois é comum associarem essas atividades ao trabalho específico dos professores de língua materna, como se fossem eles os únicos responsáveis pelo ensino da leitura. Certamente, cabe a este profissional uma parcela de responsabilidade maior, no entanto, o engajamento dos demais docentes nessa prática é imprescindível para o sucesso da leitura voltada para a aprendizagem, justamente por serem eles, leitores eficientes. Vejamos o que segue,

[...] os professores das demais disciplinas também devem reconhecer que grande parte da aprendizagem escolar [...] depende grandemente da leitura instrumental, que deve ser produtiva, estratégica, eficaz sem deixar de ser também crítica e criativa. Mas, para isso, é preciso primeiramente que o professor também tenha, ele mesmo, um grande entusiasmo pela leitura, para que ele possa “contaminar” os alunos (SILVEIRA, 2005, p.5).

Esse tipo de leitura tem se configurado em uma das funções sociais mais inacessíveis, devido à amplitude que o ato requer, inclusive, no que se refere às condições da própria sociedade que permite ou não o acesso aos métodos e às técnicas estruturadas propiciadoras do conhecimento em pauta. Nesse âmbito, há de se considerar que a leitura é responsável pelo desenvolvimento generalizado,

bem como, pela ampliação do vocabulário e das diversas formas de expressão, da profusão de ideias, permitindo o avanço no mundo intelectual e, nesse sentido, o progresso na construção dos diversos saberes permeados pelos discursos científicos.

1.6 A noção de letramento

Alguns pesquisadores defendem que no termo letramento já está inserido o que se chama de práticas sociais, o que seria redundante dizer que há necessidade de ocorrer o letramento social. No entanto, Lopes (2006) ressalta que ao se dizer letramentos sociais, a pluralização do termo evoca um conjunto de práticas sociais que somente podem ser efetivadas por meio da escrita. Desse ponto de vista, decorre a expressão usada, na atualidade, por diversos educadores quando defendem que se deve 'alfabetizar letrando', ou seja, a aquisição da leitura e da escrita é o meio para garantir a participação nos diversos eventos sociais.

Segundo Soares (2006), a palavra letramento é ainda muito nova tanto no campo da Educação, quanto no campo das Ciências Linguísticas, mas uma coisa já se havia sido pensado pelos educadores, que ensinar a ler e a escrever deveria fazer sentido na vida do aprendiz, deveria e, lógico, deve propiciar-lhe novos contextos discursivos e quanto mais essa concepção for sendo aprofundada no ensino, mais o aprendiz se comprometerá com seu desenvolvimento e com o dos outros. Para ilustrar o surgimento da palavra letramento, segue um relato, segundo a mesma autora,

[...] é na segunda metade dos anos 80, há cerca de apenas dez anos, portanto, que ela surge no discurso dos especialistas dessas áreas. Mary Kato [...] diz acreditar que a língua falada culta "é consequência do *letramento*" (grifo meu). Dois anos mais tarde [...], Leda Verdiani Tfouni [...] distingue alfabetização de letramento: talvez seja este o momento em que letramento ganha estatuto de termo técnico no léxico dos campos da Educação e das Ciências Linguísticas. Desde então, a palavra torna-se cada vez mais freqüente no discurso escrito e falado de especialistas, de tal forma que, em 1995, já figura em título de livro organizado por Ângela Kleiman: **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre prática social da escrita (SOARES, 2006, p.15).

Ainda se faz importante tomar o discurso de Soares (op. cit.) quando explica a necessidade de se construir novos termos para designar novas atividades, como é o caso de letramento. Se prestarmos atenção não precisamos de grandes esforços para compreender esse movimento tão comum das línguas. Palavras se vão, outras aparecem, quer dizer, enquanto algumas deixam de ser usadas e, às vezes, perdem até o sentido original e passam a ser usadas com outro(s) significado(s), novas palavras vão sendo inseridas para (re)significar novas cargas semânticas em novos contextos. Os estudos diacrônicos e sincrônicos da língua explicam isso.

Assim em um breve comentário, SOARES (2006, p.18) explicita a razão do surgimento do termo letramento, que é “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Uma das formas de ser letrado é justamente o acesso à escolaridade para todos, sem demagogia política e nem infusão de ideologias partidárias.

Para concluir este tópico, torna-se também imprescindível recordar que como todas as demais ações humanas, alfabetizar e letrar são atos que requerem capacidades anteriores, usando a metáfora do plantio de uma semente, pode-se inferir que nenhuma planta nascerá de um terreno que não tenha sido preparado antes, da mesma forma é preciso desenvolver condições para que o ser humano participe e seja inserido em tais práticas.

1.7 Gênero Textual versus Tipologia Textual

A leitura é, de fato, um ótimo exercício para nossa inteligência e é promotora de integração com as diversas culturas, além de proporcionar à aquisição de novos conhecimentos, nos capacita a enfrentar os desafios do mundo. Essa capacidade é potencializada quando somos expostos a uma determinada variedade de textos, quer dizer, a gêneros textuais distintos, é essa a prática de letramento falada anteriormente.

Nessa perspectiva, é o falante ou o escriba dos gêneros em geral, que mostrará o nível de letramento que atingiu: ao seguir uma receita culinária, ao enviar um *e-mail*, ao atualizar notícias particulares ou familiares, através de uma carta ou usando o *orkut*, *twitter* ou o *facebook* (letramento digital); ao fazer compras no supermercado, escolhendo os itens pela marca, pela qualidade, pelo gosto, pelo

preço ou quem sabe, pelo rótulo; ler uma reportagem no jornal da escola, no jornal da cidade ou do estado ou numa determinada revista. Ler um livro, um conto, declamar um poema, resumir os pontos mais importantes de uma aula; organizar uma aula, uma palestra. Assistir à TV, ouvir um programa de rádio, selecionar músicas, entre tantas outras práticas semelhantes. Estas são, pois, vias de letramento que envolvem diversos gêneros, pertencentes a campos discursivos distintos.

Eis a importância da instituição formal “escola”, que deve organizar sistematicamente os gêneros que pretende trabalhar, o modo como abordará, para que evidenciem a realidade e não seja apenas uma simulação, mas um mergulho nos textos que são produzidos em seu meio.

Marcuschi (2008) afirma que o estudo de gêneros textuais é muito antigo, que surgiu com Platão e Aristóteles, tendo no primeiro, a tradição poética e no segundo, a tradição retórica. Quanto ao Brasil ele afirma:

[...] O que se tem notado no Brasil foi uma enorme proliferação de trabalhos, inicialmente na linha de Swales (1990) e depois da Escola de Genebra com influências de Bakthin (1979) e hoje com influência de norte-americanos e da análise do discurso crítica. Como Bakthin é um autor que apenas fornece subsídios teóricos de ordem macroanalítica e categorias mais amplas, pode ser assimilado por todos de maneira bastante proveitosa. Bakthin representa uma espécie de bom-senso teórico em relação à concepção de linguagem (MARCUSCHI, 2008, p.152).

Na mesma obra, Marcuschi diferencia o ‘gênero textual’, o ‘tipo textual’ e o ‘domínio discursivo’, dizendo que o primeiro representa a materialização dos textos em situações comunicativas recorrentes. O segundo diz ser um construto teórico, no qual se realizam os aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas e estilo. São, na verdade, o modo como se apresentam, sendo assim denominados: narração, exposição, descrição, argumentação e injunção. Enquanto que do terceiro, pode-se dizer como disse o Marcuschi (op. cit. p.155), constitui-se em uma “esfera da atividade humana e indica ‘instâncias discursivas’ (por exemplo, discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso etc.)”. É do domínio discursivo que os gêneros textuais se originam e é a partir de tal domínio que se reconhecem e se classificam os discursos presentes na variedade de textos que nos circundam.

Não se pode deixar de fazer menção à complexidade de conceber ou conceituar o 'suporte de gêneros textuais'. Isso posto, é importante lembrar mais uma vez Marcuschi (op. cit., p.178), quando diz que "[...] Ainda inexistem estudos sistemáticos a respeito do suporte dos gêneros textuais. Apenas agora iniciam as investigações sistemáticas a este respeito e muitas são as indagações". Ao mesmo tempo o autor (op. cit., p. 179) relembra quanto ao suporte que, "[...] Ele é imprescindível para que o gênero circule na sociedade e deve ter alguma influência na natureza do gênero suportado". Não se impõe com isso que seja o suporte o determinante do gênero, no entanto, cada gênero exige um suporte especial. E, ainda, é preciso lembrar que mudando o gênero de um suporte para o outro, pode-se modificar o próprio gênero. Outra discussão relevante a esse respeito é posta por Silveira (1995, p. 46),

Paralela à discussão sobre os critérios para o levantamento das diversas tipologias textuais, há ainda, a questão da necessária distinção entre "textos" (enquanto discursos) e seus devidos "suportes", ou seja, os chamados "portadores de texto". Nesse sentido, Van Dijk (1989:171) nos chama a atenção para o fato de os livros, os jornais, as revistas, os cartazes não serem tipos de texto e sim portadores de texto, embora tenhamos casos em que estas duas categorias possam se materializar de uma forma unificada. É o caso, por exemplo, da superestrutura da carta, que possui um formato e é, ao mesmo tempo, uma forma de comunicação. Assim como há os suportes textuais, há também os chamados canais textuais (rádio, televisão, telefone, etc.).

Diante de tais posições e compreendendo a importância de convencionalizar para aprender, é importante fechar a discussão com a seguinte definição que parece bastante razoável para uma investigação que ainda tem um grande percurso pela frente,

[...] entendemos aqui como suporte de um gênero um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto. Pode-se dizer que o suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto. Essa idéia comporta três aspectos: (a) suporte é um lugar (físico ou virtual); (b) suporte tem formato específico e (c) suporte serve para fixar e mostrar o texto (MARCUSCHI, 2008, pp. 174-175).

Mesmo que não se trate do fechamento de um conceito sobre suporte textual, há de se considerar como um caminho desambiguador entre este e o gênero textual. A título de exemplo, o próprio Marcuschi (Ibid.) relata que um bilhete escrito em um papel e colocado sobre uma mesa, assume o conjunto de caracteres que o classifica como gênero textual: bilhete, no entanto se for ouvido pela secretária eletrônica, as mesmas palavras assumirão o gênero textual: recado e assim por diante. O importante é perceber que a mudança do instrumento que porta a mensagem pode modificar o gênero nele contido.

É preciso que haja realmente a leitura, a discussão e a compreensão do texto, para que o aluno perceba seus vários sentidos que o mesmo possui, saiba também sobre estrutura, sua funcionalidade, sua utilidade, mas isso deve ocorrer desde o início, ou seja, a escola deve ter essa prática como algo natural (de fato é, contudo, não ocorre), deverá ser como nos diz Silveira (1995, p.45),

[...] “Na verdade, o ideal seria a elaboração de um programa de leitura que pudesse contemplar uma prática diversificada de leitura, abrangendo os textos mais utilizados nas comunidades letradas, ao tempo em que se daria oportunidade de os alunos desenvolverem estratégias produtivas de leitura, o que só pode ocorrer se for garantido ao aluno-leitor um volume bem maior de leitura do que normalmente se faz na escola”.

Eis a finalidade das aulas de leitura e por que não dizer, do ensino da língua portuguesa, uma vez que todos defendem que o objetivo maior do ensino da língua materna é promover a ‘boa comunicação’, ora, somente existirá uma ‘boa comunicação’, se houver entendimento do material falado, escrito (ou imagético), pois, como reza Antunes (2003, p.118), “[...] É importante que o aluno, sistematicamente, seja levado a perceber a multiplicidade de usos e de funções a que a língua se presta, na variedade de situações que acontece”. É neste sentido que a escola – instituição formal – cumpre seu papel social, ou seja, organizando-se interna e externamente para estimular a utilização de uma capacidade inerente ao ser humano – a linguagem – pois ensinar a ler e a escrever é, certamente, aumentar a potencialidade comunicativa do aprendiz da língua-mãe.

Neste capítulo, foram abordadas questões ligadas às funções sociais da leitura, bem como a diferenciação entre alfabetização e letramento e gêneros

textuais. No próximo capítulo, trataremos sobre o processo de compreensão do texto escrito e o papel das estratégias de leitura.

2 O PROCESSO DE COMPREENSÃO DO TEXTO ESCRITO E O PAPEL DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Este capítulo versará sobre a *compreensão leitora*, valendo-se, para isso, das concepções de língua, texto, sujeito e sentido, com a finalidade específica de entender melhor as concepções de leitura que têm fundamentado as aulas de língua portuguesa. Trataremos também dos modelos teóricos da leitura e do papel que exercem as estratégias de leitura no processo de compreensão do texto, buscando demonstrar os fatores que incidem direta ou indiretamente na interpretação do texto escrito.

2.1 Concepções de língua, sujeito, texto, sentido e suas implicações na leitura

Antes de iniciar a apresentação das concepções de língua, convém atentar para as seguintes questões: O que é ler? Para que ler? Como ler? E, principalmente, como ocorre a compreensão de um texto? Há de se considerar a importância das respostas a essas perguntas, já que são imprescindíveis para o ensino eficaz da leitura; com efeito, a escola precisa lidar com as concepções de língua e das habilidades linguísticas, dentre elas, evidentemente, a leitura, a fim de garantir o ensino e a aprendizagem.

Um dos primeiros questionamentos que é levantado por Kleiman (1989) refere-se ao fato de ser ou não possível ensinar a alguém a compreensão leitora. A resposta a esse questionamento não é fácil, mas há um indício de como abordá-la: a compreensão é, nos seus aspectos internos, processada cognitivamente; mas nos seus aspectos externos, ela depende dos entornos contextuais e de fatores psicossociais. Assim sendo, as formas e abordagens de estudo sobre leitura e compreensão dependem de visões e concepções sob as quais este objeto é percebido. Relacionada a esta questão, vem um posicionamento já observado em algumas pesquisas, incluindo nestas, Colomer e Camps (2002) e Koch e Elias (2007), quando dizem que a escola tem proporcionado uma gama de atividades, as quais aparentemente destinam-se a ensinar o aluno a ler; no entanto, a prioridade de que ele entenda o texto geralmente não é dada. Ora, sabe-se que as práticas de ensino da linguagem ou forma de transposição didática dos conteúdos são

elementos decorrentes das concepções que se tenha de leitura e, estas por sua vez, são oriundas das concepções de língua, de texto, de sujeito e de sentido. Assim, o trabalho docente depende das concepções que o(a) educador(a) ou a escola adote desse objeto de estudo e de ensino – a linguagem humana.

Muitas vezes o profissional da educação não sabe que determinadas posturas na condução da aprendizagem, e até mesmo nos momentos de avaliação, são oriundas de uma concepção de língua que ele defende na prática, mas não a conhece teoricamente. Portanto, é de suma importância que, dentro dos projetos pedagógicos, essas concepções sejam claramente definidas e, logicamente, discutidas entre os interessados, pois é extremamente importante o papel da escola na formação de leitores competentes. Afinal de contas, esse é um dos compromissos sociais que essa instituição deve sistematicamente cumprir.

A primeira concepção - língua enquanto expressão do pensamento - atua na perspectiva de que a linguagem é gerada no interior da mente de cada indivíduo; assim, o ato de pensar e o ato de se expressar estão intrinsecamente ligados. Aquele que enuncia, exprime sempre o que pensa, e a sua fala ou o seu texto é o produto de sua maneira de organizar as ideias. O texto, portanto, não tem relação com o leitor ou com a pessoa com quem se fala, mas tão somente com o enunciador.

A enunciação não é afetada nem pelo outro e nem pela situação social, na qual o evento ocorre. Na verdade, nada a afeta, a não ser que haja uma insuficiência orgânica ou mental entre os envolvidos, que possa inibi-los de pensar ou, pelo menos, de ‘pensar direito, pensar bem’, pois o pensamento segue uma lógica organizacional. Temos aqui uma concepção tradicional da língua. O texto, como diz Koch (2006) e Koch e Elias (2007), segue uma lógica do pensamento, e sendo tão somente a representação mental do autor, cabe ao leitor/ouvinte a tarefa de captar essa representação, somadas às intenções psicológicas do autor. Diante disso, percebe-se a passividade do leitor.

A segunda concepção mostra a língua como instrumento de comunicação. Trata-se de uma estrutura fechada em si mesma, na qual há aquele que emite a mensagem e o outro que a recebe e a compreende, pois ambos dominam o código. A linguagem vista por esta óptica é exterior ao sujeito. A estrutura da língua está disponível para ser utilizada pelos usuários. No entanto, na atuação desses usuários a língua é bastante reduzida, já que esta se configura como um conjunto de signos

que seguem determinadas regras combinatórias para transmitir a mensagem ou informação de um emissor para um receptor.

Temos, desse modo, uma concepção estrutural, na qual o sucesso encontra-se no grau de domínio que os usuários da língua como sistema possuem, uma vez que, ao decodificar o código emitido, o receptor, conseqüentemente, transforma-o em uma nova mensagem. O texto, pois, é o produto codificado pelo emissor que deverá ser decodificado pelo leitor/ouvinte, que precisa simplesmente conhecer o código. Tudo está completamente explícito no texto. Vê-se claramente também o caráter de passividade, bem como percebe-se que a posição do sujeito é pré-determinada pelo sistema.

A última concepção encaixa-se numa posição dependente do contexto, do lugar da enunciação, do evento, da situação; como afirma Koch (2006), a língua é um lugar de interação de sujeitos ativos. Dá-se importância à relação interpessoal, à forma de dizer, às diferentes situações comunicativas e, logicamente, à interpretação e à intenção de quem produz o enunciado. Temos, portanto, a concepção interacionista², na qual o falante realiza ações, atua, interage com o outro, ou seja, aquele com quem se fala ou aquele para quem se diz algo. Assim, a linguagem é vista numa dimensão mais ampla, pois o sujeito está inserido em um contexto ideológico e sociocultural.

É relevante saber, em primeiro lugar, que sujeito e língua são indissociáveis, não se pode pensar em um sem fazer uma ligação direta ao outro; afinal, não existe língua sem um sujeito, e a recíproca também é verdadeira. Em segundo lugar, é necessário reconhecer-se que as duas primeiras concepções são importantes e que contribuem para o ensino de língua; contudo, em ambas, percebe-se um caráter mais pontual ou até mesmo de incompletude. Na terceira concepção, há um entrelaçamento dos fatores internos (cognitivos) e externos (socioculturais) à língua, na qual se defende que esses fatores exercem influências diversas sobre os discursos produzidos e recebidos pelos sujeitos/interlocutores, considerando que as posições sociais que os sujeitos ocupam influenciam na produção e no estudo do texto.

² A concepção interacionista fundamenta-se nas ciências da linguagem de base discursivo-pragmática como a Teoria do Discurso, a Linguística Textual, a Semântica Argumentativa, e Análise do Discurso e Análise da Conversação.

O texto, por conseguinte, é visto como uma instância de interação, dando lugar para os implícitos, e será justamente o contexto sociocognitivo dos participantes da interação o pano de fundo para descobri-los. Koch (2006) ainda afirma que os sujeitos são atores/construtores sociais e que, como interlocutores, agem de forma dialógica no texto, no qual se constroem e são construídos.

As posições assumidas pelos sujeitos condizem com cada opção feita pelo docente ao ensinar a leitura e esta implicará no processo de aprendizagem. Koch e Elias (2007) dizem que, ao escolher a primeira concepção, o *foco da leitura* será no próprio texto em uma visão linear, como se tudo estivesse totalmente explícito. Quando a opção for a segunda concepção, o *foco da leitura* será voltado para o autor e nas intenções que teve ao produzir o texto. E, finalmente, se o trabalho docente for norteado pela terceira concepção de leitura, então o *foco da leitura* assume uma perspectiva interacional, na qual todos terão papéis a desempenhar, pois nem tudo está evidente no texto. Vejamos o que as citadas autoras dizem a esse respeito,

Nessa perspectiva, o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos lingüísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH e ELIAS, 2007, p.11).

Há um movimento perceptivo quando se trata da língua enquanto lugar de interação. Há espaços para o previsível e o imprevisível, para o que está explícito e para o que está nas entrelinhas. Desse modo, todos passamos a ter uma quota de responsabilidade, em especial o professor, sem importar a disciplina que leciona, pois, como diz Antunes (2009, p.187), “[...] todo professor de qualquer disciplina é um leitor para sua atividade de ensino e, depende necessariamente, do convívio com textos os mais diversos”. Vemos, pois, que é na escola que o processo de aprendizagem de leitura se efetiva, pois se nessa perspectiva nem tudo é previsível, como foi dito, muito menos terá espaço para a linearidade. Para ratificar tal posição, segue uma figura que denota o movimento interacional que tem sido descrito até aqui.

Figura 1- Linguagem – perspectiva interacional³



FONTE: Autora, 2012 (Adaptação de KOCH, 2006)

Quando se fala em linguagem numa perspectiva interacional, ou seja, como diz Koch (2006), como ‘lugar de interação’, vem em nossa mente a ação recíproca exercida entre os interlocutores, de forma a ser organizada com fins de atingir um objetivo específico, que é o da interação entre os interlocutores. Isso não significa anular ou desprezar as outras concepções, pois essa perspectiva, além de acrescentar mais elementos, congrega aqueles que já existem nas outras duas concepções.

A leitura agora recebe o *status* de prática discursiva, que dá lugar aos ‘elementos linguísticos’ que representam a estrutura da língua, a base; os ‘saberes’ adquiridos, construídos pelas experiências individuais e coletivas; a ‘organização’ tanto no nível micro quanto no macro, em se tratando de texto; ‘os implícitos’ que vão se desvelando, a partir do conhecimento prévio de cada indivíduo.

Dessa maneira, texto e sujeito estão intrinsecamente ligados, tanto quem o constrói atribui sentidos, quanto quem o lê produz sentidos; é justamente esse movimento que se denomina atividade interativa e que somente existe por se considerar a dimensão ‘dialógica’ da língua, produzida ‘socialmente por seus diversos atores’, em situações também diversificadas (lugar de interação). Por isso, o(s) sentido(s) do texto pode(m) levar a uma pluralidade de leituras, que ora se aceitam (os atores sociais em relação ao texto), ora se confrontam; é desse modo que as leituras se reconstróem. Por tudo isso é que a importância dada aos diversos gêneros produzidos socialmente tem crescido quando se fala em ensino de leitura.

³ Figura elaborada pela mestrandia a partir das informações verbais adaptadas da obra: KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

2.1.1 Abordagens de leitura

No tópico anterior, ficou claro que o professor ao ensinar, seja de modo consciente ou não, adere a uma determinada concepção de língua e, conseqüentemente, a uma teoria de aprendizagem. Ademais, sabe-se que a leitura é extremamente relevante na educação formal, pois é através dela que os saberes são ensinados e aprendidos; assim, compreender os processos mentais tanto de natureza linguística quanto de natureza cognitiva, que o sujeito utiliza na realização do ato de ler, é de fundamental importância. Leffa (1999, p.13) classifica as diferentes linhas teóricas concernentes à leitura, utilizando-se de três abordagens, a saber:

[...] (1) as abordagens ascendentes, que estudam a leitura na perspectiva do texto, onde a construção do sentido é vista basicamente como um processo de extração; (2) as abordagens descendentes, com ênfase no leitor e que descrevem a leitura como um processo de atribuição de significado; e, finalmente, (3) as abordagens conciliatórias, que pretendem não apenas conciliar o texto com o leitor, mas descrever a leitura como um processo interativo/transacional, com ênfase na relação com o outro.

Tendo como eixo as três perspectivas apontadas na citação acima, pode-se estudar as concepções de leitura considerando o 'texto', o 'leitor' e o 'processo de interação'. Todas elas têm sua importância, sendo que a última congrega uma carga maior por perpassar, segundo Leffa (op. cit.), todas as linhas teóricas da leitura, destacando-se em duas abordagens.

A leitura vista pela perspectiva do texto mostra um leitor que busca apreender os conteúdos, dando importância ao vocabulário, pois é no próprio texto que se encontra o sentido; este, por sua vez, é atribuído pelo autor. O trabalho do leitor é decodificar as palavras, tratando-se, portanto, de uma abordagem ascendente. Há, por certo, aqui, a visão de um processamento linear no que se refere ao ato de ler e uma valorização maior das estratégias cognitivas que são consideradas de nível mais baixo, por tratarem do reconhecimento de letras e de palavras. Há de se perceber também que a leitura pode ser vista de várias maneiras, dependendo de quem a executa e do momento que o faz, pois o mesmo leitor pode atribuir sentidos distintos ao mesmo texto, principalmente ao fazer uma releitura.

A leitura sob a óptica do leitor faz com que este atribua significados ao que está lendo a partir dos seus conhecimentos prévios que estão organizados em forma de esquemas (estruturas cognitivas abstratas) e que pode se realizar de diversas maneiras. As informações não visuais assumem uma importância maior do que as visuais e o leitor, conhecendo as convenções da escrita, entende que tudo pode ser previsto no texto. Um dos grandes problemas que se constitui numa grande crítica a essa visão é a de defender que o leitor não comete erros quanto ao significado, ou seja, todo o sentido que ele atribui ao texto é considerado como correto. Ressalte-se que a abordagem aqui é a descendente. A radicalização desta visão de leitura é considerá-la como um “jogo psicolinguístico de adivinhação”.

E, finalmente, pode-se ver a concepção de leitura na perspectiva interacional que comporta tanto a abordagem ascendente quanto a descendente. Desse modo, todas as vezes que o leitor se depara com dificuldades no ato de ler, quer dizer, quando não possui conhecimentos prévios sobre o assunto, ele encontra passagens de difícil compreensão e, assim, diminui o ritmo, desacelera e passa a tomar mais cuidado ao atribuir significados ao que está lendo. Nesse caso, o leitor se utiliza da abordagem ascendente. O contrário ocorre quando o leitor, por ter esquemas prévios sobre o tema abordado no texto, atribui sentidos com mais facilidade, ou seja, faz uma leitura mais rápida.

2.2 Os modelos teóricos a e as estratégias de leitura

A via que nos proporciona o entendimento sobre o processamento da leitura é indubitavelmente o estudo e a reflexão sobre as variadas teorias existentes, entre elas estão os modelos teóricos de leitura e as estratégias de leitura. Daí a importância apontada por Leffa (1999, p.13) do conhecimento que devemos ter sobre as diferentes linhas teóricas que buscam classificar a leitura em três relevantes abordagens, a saber, “as abordagens ascendentes, que estudam a leitura na perspectiva do texto”, desse modo, o sentido do texto vai, aos poucos, sendo extraídos até sua construção final. As “abordagens descendentes, com ênfase no leitor e que descrevem a leitura como um processo de atribuição de significados”, defendem que o leitor, a partir de suas experiências, vai produzindo sentidos ao que ler até a tomada de consciência de como foi construído o texto. E por último, o autor relata as abordagens conciliatórias que têm como objetivo tanto a conciliação entre o

leitor e o texto, quanto “descrever a leitura como um processo interativo/transacional, com ênfase na relação com o outro”. Nesse caso, o espaço é negociável e o sentido do texto está no ponto conciliatório.

Assim, torna-se imprescindível, ao aceitarmos a reflexão feita no parágrafo anterior, conhecermos os modelos teóricos de leitura que estão na base do desenvolvimento das estratégias diversificadas de leitura, uma vez que a apropriação do que preconiza tais modelos certamente auxiliará a transposição dos conteúdos referentes ao ensino de leitura no cotidiano da sala de aula. Sobre os processos ascendentes e descendentes, Silveira (2005, p. 27) informa,

[...] O *processamento ascendente* (bottom-up), também chamado processamento de nível inferior ou baixo, é uma atividade mental em que o leitor usa estratégias que partem dos insumos visuais (a informação gráfica – palavra ou grupo de palavras) para depois de examinada essa informação, integrá-la à totalidade da frase e, daí, num processo mais alto, chegar ao significado e à compreensão. O *processo descendente* (top down), por sua vez, se dá quando o leitor atribui significado ao que lê, partindo do seu conhecimento prévio, quando o conteúdo do texto lido é familiar [...] Pode-se dizer, então, que os processos descendentes (top-down) se iniciam no aspecto temático – macroestrutural -, enquanto os processos ascendentes se prendem aos níveis gramaticais (morfo-sintáticos e fonológicos), ou seja, microestruturais.

A partir de tais considerações e destacando a relevância do papel da teoria que fundamenta o ensino de leitura, com base na citada autora, segue abaixo a descrição dos modelos teóricos de leitura, bem como, breves comentários sobre cada um deles.

Goodman (apud SILVEIRA, 2005), com seu modelo descendente, contribuiu bastante para os novos rumos do ensino da leitura, pois, além dos vários anos de estudos, realizou experimentos com crianças utilizando a modalidade oral. Um dos objetivos que se constituiu em uma das grandes contribuições dos estudos desse teórico foi implementar ideias renovando o ensino de leitura, inclusive a abordagem construtivista da alfabetização, que incorporou alguns dos postulados desse estudioso. Segundo Silveira (2005), a influência do modelo de Goodman ocorreu de maneira muito acentuada no ensino instrumental de língua estrangeira, principalmente no inglês, mas seus pressupostos podem ser aplicados ao ensino instrumental de leitura em qualquer outra língua.

Entretanto, vale ressaltar que o modelo em pauta também mostra inconsistência e ela está no fato de que o autor defende, de forma muito enfática, os processos descendentes, afirmando que o leitor proficiente quase não depende do conhecimento grafo-fônico, mas do conhecimento linguístico, especialmente, ligados à semântica e à sintaxe. Segue uma citação que explicita melhor essa posição,

A inconsistência verificada no modelo de Goodman é uma ênfase exagerada nos processos descendentes e, por conseguinte, na sua crença de que o leitor proficiente é aquele que lê rápido porque busca o significado sem intermediação dos processos inferiores, embora ele reconheça que quando o texto é de difícil compreensão, o leitor geralmente usa mais cautela, perdendo um pouco da eficiência (SILVEIRA, 2005, p. 29).

É importante também dizer que, segundo o modelo de Goodman (apud SILVEIRA, 2005), o processo de decodificação ocorre de forma direta da informação visual para o sentido do que está sendo lido, como se fosse uma leitura ideográfica. Com efeito, esse processo pode ser corriqueiro para o leitor experiente, que já teve o processo de decodificação automatizado, mas não pode ser realizado pelo leitor iniciante, que ainda está lidando com a aprendizagem da representação grafofônica.

Quanto ao modelo de Frank Smith (1989), também descendente, pode-se dizer que, talvez por ser psicolinguista, tenha seguido pressupostos similares aos de Goodman. Entretanto, para ele, o ato de ler exige uma postura criativa, construtiva e, para isso, o leitor utiliza alguns traços distintivos e essenciais, que são: a) a leitura é objetiva; b) é seletiva; c) é antecipatória e tem como base a compreensão, sendo que todas essas características são devidamente manipuladas ou controladas pelo leitor. Vê-se que a ênfase é dada aos processos descendentes e, para ratificar essa posição, seguem as palavras do autor,

[...] o esforço para ler através da decodificação é amplamente fútil e desnecessário. [...] a leitura e o aprendizado da leitura são atividades essencialmente significativas; estas atividades não são passivas ou mecânicas, mas dirigidas ao objetivo e racionais, dependendo do conhecimento anterior e expectativas do leitor (ou aprendiz). A leitura é uma questão de dar sentido a partir da linguagem escrita, em vez de se decodificar a palavra impressa em sons (SMITH, 1989, p.16).

Para o autor, a combinação entre a leitura visual e não visual é de suma importância; no entanto, o que garante a fluência do leitor são os elementos que ele

já possui (conhecimento prévio). Se ele não puder de algum modo acioná-los, por quaisquer que sejam as razões, ansiedade, nervosismo ou até mesmo pressão, pouco ou nada será extraído do texto. Nesse caso, tem-se, pois, a chamada ‘visão de túnel’, e a mesma coisa ocorrerá se os conhecimentos prévios do leitor sobre o assunto do texto forem, de certa maneira, pífios. Compartilhando do modelo deste teórico, Fulgêncio & Liberato (2004, pp.13-14) afirmam que “a leitura não é uma atividade meramente visual. O acesso à informação visual – isto é, à informação percebida, captada pelos olhos - é obviamente necessária, mas não suficiente”. As autoras se referem à importância da ativação dos conhecimentos prévios do leitor para dar sentido ao que lê. Dentre esses conhecimentos está, evidentemente, o conhecimento do funcionamento da língua.

O modelo de Philip Gough, segundo Silveira (2005), dá ênfase aos processos ascendentes. Assim, segundo seus pressupostos, o sucesso na leitura depende basicamente do processo da decodificação, afirmando categoricamente que não há ‘jogos de adivinhação’ em relação à leitura, o leitor proficiente é visto como um bom “decodificador”, portanto, ele “caminha pela sentença, letra por letra, palavra por palavra”. Essa trajetória, para o teórico, é realizada de maneira tão rápida que, evidentemente, o leitor sequer percebe. E quanto mais o leitor praticar a leitura, mais esses procedimentos se tornam rápidos e automatizados e, assim, ele vai adquirindo mais velocidade na leitura.

O ato de ler, conforme o autor em pauta, é um processo serial e, desse modo, relembra os pressupostos behavioristas, pois tem seu início com um estímulo visual, finalizando com uma resposta. É relevante frisar que este modelo não desconsidera a interação entre a informação visual (grafemas, que se transformam em ícones) e o mapeamento mental dos fonemas. Assim, a aprendizagem da leitura começa pelos procedimentos ascendentes e a eles retornamos sempre que encontramos passagens difíceis nos textos.

Esse modelo foi bastante criticado pelos teóricos da leitura de base psicolinguística e construtivista. Ultimamente, o modelo de Gough está sendo retomado e, segundo Guimarães & Maluf (2010), diante das contribuições da psicologia cognitiva, as pesquisas têm evidenciado que a mediação fônica e o reconhecimento automático de palavras são procedimentos básicos para o domínio da leitura.

O modelo teórico de Laberge e Samuels (apud SILVEIRA, 2005) é conhecido como um modelo que preconiza o processamento automático de palavras e frases como um dos principais postulados. Nesse modelo, estão descritos os principais estágios por que passa o aprendiz, responsáveis pela transformação de padrões escritos em significados, fazendo uma relação entre os mecanismos da atenção e os processamentos em cada um dos estágios. Segundo Kleiman (1989), o modelo é um tanto complexo, a autora seleciona dois dos seus aspectos representativos, a saber, o *desenvolvimento de automatismos* e as *opções de processamento do leitor experiente*. Ainda, conforme Kleiman (op. cit.), são postulados pelos autores três ou, talvez, quatro estágios, pelos quais passa a aprendizagem perceptual, condicionando o processamento, a fim de que seja um processo automático.

Silveira (2005) é categórica ao afirmar que o modelo “fornece subsídios bastante úteis para o enfrentamento de algumas questões relativas aos períodos iniciais da aquisição da leitura”. Ela defende que o alfabetizador, tendo o conhecimento deste estudo, poderá auxiliar os alfabetizados no desenvolvimento da técnica da leitura.

Após já ter apresentado a súmula de todo o modelo, trazemos as palavras de Silveira (2005, p.38) que, baseada nos estudos de Kleiman (1989), mostra certa fragilidade e também pontos fortes no modelo de Laberge e Samuels, pois,

Apesar do esforço dos elaboradores do modelo em pauta para descrever detalhadamente o processo de leitura, Kleiman (op. cit., 27) aponta algumas limitações no modelo, argumentando que ele se ocupa dos processos de organização em níveis inferiores, pois a investigação empírica limitou-se a micro-unidades. [...] Apesar de reconhecer essa limitação, a aplicabilidade do modelo é defensável na perspectiva de que a hipótese da automatização do processamento, tido geralmente como um comportamento inconsciente, pressupõe o seu oposto – a desautomatização do processamento, considerada como um comportamento consciente.

E, finalmente, cabe, em consonância com Silveira (2005), dizer que os dois comportamentos implicam a utilização das estratégias de leitura, o que, certamente, influenciará nos processos cognitivos e metacognitivos e na relação que tais processos mantêm sobre a leitura.

Ao comentar sobre o modelo interativo de Rumelhart, Silveira (2005) pondera que os pressupostos desse modelo se aproximam mais da forma como o cérebro humano provavelmente trabalha. Por outro lado, “os modelos de

processamento linear estão mais próximos do desempenho do cérebro eletrônico, realizando uma tarefa de cada vez, embora muito rapidamente” (SILVEIRA, 2005, p. 50).

Zimmer (2005) afirma que o modelo interativo de Rumelhart pode ser considerado como pertinente ao chamado paradigma conexcionista, cujo pressuposto básico é de que a informação é processada em rede no sistema cerebral.

Segundo Silveira (2005), o grande diferencial no modelo do teórico Keith Stanovich é o de se constituir em um modelo interativo e compensatório, o que significa dizer que, se o texto apresentar problemas em um determinado nível, essa deficiência poderá ser compensada em qualquer outro nível, e isso implica afirmar que há um diálogo entre os estágios, independente do lugar ocupado no sistema. Quanto à questão da compensação, ela ocorre no momento em que o leitor se vê impossibilitado de compreender o texto, nesse ponto, ele percebe que pode lançar mão, ou seja, utilizar outras formas ou outras fontes para dar prosseguimento à leitura e assim suprir a carência percebida. Isso ocorre, por exemplo, quando lemos numa língua estrangeira: na leitura instrumental, quando o conhecimento sistêmico e lexical da língua falha, o leitor se vale do conhecimento prévio sobre o assunto para entender algumas passagens obscuras do texto. Vejamos o que diz a citação abaixo,

Os modelos interativos [...] assumem que uma passagem é sintetizada com base na informação fornecida simultaneamente de várias fontes de conhecimento. A hipótese compensatória defende que um déficit em qualquer fonte de conhecimento, resulta numa confiança maior noutra fonte de conhecimento, independentemente de seu nível hierárquico de processamento (STANOVICH, *apud* SILVEIRA, 2005, pp. 50-51).

A autora afirma que uma das mais importantes questões trazidas por este modelo foi reacender a discussão sobre os processos ascendentes e descendentes. Assim, discorre (2005, p.51) “a hipótese compensatória de Stanovich parece ser a mais razoável, na medida que ambos os processamentos são utilizados tanto pelo leitor maduro quanto pelo leitor imaturo, dependendo das circunstâncias”. A citação ratifica o que já foi comentado no início, destacando que o mais importante na leitura é a atribuição de sentidos ao que se lê.

O modelo de leitura de Kintsch e Van Dijk parte do pressuposto de que, na tentativa de compreender um discurso ou um texto, o leitor opera estrategicamente, de modo flexível e interativo com informações oriundas de diversos níveis, tanto linguístico: morfológicos, fonológicos, sintáticos, semânticos, como também cognitivos, como o conhecimento episódico, o conhecimento semântico geral, os conhecimentos sobre textos; e, ainda, o conhecimento contextual, ou seja, situacional, interacional, pragmático, etc.

O leitor, nesse contexto, se utiliza de qualquer informação disponível relevante, de qualquer ordem e em qualquer momento durante a leitura para dar sentido ao texto ou parte dele, elaborando inicialmente hipóteses provisórias sobre a estrutura do material a ser lido e o significado dele. Essas hipóteses podem ser confirmadas, descartadas ou retomadas durante o trabalho de leitura.

Conforme Silveira (2005), nenhum dos modelos aqui expostos têm condições de explicar, em sua totalidade, processamento da leitura na mente do leitor, o que certamente não nos surpreende, uma vez que tais processos envolvem uma grande complexidade, tornando muito difícil explicar a trajetória do leitor iniciante, bem como a do leitor proficiente. Entretanto, o conhecimento de tais modelos e das estratégias pode ajudar o professor e o pesquisador, de certo modo, a conduzir o ensino e a pesquisa sobre a leitura e a compreensão de textos.

2.3 A compreensão de texto como um processo estratégico

Para poder ler e compreender um texto, o leitor aciona o conhecimento acumulado durante sua vida, o que se pode chamar de conhecimento prévio, que é armazenado na nossa memória de longo prazo e nele estão contidas desde o conhecimento das rotinas e das coisas mais simples do dia a dia até as mais complexas, funcionando como esquemas que são ativados no momento de leitura. O conhecimento prévio, por sua vez, segundo Kleiman (1989), tem vários constituintes, como por exemplo, o conhecimento linguístico, que gera a possibilidade de comunicação entre falantes de uma mesma língua, pois se encontra implícito em cada falante. Nele está incluso, em especial, o conhecimento do léxico, da morfologia e da sintaxe da língua.

Outro componente do conhecimento prévio é o conhecimento textual, que abrange as noções e os conceitos que o indivíduo tem sobre texto e suas

manifestações por meio de gêneros textuais/discursivos. A classificação ocorre também considerando a estrutura do texto, a partir dos tipos textuais⁴. E, finalmente, o conhecimento de mundo, que é adquirido tanto de maneira informal, nas inúmeras experiências de vida, como de maneira formal, como o conhecimento enciclopédico que adquirimos na escola e noutras agências e fontes ao longo de nossa existência.

Consideramos aqui a posição de Kleiman (2002, p.13) ao afirmar que “a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização do conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida”. Do ponto de vista do conhecimento textual, o nível de letramento do indivíduo está diretamente relacionado à diversidade textual e genérica com que ele está familiarizado. Assim, quanto maior for o acesso que o indivíduo tiver aos diversos gêneros textuais que se realizam socialmente, maior será sua compreensão textual, pois essa prática conferirá ao leitor o domínio das superestruturas, ou seja, das organizações retóricas dos textos-gêneros e, conseqüentemente, dos tipos textuais e de discursos.

As sequências textuais, formas composicionais ou, simplesmente, tipos textuais são classificados em *estruturas narrativas*, que são marcadas pela sequência temporal cronológica e pela causalidade; o espaço, nesse caso, é dado para os agentes das ações. Nas *estruturas expositivas*, a importância maior está na distribuição da informação no texto e na organização do jogo das ideias. Quanto às estruturas descritivas, essas podem ser encontradas dentro da narração ou da exposição, quando surge a necessidade de descrever lugares, pessoas ou outros elementos, particularizando-os. As estruturas argumentativas têm, como objetivo maior, o convencimento, a persuasão e, por conseguinte, exige uma certa competência pragmática. Temos ainda, o texto dialogal, se houver predominâncias de diálogos e os textos injuntivos, construídos através de sequências imperativas.

A escola ocupa um lugar de destaque nesse processo ao estabelecer objetivos para a leitura. O aluno poderá tomar ciência da necessidade de fazer da leitura uma atividade participativa, na qual estará engajado com o uso do conhecimento que ele possui em vez de uma mera recepção passiva. É importante enfatizar que o conhecimento adquirido determina, durante a leitura, as inferências

⁴ Vale ressaltar que em um mesmo gênero pode-se encontrar vários tipos de textos (narração, descrição, argumentação, etc.)

que o leitor fará com base em marcas formais do texto. Os três conhecimentos – o linguístico, o textual e o de mundo – devem ser acionados durante a leitura para poder, de fato, atingir a compreensão. Percebe-se, dessa maneira, o jogo interacional que é o ato de ler.

2.4 As estratégias cognitivas e metacognitivas

Para começar o desenvolvimento deste tópico, é pertinente utilizar as palavras de Silveira (2005, p. 63) ao dizer que

De antemão, pode-se dizer que as estratégias de leitura traduzem bem a natureza cognitiva e mentalista do ato de ler, pois seu conceito relaciona-se, em princípio, às operações mentais que o leitor realiza ao lidar com a informação, na busca da compreensão do texto.

Percebe-se, dessa forma, que o leitor assume o comportamento estratégico para ir, aos poucos, resolvendo os problemas de compreensão, que porventura, o texto apresenta.

Sabemos também que os diversos modelos de leitura contribuíram de forma expressiva para o uso de estratégias. Assim, existem os modelos que valorizam mais os processos ascendentes ou “bottom-up” (de baixo para cima), como é o caso do de Philip Gough e o de Laberge e Samuels. Assim sendo, suas teorias mantêm uma relação mais estreita com as estratégias cognitivas, definidas de forma mais concisa como aquelas que são “relacionadas aos princípios que regem o comportamento automático e inconsciente do leitor” (Kato, 1990, p.102).

Há modelos, por sua vez, que valorizam bem mais os processos descendentes ou “top-down”, (de cima para baixo); estes, são ligados às estratégias metacognitivas definidas por Kato na mesma obra (p.102) como “relacionadas aos princípios que regulam a desautomatização consciente do processo, ou seja, das estratégias metacognitivas” [...]. É o caso dos modelos de Goodman, de Smith e o de Kintsch & Van Dijk.

No entanto, há modelos que admitem os dois processos, afirmando que a interação entre eles é necessária, pois complementa e/ou compensa a parte do texto que não foi compreendida. Noutras palavras, isto quer dizer que se o leitor utiliza-se das estratégias cognitivas e elas não são suficientes para o entendimento do texto,

ele para (desautomatiza o processo) e recomeça a partir de uma nova estratégia, desse modo ele toma 'consciência' do trabalho realizado. São defensores dessa vertente os modelos de Rumelhart (interativo) e de Stanovich (interativo-compensatório).

A própria maneira de pensar e evoluir nos estudos demonstrada pelos teóricos já aponta o progresso no que se refere ao movimento de interação, iniciando com o leitor e o texto e admitindo mais tarde, como expõe Silveira (2005), que “[..] a interação é vista a partir do tripé leitor-texto-escritor”.

O conceito de estratégia emergiu a partir do modelo teórico de leitura de Goodman, ao afirmar que a leitura é “um jogo psicolinguístico de adivinhações” (Goodman, 1970 *apud* Silveira, Id., 28), através do qual o leitor, reconstrói a informação escrita por um determinado autor. A reconstrução assume as características de um processo estratégico e cíclico, composto por operações complexas. Na busca de significados, o leitor utiliza estratégias, como por exemplo, ao tomar determinado texto, utiliza o conhecimento prévio que possui e faz antecipações (predições), inferências; a seguir, busca a ‘confirmação’ de suas hipóteses, e se não corresponderem à previsão inicial, imediatamente buscará a ‘correção’ e, assim, formula novas hipóteses e segue o processo até encontrar o significado que busca naquele texto ou trecho de texto, fechando o ciclo.

Nesses movimentos estratégicos, melhor dizendo, no uso de tais estratégias, a confiança do leitor no processo é muito importante, pois lhe confere poderes para quando “errar” se utilizar de estratégias compensatórias, como por exemplo, fazer a repetição da leitura, reiniciando o trabalho e recuperando-se rapidamente dos erros cometidos.

De um modo geral, passamos por níveis distintos de leitura ou, poderíamos dizer, por diferentes técnicas, até alcançarmos condições de apreensão dos significados do texto. Tais níveis são cumulativos e vão sendo adquiridos ao longo da nossa vida, aparecendo durante as leituras que realizamos. A *leitura superficial* ou a *varredura de um texto*, conhecida como *skimming*, consiste no nível no qual surgem os significados mais concretos e variados. Observa-se, geralmente, neste nível, elementos mais visíveis, como o narrador, personagens, cenários, tempo, enfim, as ações mais concretas.

Há a técnica da leitura para busca de *informações específicas* (*scanning*). Trata-se de uma habilidade que auxilia o leitor a retirar informações do texto, sem

necessariamente ter que ler todas as palavras. É uma espécie de visualização rápida, porém objetiva, por isso a comparação com o *scanner*,⁵ pois ele rapidamente lê a informação contida no papel e a registra. Essa técnica envolve um movimento rápido a ser feito pelos olhos de cima para baixo na página, buscando, palavras-chave, frases específicas ou tópicos centrais. Muitas pessoas têm se utilizado da técnica *scanning* quando têm muito material para ler e pouco tempo, pois auxilia a localizar e, possivelmente, guardar datas, nomes, lugares, figuras em tabelas. Geralmente, a velocidade é quatro vezes maior do que a leitura normal; no entanto, esse trabalho é mais abrangente e exige um maior conhecimento de organização textual. O vocabulário, inclusive, é utilizado como pistas, além de usar habilidades para inferir ideias e outras habilidades de leitura mais avançadas.

É importante perceber se o autor lançou mão de elementos especiais, tais como, enumeração por números ou letras; palavras do tipo: *primeiro*, *segundo*, enfim, os organizadores textuais. É necessário dar atenção às palavras em negrito, itálico ou que apresentem fontes ou cores diferentes. Esse processo é altamente produtivo para encontrar informações específicas, como por exemplo, palavras no dicionário, datas de nascimentos, mortes ou outras quaisquer em biografias, entre outras informações.

Logo após o trabalho descrito no parágrafo anterior, outro já pode ser realizado imediatamente: o processo que autoriza o leitor a identificar as *ideias centrais* do texto, que já podem ser percebidas parcialmente pelo trabalho realizado usando a técnica anterior (*scanning*). Essa técnica exige do leitor o cotejo das microestruturas e das macroestruturas do texto.

A *leitura crítica* ocorre primeiramente quando o leitor compreende o argumento do texto. Uma das habilidades necessárias para realizar este tipo de leitura é possuir um certo grau de maturidade leitora. Para isso, o leitor precisa inquirir sobre o material a ser lido, como por exemplo, o que o autor quer demonstrar? O que ele espera que eu aceite? Com quais pontos eu concordo e quais pontos eu refuto? O autor conseguiu, de fato, defender o seu argumento? O que eu poderia inserir no texto? Se por ventura, eu inserisse algo no texto, este seria enriquecido, ou seja, beneficiado, ou eu acabaria com o argumento de autoridade?

⁵ Aparelho tecnológico para *scanear* (copiar) na íntegra documentos, usado através do computador.

Na verdade, ao terminar de responder tais questões, o leitor tem um outro texto, que é a leitura crítica.

Quando se fala em *leitura geradora de outras leituras*, o campo é bastante vasto, pois pode abranger desde a leitura por prazer, por deleite que proporciona ao leitor o desejo de ler mais, como também a leitura para estudo ou para trabalho que depende de outras 'leituras' para sua concretização e finaliza com um novo texto – fruto de todas as leituras realizadas – encontro fundamentado de ideias.

Quando se alcança esse nível, constroem-se com suas conexões novas identidades ou estatutos identitários. Nesse caso, pode-se afirmar que a leitura vai definitivamente além do texto. No entanto, é necessário saber que, para se chegar à compreensão, pode-se acionar mais de um processamento; aliás, os dois tipos de processamento, pois tanto o ascendente como o descendente devem fazer parte do trabalho do leitor proficiente. Esta é a defesa de Kato (1990) ao afirmar que ao se perceber problemas no processamento em um determinado nível, o leitor deverá acionar outros tipos de conhecimentos, resolvendo desse modo a situação, essa forma de agir é interativa e compensatória, pois um 'conhecimento' compensou a falta do 'outro'.

Um aspecto a ser considerado na busca da compreensão textual é a coesão, ou seja, o conjunto de elementos que ligam as informações. Pode ser realizada através da reiteração que é um processo decorrente da retomada de segmentos prévios do texto ou por antecipações dos segmentos posteriores, bem como da associação que acontece pela continuidade de sentido entre as palavras, ou ainda, pela conexão, utilizando-se das relações sintático-semântica entre termos, orações, períodos e parágrafos. A partir da coesão, pode-se construir o significado do texto.

Tecnicamente, encontram-se descritos abaixo os principais tópicos acerca da estratégia de leitura cognitiva. O leitor que se utiliza de tais estratégias consegue fazer uma leitura com grande velocidade, processando uma gama importante de informações, daí a necessidade de o docente que está em sala de aula conhecer as estratégias cognitivas, especialmente, nos anos iniciais.

Segundo Kato (1985), são muitos os princípios e regras que conduzem o processo cognitivo que o leitor lança mão durante o ato de ler. Entre eles temos, no mínimo, dois princípios básicos responsáveis pelas estratégias cognitivas. O primeiro deles é o princípio da *canonicidade*, cujo padrão sintático, na nossa língua,

é o SVO (sujeito/verbo/objeto), seguindo a regra da linearidade, ou seja, a oração principal precede a subordinada. Quando o texto desobedece a essa ordem, o leitor desautomatiza a leitura e busca outros laços coesivos.

O segundo princípio é o da *coerência* e ocorre quando o leitor tenta fugir dos conflitos, uma vez que se busca a regra da não-contradição, assim se o leitor encontra empecilhos, busca a interpretação que dê mais coerência ao texto. Temos ainda outros princípios, como o da *relevância*, que de modo geral é parecido com o da coerência, diferenciando-se no caso de o leitor quando encontra informações conflitantes optar para que tiver maior relevância ante a temática geral do texto. O princípio da *parcimônia* ou da *economia* força o leitor a sintetizar o número de informações, sejam elas, personagens, objetos, processos, construindo a situação mental ao passo que dá continuidade ao ato de ler. Para isso o leitor pode usar duas regras, a saber, a da ‘recorrência’ que acontece por meio de repetições, substituições, pronominalizações, uso de dêiticos e de frases definidas. A outra regra é a de ‘continuidade temática’, na qual o leitor vai ligando o texto por meio de ativação de seus esquemas.

É preciso citar ainda o princípio da *distância mínima*, decorrente da escolha do leitor pelo elemento mais próximo, quando se trata de mais de um antecedente para um pronome dêitico. E, finalmente, não podemos deixar de destacar que o ato de ler se configura na relação autor, leitor respeitando a distância de ambos na construção e na compreensão do texto, uma vez que quando a interação ocorre diretamente, ou seja, face a face, alguns elementos surgem como auxiliares, como é o caso de gestos.

É importante refletir que, quando há uma diminuição na velocidade na leitura, o sujeito/leitor não mais consegue produzir sentido no que leu, pode-se pensar equivocadamente que o mesmo não lê tão bem como se pensava, mas é exatamente o contrário que acontece, quer dizer, ao chegar neste ponto é que o leitor pode ser chamado de “experiente”, pois como suas hipóteses iniciais falharam ele necessita refletir sobre os novos passos a serem dados e essa nova postura exige habilidades diferenciadas, antes não percebidas. Tais habilidades ou destrezas são necessárias para a continuidade da leitura e o leitor somente sabe disso porque já domina as estratégias cognitivas.

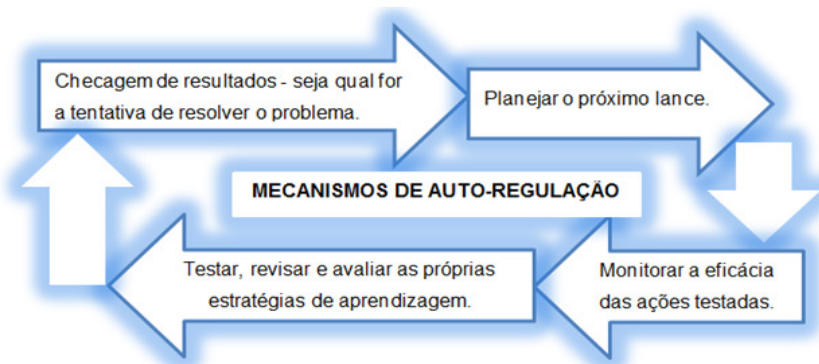
Ao se falar em “metacognição”, entende-se imediatamente que se trata de uma espécie de monitoramento, ou de ação consciente, é o ponto que todo

professor ao se empenhar em ensinar leitura deseja alcançar. Para iniciar este tópico, usaremos mais uma citação,

Enquanto as estratégias cognitivas proporcionam ao leitor o uso de procedimentos altamente eficazes e econômicos, assegurando o procedimento automático e inconsciente, os procedimentos metacognitivos, ou seja, conscientes, orientam o uso dessas estratégias para desautomatizá-las em situações de problemas. Assim sendo, a desautomatização implica sempre o uso de estratégias metacognitivas, as quais são usadas quando o leitor percebe alguma falha na compreensão, e essas estratégias demandam, sem dúvida, um esforço maior da capacidade de processamento do leitor (SILVEIRA, 2005, p. 80).

Os procedimentos de metacognição exigem maturidade leitora, monitoramento das tarefas, reflexões contínuas, idas e vindas, em busca do sentido, tendo como pistas os elementos formais do próprio texto, o conhecimento de mundo e o que o leitor partilha. O leitor experiente encontra-se sempre em situações que geram problemas, está introduzido num ciclo de monitoramento constante de sua atividade leitora, conforme mostra a Figura que segue,

Figura 2 - Índices de metacognição envolvidos em situações-problemas⁶



FONTE: Autora (Adaptação de SILVEIRA, 2005)

São inúmeras as pistas deixadas no texto pelo autor para que esse movimento seja realizado com sucesso. A interação ocorre por meio das marcas formais que se constituem em tais pistas, que reconstroem o caminho percorrido pelo autor no momento da produção do texto e que deve ser refeito pelo leitor que,

⁶ Figura elaborada pela mestrandia a partir das informações verbais adaptadas da obra: (Baker e Brown, 1984, p. 354 apud SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Modelos Teóricos e Estratégias de Leitura**: suas implicações no ensino. Maceió: EDUFAL, 2005).

por sua vez, deve buscar as tais pistas formais, como a própria organização dos parágrafos, o título, os marcadores discursivos, os modalizadores, mas devemos lembrar que somente haverá interação quando o leitor, ao analisar as pistas formais, for capaz de fazer uma síntese que defina a postura daquele que produziu o texto.

Abordamos neste capítulo as concepções de língua que embasam os modelos teóricos de leitura, bem como o papel das estratégias de leitura, buscando mostrar a necessidade de que tais temas sejam objeto de estudo daqueles que se propuseram a ensinar leitura. Pudemos então perceber a importância de se ter em mente os objetivos da leitura, a fim de que as estratégias cognitivas e metacognitivas sejam desenvolvidas. Ficou entendido também que as práticas pedagógicas distintas estão dentro de uma concepção de leitura e utilizam os modelos compatíveis, destacando que ler é interagir com o autor através do texto. A metodologia da pesquisa realizada é o objeto do próximo capítulo.

3 A METODOLOGIA DA PESQUISA E O SEU CONTEXTO

Neste capítulo, serão apresentados o contexto da pesquisa, o tipo de pesquisa realizada, os instrumentos utilizados e os resultados dos questionários sobre o perfil do aluno, acompanhado de comentários e reflexões. Convém esclarecer que o projeto da presente pesquisa recebeu parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Alagoas, conforme o Anexo A desta dissertação.

3.1 A Instituição e os cursos oferecidos

A Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL – tem sua sede à Rua Governador Luiz Cavalcante s/n, Alto do Cruzeiro, na cidade de Arapiraca, no Estado de Alagoas. Criada através da Lei Municipal nº. 719/70, denominada, à época, Fundação Educacional do Agreste Alagoano – FUNEC, a instituição foi incorporada ao Sistema da Administração Fundacional de Alagoas através da Lei Estadual 5.119 de 12 de janeiro de 1990. Foi transformada em Fundação Universidade Estadual de Alagoas -FUNESA através da Lei Estadual nº 5.762 de 29 de novembro de 1995, publicada no D.O.E. em 30 de dezembro de 1995 e, atualmente, credenciada como Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL, através da Resolução nº 100/2006 do Conselho Estadual de Educação (CEE).

A UNEAL tem como finalidade criar e manter cursos de nível superior, vinculados a várias áreas do conhecimento, objetivando contribuir para o desenvolvimento da região e atender à demanda de recursos humanos para o mercado de trabalho, bem como, criar e manter uma Escola de Ensino Fundamental e Médio, como campo de experimentação.

Pelo *campus* I, com sede em Arapiraca, oferece, em nível de bacharelado os cursos de Administração, Ciências Contábeis e Direito, bem como os cursos de Licenciatura: Letras – o mais antigo -, Pedagogia, História, Geografia, Química, Biologia e Matemática que continuam com grande demanda no que se refere às regiões interioranas. O curso mais recentemente instalado é Administração Pública que funciona em Maceió. A UNEAL possui hoje cinco *campi*, distribuídos nas cidades de Santana do Ipanema, Palmeira dos Índios, São Miguel dos Campos e

União dos Palmares, nestes três últimos *campi* funcionam cursos de bacharelado e também de licenciatura, para atender à demanda da região. No que se refere à finalidade já mencionada, somente não conseguiu ainda a criação e, lógico, a manutenção da escola campo, ou seja, uma escola de aplicação.

3.2 A Pesquisa – tipo, contexto e seus informantes

Nesta seção, discorreremos sobre a pesquisa realizada, seus componentes e alguns aspectos do seu processo. A investigação se deu dentro da universidade na qual trabalho, portanto tive liberdade de trânsito, fato que facilitou bastante a coleta de dados. Decidi em comum acordo com minha orientadora realizar uma pesquisa de cunho interpretativo, de base etnográfica, uma vez que neste contexto poderia ser verificado o grau de compreensão na leitura de textos escritos entre os alunos iniciantes do Curso de Letras. Como a sala de aula foi o lugar no qual os testes foram aplicados, as experiências foram feitas exclusivamente sob minha supervisão e controle, justamente por lecionar a disciplina *Leitura e Produção de Textos em Língua Portuguesa*.

3.2.1 Abordagem e tipo de pesquisa

A pesquisa se revestiu de uma abordagem de caráter qualitativo, pois é preciso interpretar, compreender os significados que os indivíduos dão aos eventos e situações, daí a importância das interpretações. São justamente os questionamentos, as inquirições somadas às observações que vão gerir todo o processo investigativo e que permitem compartilhar os resultados dos fenômenos com outros similares ou não, segundo Ribeiro (*apud* Gil, 2004, p.14) “A pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”.

A pesquisa valeu-se também do estudo de caso. Sobre este, Yin (2001, p. 32) diz que pode ser utilizado como “uma lógica de planejamento” e isso se dá pela necessidade de o pesquisador escolher uma pequena amostra da realidade para pesquisar, considerando-a representativa do problema que motivou a pesquisa. Nesse caso, foram escolhidos os alunos ingressantes daquele ano de 2008.

É bom frisar, também, que antes de aplicarmos os testes com o grupo específico de pesquisa, aplicamos *testes piloto* com outro grupo, em menor quantidade, a fim de verificar não só a viabilidade da pesquisa e do instrumento, mas também averiguar se seria necessário algum redirecionamento. Somente depois deste procedimento, utilizamos os instrumentos referentes à pesquisa com os sujeitos escolhidos.

Como já dissemos, por se constituir a escolha de um paradigma interpretativo, o envolvimento da pesquisadora torna-se essencial, mas é caracterizado pelo desenvolvimento da imparcialidade e da reflexão contínua a despeito dos fatos, pois, como afirma André (1995), a pesquisa interpretativa é particular, delimitada e deve ocorrer em escala pequena. Isso define bem o cunho etnográfico desta pesquisa, uma vez que o trabalho promoveu o contato direto entre a professora/pesquisadora e os alunos/sujeitos, permitindo, como escreve André (op. cit, p. 41), “reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária”.

3.2.2 O contexto da pesquisa e seus informantes

O contexto no qual realizamos a pesquisa foi a sala de aula do primeiro período do curso de Letras, do turno noturno, entre os meses de junho a setembro de 2008, da Universidade Estadual de Alagoas, *campus I*, no município de Arapiraca. O grupo pertencia ao primeiro período e o início se deu em junho devido às greves ocorridas na instituição.

Ressaltamos que o Curso de Letras da UNEAL (*campus I*) oferece, em seu concurso vestibular, 50 vagas a cada ano, sendo assim distribuídas: 20 para Letras/Português; 20 para Letras/Inglês e 10 para Letras/Português-Francês.

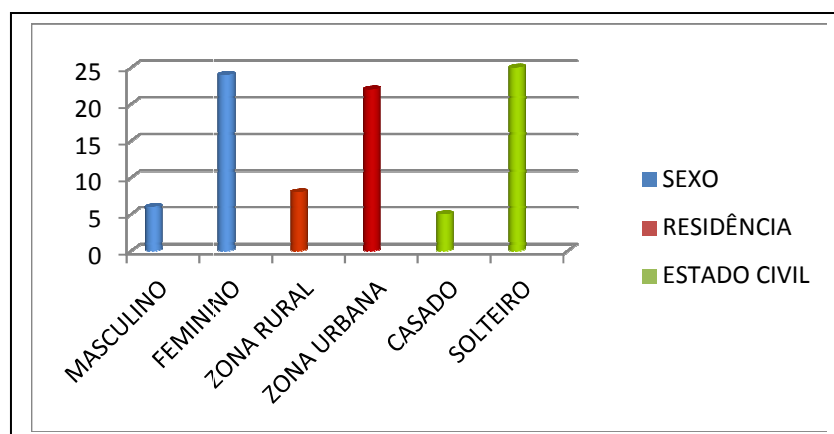
Os sujeitos ou informantes escolhidos para esta pesquisa foram alunos aprovados no concurso vestibular do ano de 2008. Iniciamos o trabalho explicando como se daria a pesquisa e pedindo a colaboração de todos para que ela se realizasse. Inicialmente não houve nenhuma restrição. Entretanto, alguns alunos começaram a faltar, principalmente, os que moravam na zona rural e dependiam de transportes coletivos; tais transportes pertenciam às prefeituras e eram destinados apenas aos alunos da Educação Básica; assim, os universitários eram caroneiros e, como o calendário da universidade não coincidia com o dessas escolas, tivemos que

reduzir o grupo de 50 (cinquenta) para 30 (trinta) sujeitos, a fim de não prejudicar a pesquisa.

3.2.3 Perfil dos alunos sujeitos da pesquisa

A priori, como já foi explicitado, aplicamos um questionário (Apêndice 2) que nos permitiu um conhecimento maior sobre os sujeitos. Eles responderam as perguntas de bom grado e de forma completa. O que segue é a apresentação dos dados em gráficos, seguidos de comentários.

Gráfico 1 - Dados pessoais dos informantes



FONTE: Autora, 2012

Como se vê, no Gráfico 1 dos trinta alunos informantes, 24 são do sexo feminino e apenas 06 do sexo masculino. Esta evidência confirma uma tendência que vem sendo crescente nos cursos de licenciatura: a feminilização do magistério, isso se torna bem acentuado no curso Letras, e que já vem se tornando uma tradição.

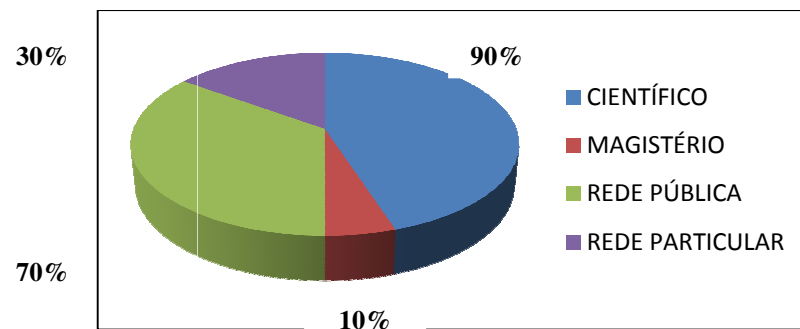
Temos, visualizados no Gráfico 1, 08 alunos que moram na zona rural e 22 na zona urbana, isso considerando os municípios de Arapiraca, Coité do Nóia, Girau do Ponciano, Taquarana, Limoeiro de Anadia, Junqueiro, Feira Grande, entre outros. Consta também no gráfico o estado civil dos sujeitos da pesquisa, mostrando que entre o universo de 30, apenas 05 são casados. Aliás, ao longo da nossa experiência profissional, temos percebido que o número de alunos ou alunas casados tem sido cada vez menor. Em conversa informal em salas de aula, os alunos/sujeitos revelam a prioridade de impulsionar a profissão, uma vez que são

filhos de agricultores ou roceiros e apostam primeiro em sua formação e, somente depois, pensam em constituir família.

Quanto à quantidade de filhos dos 05 sujeitos que informaram ser casados, foi revelado que a idade variava entre 01 e 12 anos (vide Apêndice 11). A distribuição ficou da seguinte forma: um dos sujeitos tem uma filha menor de 01 ano; outro, dois filhos cujas idades variam entre 4 a 6 anos e o último, dois filhos com idades entre 7 e 12 anos. A questão dos filhos torna-se importante, principalmente, quando os pais necessitam prestar assistência ao filho ou filha, por exemplo, e isso os obriga a faltar aulas.

Se o número de alunos (as) casados (as) já é mínimo, o número de filhos também é pequeno, isso talvez seja uma tendência da modernidade, uma consequência da introdução das mulheres no mercado de trabalho; em outras palavras, no universo pesquisado, como já foi dito anteriormente, há uma espécie de consciência de que é preciso priorizar a formação acadêmica para que se possa alcançar destaque no trabalho e só depois constituir família.

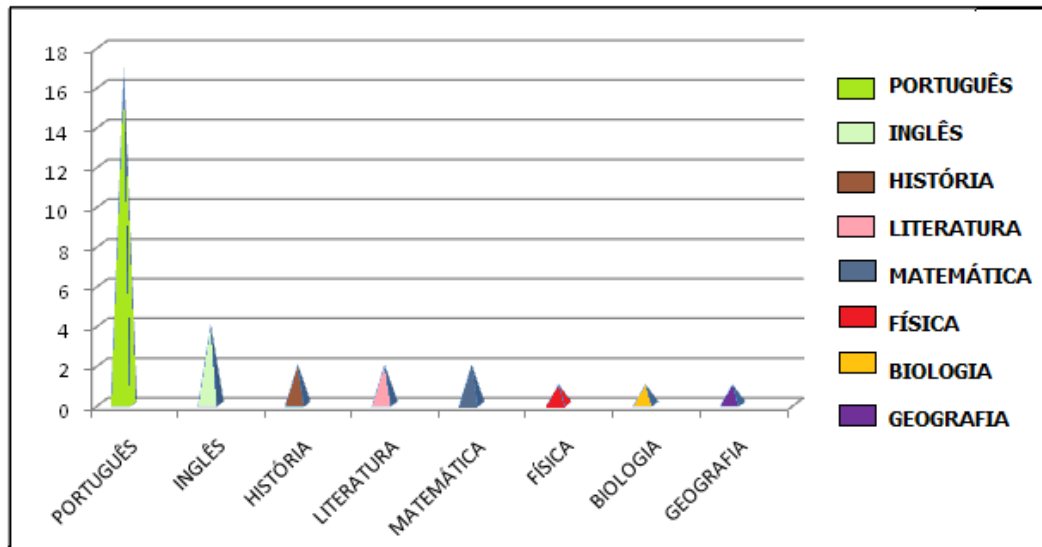
Entre os alunos informantes, 18 eram trabalhadores e apenas 7 já militavam na área de educação e ensino. No *campus* I, o Curso de Letras é ofertado apenas durante o turno noturno, o que explica a quantidade de alunos que trabalham. Os 12 alunos que ainda não trabalhavam estavam em busca de inserção no mercado, por isso optaram por um curso noturno. Em conversas informais ocorridas em sala de aula, revelaram claramente que estavam buscando oportunidades para trabalharem na área da educação, ou seja, queriam sair do 'comércio'; por isso, buscavam a formação em Letras para fazerem concursos na área de educação, porquanto, na visão deles, seriam menos explorados e realizando um trabalho bem mais recompensador.

Gráfico 2 - Formação no Ensino Médio

FONTE: Autora, 2012

Dos sujeitos entrevistados, 27 fizeram o Curso Científico, enquanto apenas 03 cursaram o antigo Magistério, sendo 20 na rede pública e 10, na rede particular. Todos investiram muito para o ingresso na universidade e, sendo o concurso vestibular único meio para isso, estudar em casa, trabalhando ou não, foi a única saída, pois, de acordo com as entrevistas, foram poucos os que puderam frequentar cursinhos pré-vestibular. Convém lembrar que a maioria desses alunos vem da rede pública, por isso trazem com eles todas as precariedades por que passa o ensino público e das quais temos conhecimento, a saber: a falta de professores, o número exorbitante de alunos por sala, a falta de recursos didáticos, além das greves constantes.

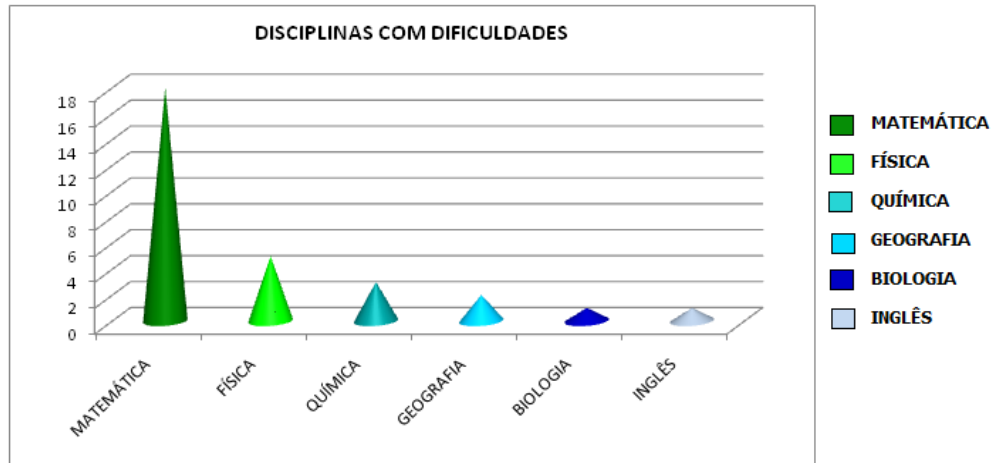
Gráfico 3 - Disciplina preferida no Ensino Médio



FONTE: Autora, 2012

Como a pesquisa foi feita no curso de Letras não apresenta grandes novidades o fato de a disciplina preferida ser Língua Portuguesa, embora o desempenho desses alunos na disciplina deixar a desejar. A segunda disciplina mais votada foi a Língua Inglesa, o que explica o preenchimento das 20 vagas oferecidas na habilitação Letras-Inglês. Houve empate no terceiro lugar, entre as disciplinas História, Literatura e Matemática. As demais disciplinas - Física, Biologia e Geografia - também empataram, ocupando o quarto lugar.

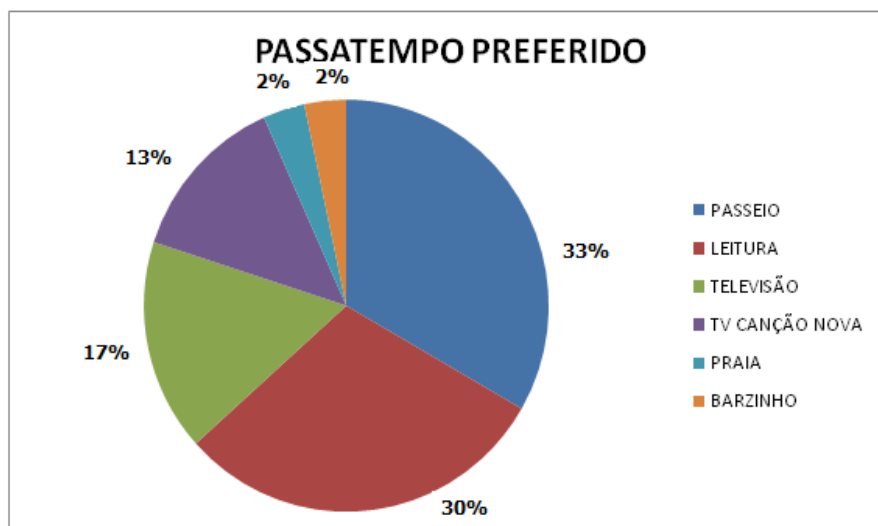
Gráfico 4 - Disciplina que oferecia dificuldade no Ensino Médio



FONTE: Autora, 2012

A leitura deste gráfico nos mostra que Matemática ocupou o primeiro lugar, pois 18 sujeitos apontaram-na como a mais complicada. O segundo lugar ficou com Física, seguido por Química; o quarto com Geografia e os últimos lugares ficaram para as disciplinas Biologia e Inglês. Convém comentar que na tradição escolar, a Matemática é sempre apontada como uma disciplina 'difícil', além da tradicional crença de que as ciências exatas 'não se combinam' com as ciências humanas e o estudo de línguas.

Gráfico 5 - Passatempo preferido pelos sujeitos da pesquisa por ordem de importância



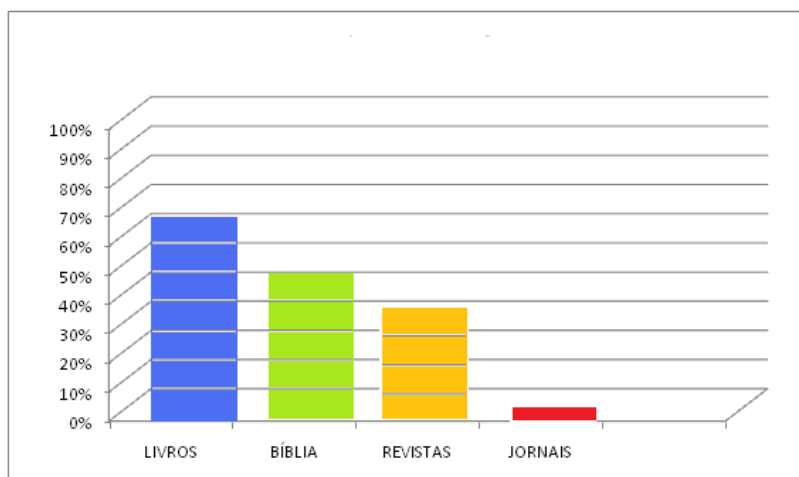
FONTE: Autora, 2012

Passeio é a primeira preferência, empatando com leitura. A televisão é o segundo lugar no páreo da diversão. É preciso considerar que eles não consideraram a TV Canção Nova como uma televisão comum, pois nesta somente aparecem programas católicos, inclusive a propaganda é católica. A praia também se iguala na preferência dos sujeitos. Mas quanto a este item, a justificativa mais plausível para a posição que ele ocupou foi a distância.

No que se refere ao barzinho, teve um percentual de 2%, o que é bastante curioso e, talvez até contraditório, pois a quantidade de bares da cidade de Arapiraca é muito grande e são bem frequentados, inclusive por moradores das cidades vizinhas, principalmente pelos universitários. A exemplo disso, podemos citar que tem um barzinho que funciona em frente à universidade, concorrendo com as aulas ministradas no *campus*.

Foi feita uma pergunta relacionada aos programas de televisão cuja resposta mostrou a preferência de 14 sujeitos pelos jornais. Novelas e filmes empataram, tendo sido apontados, cada um, por 4 alunos (cf. Apêndice N).

Gráfico 6 - Suportes textuais lidos pelos sujeitos por ordem de preferência



FONTE: Autora, 2012

Podemos visualizar acima algo bastante importante para esta pesquisa, porque se trata do acesso aos diversos gêneros textuais lidos pelos sujeitos. O resultado pode ser visto da seguinte forma: os livros aparecem como a maior preferência, talvez por necessidade imposta pelos exames vestibulares. Em segundo lugar, ficou a Bíblia, e as revistas em terceiro. Vale comentar o fato da preferência reduzida pelos jornais. Um fato pode explicar parcialmente o problema: a maioria dos alunos mora em cidades do interior onde não circulam jornais impressos.

É importante ressaltar que os gêneros jornalísticos são não só extremamente informativos, mas também opinativos, sendo, portanto, fortes formadores de opinião, auxiliando, por sua vez, no processo de argumentação. Além disso, o jornal diverte, faz com que as pessoas possam participar das decisões que ocorrem na sociedade; enfim, ele leva, em seu bojo, diversas formas de ver o mundo. A leitura de jornal provê o leitor de informações que comporão um razoável conhecimento prévio a ser empregado na compreensão de outros textos.

Uma das perguntas que constava em um dos questionários versava sobre livros lidos recentemente. Tivemos como resultado, os títulos (vide Apêndice 13): *Senhora, Terras do Sem Fim, Cinco Minutos, A Viuvinha, Memórias Póstumas de Brás Cubas, Helena, Dom Casmurro, A Hora da Estrela, A Invasão, os Sertões, Vidas Secas e Viva o Povo Brasileiro*.

Outros títulos lidos em quantidade bem significativa foram os de autoajuda, a saber, *Filhos Brilhantes, Alunos Fascinantes; Por que os homens fazem sexo e as*

mulheres fazem amor e o *Segredo*. Os demais estão enquadrados na ficção, tendo como autor que lidera, Dan Brown. O questionário mostrou também algumas respostas um tanto evasivas e afirmativas de pessoas que disseram que nunca haviam lido um livro na íntegra, ou de somente ter lido livros didáticos ou, ainda, que leram, mas não lembravam o título. Enfim, para alunos ingressantes no Curso de Letras, tornam-se intrigantes tais respostas, porque a expectativa dos docentes desse curso é justamente a de que os alunos sejam leitores de razoável proficiência ou, pelo menos, que se esforcem para este fim.

Podemos, nessa perspectiva, dizer que quanto ao incentivo à leitura, a Educação Básica tem contribuído pouco ou então tem somente centrado esforços para conferir à sociedade, ao final do ano letivo, o maior número de aprovados nos concursos vestibulares e, assim, poder divulgar os resultados e conquistar mais alunos. A esse despeito Amorim (2008, p. 16) informa

[...] a escola está falhando na tarefa de formar leitores que, além de dominar as habilidades de leitura, também gostem de ler e continuem a fazer isso mesmo depois que estiverem longe dela. Isso, naturalmente, quando conseguem fazer com que lidem com essas técnicas, dado que continua pífio o desempenho dos alunos brasileiros em compreensão leitora nas medições internacionais.

A citação acima nos confere a certeza de que realmente é preciso repensar o papel da escola na formação do leitor⁷, trazendo à tona as inquietações de pesquisadores, bem como de professores que estão no dia a dia da sala de aula.

No questionário foi perguntado, ainda, qual o livro mais significativo que o sujeito havia lido. As respostas migraram em maior quantidade para os livros de autoajuda e dos requeridos para o vestibular, cujos números empataram. Os demais dividiram-se em romance e ficção. Houve também respostas evasivas como “*ainda não li nenhum livro significativo*” ou “*gostei de tudo o que li*”.

Outro ponto questionado foi a relação dos alunos com a escrita. A pergunta feita a esse respeito tinha como objetivo saber se os alunos gostavam ou não do ato de escrever e solicitava ainda que justificassem. Segue, abaixo, um quadro que demonstra suas respostas.

⁷ A esse respeito Amorim (2008), no livro *Retratos da Leitura no Brasil*, apresenta pesquisas sobre a prática entre os brasileiros.

Quadro 1 - Relação dos alunos com a escrita

RESPOSTAS POSITIVAS Justificativas	Qtd
✓ A escrita é uma importante forma de expressar conhecimento	07
✓ A escrita é uma forma de desabafar, de usar a imaginação	08
RESPOSTAS NEGATIVAS Justificativas	
Dificuldade de expressão, medo da ortografia e dificuldade de caligrafia	04
RESPOSTAS MEIO-TERMO Justificativas	
Dificuldade em produzir textos, mas com perspectiva de superação	02
Respostas evasivas	03
Não responderam	02

FONTE: Autora, 2012

As justificativas dadas são diversificadas e merecem alguns comentários, como por exemplo, há alunos que apontam o medo da gramática, ou seja, não produzem texto com receio de infringir regras gramaticais. Talvez seja a forma de abordagem da gramática na educação básica, pois esquecemos que a gramática está a serviço da língua. Em contrapartida, há sujeitos que afirmam que escrever melhora o conhecimento da língua e que, ao escreverem, se desenvolvem melhor, pois expõem seus conhecimentos. Além disso, existem os que indicam a escrita como forma de catarse.

Após essas exposições, vemos que a Educação Básica precisa criar condições para que os discentes se relacionem bem não só com ato de ler, como também com o ato de escrever. Assim, a escola estaria cumprindo o seu papel social, ou seja, o de preparar o aluno para o mundo da escrita através da familiarização dos diversos gêneros textuais e do domínio de alguns deles para que sejam ferramentas para uma efetiva realização pessoal e participação social.

Os informantes também responderam uma questão sobre as habilidades desenvolvidas ao longo da Educação Básica e deixaram claro que as experiências

em relação às habilidades, conhecimentos e competências adquiridas foram variadas, como se vê no Quadro 2 abaixo. Nessa categoria apenas 15 sujeitos apontaram habilidades positivas e 23 sujeitos apontaram alguns fatores negativos, ou seja, a maioria apontou aspectos negativos.

Quadro 2 - Habilidades e competências desenvolvidas ao longo da educação básica

ASPECTOS POSITIVOS	%	ASPECTOS NEGATIVOS	%
Adquiriu maior poder de opinião e avançou em direção à aprovação no vestibular	46,6%	Falta de identificação com as disciplinas da área das exatas	26%
Desenvolveu o gosto pela disciplina Língua Portuguesa	40%	Professores despreparados ou sem compromisso com o ensino	17,39%
Desenvolveu o hábito de ler	33,3%	Falta de recursos didáticos	13%
Melhorou o processo de compreensão de texto	13,3%	Falta de professores na Educação Básica (carência)	13%
Passou a identificar-se com as disciplinas da área das humanas	6,6%	Dificuldade em se expressar oralmente	13%
Facilitou a falar em público	6,6%		

FONTE: Autora, 2012

O quadro acima mostra um sério problema que vem se tornando crônico na educação brasileira: a incompetência da escola básica em ensinar as chamadas competências e habilidades básicas que preparam para o prosseguimento dos estudos em nível superior. Referimo-nos às deficiências relativas às habilidades da leitura, da escrita e da expressão oral. Essas e as demais informações foram confrontadas com os resultados dos testes aplicados e interpretados, juntamente com os questionários, no quarto capítulo desta dissertação.

3.3 Os instrumentos utilizados na pesquisa

Quanto aos instrumentos utilizados, iniciamos com a aplicação de um questionário, buscando coletar dados da vida pessoal, escolar e profissional de cada sujeito, relacionando-os com sua experiência na educação básica e o hábito de leitura; formando, assim, o perfil do aluno, conforme apresentado (vide Apêndice 2). Em seguida, aplicamos os 3 testes *cloze* (Apêndices, 3, 4 e 5), (narração, exposição e argumentação) apresentando cada um deles o predomínio de uma tipologia textual. Após a aplicação de cada teste, foram feitos protocolos verbais (vide

Apêndice 17), em seguida aplicamos três testes de múltipla escolha (vide Apêndices 6, 7 e 8) e, para finalizar, aplicamos dois questionários (Apêndices, 9 e 10) para avaliar a leitura que também serviram como instrumento de medição da forma como eles viram os testes *cloze* e de múltipla escolha.

3.3.1 Testes *cloze* – caracterização e aplicações

O teste *cloze* é uma proposta a ser utilizada no meio educacional não somente como um instrumento de diagnóstico do grau da proficiência e da competência leitora, mas como um elemento importante que norteará o trabalho de intervenção pedagógica a ser realizado pelo docente, a partir dos resultados obtidos após as aplicações dos testes. Estes, por sua vez, caracterizam-se, segundo Leffa (1996, p. 70), como uma técnica que tem como objetivo,

[...] lacunar um texto a partir da terceira ou quarta linha na proporção de uma palavra apagada para cada cinco palavras do texto e em pedir ao leitor que recupere as palavras retiradas. A técnica foi criada por um jornalista norte-americano (Taylor, 1953), com finalidade de medir a inteligibilidade (readability) do texto. Logo se descobriu que o *cloze* não media apenas a inteligibilidade do texto, mas era também um instrumento válido e confiável para medir a proficiência de leitura; a variação de acertos do teste discriminam fidedignamente o leitor fluente do leitor fraco. No fim da década de 60, viu-se também que o *cloze* era capaz de medir não apenas a competência de leitura, mas também a competência lingüística geral do indivíduo. Finalmente, o *cloze* tem sido apresentado como um instrumento de ensino de leitura, capaz de desenvolver no leitor a percepção de aspectos importantes do texto.

A citação por si só historiciza o aparecimento e a importância do teste *cloze*. O autor tece algumas considerações a despeito da forma e da transformação deste instrumento ao longo do tempo, como por exemplo, 'o teste *cloze* de lacunamento rígido, que foi sua forma originária, consistindo em apagar rigorosamente cada quinta palavra do texto, independente de sua função ou importância. Cedendo mais tarde lugar para outras possibilidades que viessem a atender às necessidades avaliativas de cada caso, como, por exemplo, escolher entre a quinta e a nona palavra ou escolher palavras que pertençam a determinadas classes gramaticais, ou que funcionem como elementos coesivos no texto, ou ainda, que tenham uma carga semântica maior em relação aos objetivos de quem organizou o lacunamento.

Há pesquisadores que não concordam com tais posições afirmando que isso descaracteriza a originalidade do teste, no entanto, cada vez mais ele tem sido usado com fins específicos e tem mostrado resultados relevantes quanto à competência leitora. Leffa (1996) aponta para uma discussão que ainda não se chegou a um posicionamento satisfatório, que é a influência do *cloze* sobre o leitor, no sentido de compreender se ele [...] “apenas desacelera a leitura, para que possa ser melhor analisado, ou se o desfigura de algum modo”. Segundo o autor, essa pergunta ainda não tem resposta. No entanto, várias pesquisas tem ocorrido usando o teste *cloze*.

Quanto à variação do *cloze*, Oliveira, Boruchovitch e Santos (2009) apresentam-no na seguinte perspectiva: lexical, no qual se omite os itens lexicais (substantivos, adjetivos, advérbios, entre outros). Múltipla escolha, quando ao sujeito/leitor são dadas alternativas para o preenchimento da lacuna. O cumulativo, neste, omite-se uma única palavra e a substitui por outra que não oferece sentido, forçando o leitor a identificá-la, isto é feito, logicamente, de modo sistemático. Tem também o labirinto no qual o estudante tem três opções previamente selecionadas, cabendo-lhe a melhor escolha, nesse caso aconselha-se a retirada do quinto vocábulo.

Dando continuidade aos tipos de *cloze*, as autoras falam ainda sobre o pareado que já oferece as pistas, pois ao lado das lacunas são oferecidas as alternativas, cabendo ao leitor optar entre elas pela que melhor preenche os espaços. O *cloze* restringido tem todas as palavras omitidas expostas ao lado ou abaixo do texto; o trabalho será o de preencher as lacunas com as palavras corretas, não podendo utilizar a palavra mais de uma vez, a não ser que o quadro ofereça palavras repetidas. Também não haverá sobras de palavras. Para o *cloze* de chaves de apoio, o risco não corresponde ao tamanho da palavra, são riscos pequenos, representando cada letra omitida. No de leitura oral, há a especificidade de ser individual por que exigirá a leitura do texto anteriormente e logo a seguir o professor ou pesquisador orientará o preenchimento das lacunas. Finalmente, o teste *cloze* interativo, neste, o aluno, além de preencher as lacunas, justifica suas escolhas.

As categorias para a correção dos testes *Cloze*, nesta pesquisa, foram assim divididas: *palavra aceitável*, *palavra inaceitável* e *espaço em branco*. É conveniente informar que as palavras aceitáveis são alternativas possíveis para a lacuna,

portanto, são também *acertos*, pois semanticamente não descaracterizam os sentidos produzidos a partir do texto.

Para a aplicação dos testes *cloze*, foram utilizadas três aulas, uma para cada teste. Para o preenchimento de cada teste foi dado o tempo de 20 minutos. A correção foi feita a seguir e, logo após, foram selecionados alunos para fazerem os protocolos verbais.

3.3.2 Protocolos verbais

Essa técnica tem servido, inclusive, como ferramenta de ensino. No que concerne à Linguística Aplicada, tem sido utilizada, de modo especial, nas áreas de tradução, no entanto, a possibilidade que os protocolos verbais oferecem de 'pensar em voz alta', quando se refere à compreensão de textos, tem se mostrado uma das práticas mais benquistas, tornando-se comum nas pesquisas metacognitivas.

A técnica consiste na utilização de uma entrevista, na qual o pesquisador vai inquirindo de forma indireta com propósitos bem definidos, de modo a coletar dados sobre os processos utilizados pelo leitor no momento da realização da leitura. Leffa (1996, p.51) diz que

Um dos primeiros estudos a usar a técnica da entrevista foi feito por Smith (1967), que pediu a seus sujeitos, 30 alunos de segundo grau que lessem um determinado texto com um de dois objetivos específicos: (a) obter uma compreensão detalhada do texto e (b) obter apenas uma idéia geral. Smith descobriu que os leitores fluentes tinham mais flexibilidade em ajustar os procedimentos usados de acordo com os objetivos específicos da leitura. Reliam o texto mais frequentemente, relacionavam as idéias e faziam a revisão do conteúdo. Os leitores fracos tinham um procedimento mais uniforme; independentemente do objetivo da leitura (compreensão detalhada ou idéia geral), liam da mesma maneira.

Como se vê na citação anterior, uma das possibilidades oferecidas no uso dos 'protocolos verbais' é verificar as habilidades diferenciadas utilizadas pelos leitores e, a partir deste ponto, medir se for o caso o leitor fluente daquele que ainda não adquiriu tal competência. Em outras palavras, pode-se dizer que é oferecida ao leitor a possibilidade de refletir sobre seus pensamentos ao realizar a leitura, principalmente, se a entrevista consistir em 'verbalizações retrospectivas'.

O pensamento reflexivo funciona como um processo autorregulador, no qual o leitor toma consciência de suas atitudes e escolhas baseado em suas concepções, em seus conhecimentos anteriores. Durante as entrevistas, ele é exortado a refletir sobre seu próprio pensamento' no momento em que realizou o trabalho. Desse modo, ele mesmo começa a tomar consciência daquilo que fez e muitas vezes chega à conclusão que deveria ter feito de outra forma, quer dizer, toma consciência de seus 'erros' e de seus 'acertos'. Vejamos ainda o que afirma Leffa (1996 p. 52),

A técnica da entrevista, ao permitir que o investigador avalie a consciência que o leitor tem de suas próprias estratégias, torna também possível avaliar a correlação entre o comportamento metacognitivo do leitor e sua compreensão da leitura. Um dos primeiros estudos feitos nessa área foi realizado por Hickman (1977), usando dois leitores adultos e proficientes. Os sujeitos foram não apenas capazes de descrever o objetivo da leitura realizada, mas também de identificar as estratégias usadas, enfatizando, ambos, a importância do conhecimento prévio do tópico lido.

Na verdade, ao usar os protocolos verbais, o pesquisador está pedindo ao sujeito que ele pense em voz alta, assim as respostas são analisadas em seus mínimos detalhes com o objetivo de recuperar o que estava na memória do leitor ao realizar o trabalho de leitura. É importante ressaltar que nem todos os pesquisadores da área de leitura consideram esta técnica como válida, quer dizer, alguns duvidam da legitimidade dos resultados, por acharem que o sujeito/leitor ou o pesquisador pode manipular as respostas a serem dadas durante a entrevista, no entanto, é crescente o número de professores e pesquisadores que utilizam esta técnica, a partir de seus interesses e necessidades.

Os protocolos verbais ou protocolos de leitura são utilizados como metodologia de pesquisa na área de leitura, e, principalmente, como metodologia de investigação de aprendizado de diferentes formas de leitura, exposição teórica do professor e também para descrever o contexto de aprendizado, considerando, conforme Paulo Freire, que a leitura envolve o conhecimento de mundo. Portanto, vários professores, de diferentes níveis de escolarização, estão utilizando os **protocolos de leitura** (ou **verbais**) para avaliar seu trabalho e averiguar o aprendizado de seus alunos (SOUZA, 2010).

Em linhas gerais, pode-se dizer que os protocolos verbais são gêneros discursivos que podem ser utilizados nas modalidades oral ou escrita, dentro dos

quais os sujeitos ou alunos dispõem seus conceitos sobre o que aprenderam ou deixaram de aprender. Buscam, por intermédio das respostas às perguntas feitas pelo pesquisador, verificar quais as dificuldades de entendimento do texto e em quais fragmentos elas surgiram. Se tiveram, durante a leitura, problemas relacionados ao vocabulário ou à identificação do tópico central, se tinham intimidade ou não com o gênero que estavam lidando, se reconheciam aquelas ideias em outro texto, de forma a perceberem que havia 'intertextualidade' ou ainda se o estilo do autor oferecia dificuldades no entendimento global do texto. É também a oportunidade para que busquem compreender o que já sabiam sobre a temática (conhecimentos prévios), enfim, tudo depende do objetivo de sua aplicação.

As verbalizações são solicitadas em diferentes situações e com objetivos distintos, no entanto, os fins são convergentes. Vejamos como Leffa (1996 pp.81-84) as define,

Temos uma **verbalização simultânea** quando o leitor tenta relatar o que está pensando no exato momento em que está lendo. [...] A **verbalização retrospectiva** ocorre após a leitura de um texto. Tem a vantagem de não interromper a leitura, a desvantagem de um possível esquecimento, pelo menos parcial, por parte do leitor, ao tentar reproduzir o que pensou ou fez durante a leitura. [...] A **verbalização refletida**, finalmente, não envolve qualquer leitura específica; o sujeito é arguido em termos de sua teoria do processo de leitura. As perguntas podem girar em torno de diferentes variáveis do processo de leitura: (a) variável do leitor, (b) variável do texto, (c) variável objetivo, (d) variável estratégia, (d) variável tarefa).

Dentro dessa perspectiva, muitos trabalhos já foram realizados e servem de parâmetros para tantos outros, dada relevância de cada um deles, por terem aberto o caminho para outras pesquisas. Conforme Sousa (2010), Cavalcanti (1989), outros pesquisadores se utilizaram desta técnica, como é o caso de Olsharvsky (1976); Kavale e Schreiner (1976), que usaram alunos do curso secundário como sujeitos, a fim de averiguar como eles ativavam os processos de leitura em língua materna. Diz também que Olsharvsky, com a finalidade de identificar as diversas estratégias de leitura, fez uso dos protocolos verbais e em seguida ratificou o pensamento de outros pesquisadores dizendo que os protocolos se constituíam em um método que exorta o sujeito a pensar em voz alta ao ter que solucionar um problema de leitura.

As 'verbalizações retrospectivas' ou 'protocolos verbais' foram se constituindo em mais um instrumento utilizado nesta pesquisa. Trata-se, como já vimos, de uma forma de fazer com que o sujeito reflita sobre suas escolhas, sobre as estratégias por ele usadas ao optar pelo vocábulo que utilizou para completar a lacuna vazia.

Dez alunos participaram das gravações utilizadas nos protocolos verbais. No início, pareceram um pouco tímidos, mas depois ficaram bastante à vontade. Acreditamos que também foi bastante proveitoso, mesmo concordando, conforme a citação abaixo, que neste tipo de trabalho há perdas e ganhos e que tudo isso deve ser considerado.

A **verbalização retrospectiva** ocorre após a leitura de um texto. Tem a vantagem de não interromper a leitura, mas a desvantagem de um possível esquecimento, pelo menos parcial, por parte do leitor, ao tentar reproduzir o que pensou ou fez durante a leitura (LEFFA, 1996, p.84)

Creemos que, nesta pesquisa, houve mais ganhos do que perdas, ao utilizarmos o instrumento em pauta, pois foi possível compreender algumas escolhas a partir dos protocolos verbais e isso será percebido no próximo capítulo.

3.3.3 Testes de múltipla escolha

É comum, no contexto escolar, a elaboração de perguntas sobre o que os alunos estão lendo, com o objetivo de averiguar, medir a compreensão dos textos. Exercício que não é comum no dia a dia, ou seja, não é uma prática social avaliar o que está sendo lido, a não ser em uma situação formal, como já foi explicitado, na escola ou em contextos fora do ambiente escolar como é o caso de cursinhos, concursos, provas institucionais e afins.

Vemos, portanto, que quando a pesquisa em leitura se utiliza de perguntas feitas sobre os textos lidos, está lançando mão de uma estratégia usada na sala de aula e que se legitima pela prática escolar, uma vez que é o método mais usado pelo docente na verificação da compreensão leitora. É com esse pensamento que Kleiman (2008, p.54) defende que,

[...] formular perguntas é também constitutivo da leitura uma vez que elas são próprias das estratégias de mobilização da compreensão e de estabelecimento de objetivos, estratégias estas necessárias à compreensão e, portanto, necessariamente utilizadas pelo leitor proficiente. Contudo, a intervenção do investigador orienta a atenção do aluno para um tipo de informação; em se tratando de perguntas sobre informações mais altas na hierarquia do conteúdo, isto é, sobre idéias principais, essa intervenção é menos comprometedora da legitimidade da tarefa pois aí ela se aproxima mais das atividades próprias da leitura como meio de aquisição de conhecimento natural, no contexto escolar.

Falar sobre compreensão em leitura é acima de tudo reconhecer o importante papel assumido pela linguagem. Assim definir leitura é ao mesmo tempo falar em compreensão, ou seja, ninguém pode afirmar que leu um texto se não o compreendeu, daí a importância de saber fazer as perguntas adequadas, pois como nos informa Orlandi (2000 p.9), [...] “A leitura, portanto, não é uma condição de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade”. Pode-se desse modo afirmar que lemos sempre que compreendemos as relações humanas e transferimos os fatos lidos para tais relações.

Ao ler, o ser humano amplia sua visão de mundo, pois a leitura propicia descobertas, além de formar consciência. Sobre este assunto, Marcuschi ratifica dizendo que [...] “A compreensão também é um exercício de convivência sociocultural” (2008, p. 231), isso implica dizer que leitor inicia o ato de ler antes mesmo de se deparar com os textos e vai adiante, porque passa a entender novas formas de ver ou de perceber os eventos, os objetos, os fatos, enfim, aquilo de que fala a leitura. É por isso que ler ultrapassa o processo de decodificação.

Um dos elementos fundamentais para o trabalho de compreensão textual é o papel das ‘inferências’, justamente porque elas forçam o trabalho de estabelecimento de relações fornecidas pelas informações contidas no texto com a experiência do leitor. O que imediatamente constata-se que as perguntas do tipo “literais” são mais fáceis de serem respondidas do que aquelas que exigem que o leitor faça inferências. Cabe à escola interdisciplinar os diversos materiais escritos a serem lidos pelos alunos, auxiliando-os na construção de hipóteses, nas suas confirmações ou correções, a citação seguinte confirma esse ponto de vista,

Assim, no processo de leitura, o leitor aplica ao texto um modelo cognitivo (*frame* ou esquema), baseado em conhecimentos que tem representados na memória social. A hipótese inicial, pode, no decorrer da leitura, confirmar-se e se fazer mais precisa; ou pode exigir alterações, maiores ou menores. Em certos casos, torna-se necessária, até mesmo, a reformulação total dessa hipótese, que terá de ser descartada (KOCH, 2008, 219).

Trata-se de um trabalho de leitura constante. Para que isso ocorra, tanto os textos em geral utilizados na escola, quanto o livro-texto, melhor dizendo, o livro didático, precisam ser estudados e ensinados de forma coerente pelo professor, lembrando que, na maioria dos casos, o livro didático é o único livro que o aluno possui em seu lar, daí a importância de sua utilização e, se necessário, da adequação das perguntas que ele traz sobre os textos que porta aos objetivos de leitura propostos pelo professor. Desse modo, não se corre o risco de ter perguntas que não levem o aluno/leitor à compreensão textual.

É pertinente lembrar que os testes de múltipla escolha vêm sendo utilizados já há muito tempo, mas que ainda é desconhecida a organização de sua estrutura. Pode-se retirar algumas orientações no Guia de Língua Portuguesa do MEC/INEP (2003), quanto à elaboração de questões, é o que defende Ferreira (2009, p. 69)

[...] a elaboração das questões requer que se considerem vários procedimentos, tais como: adequação da questão ao objetivo proposto; clareza e objetividade na redação a fim de que sua complexidade não interfira na resolução da questão; seleção de textos de livros e revistas adequados ao nível dos avaliadores ou podem ser especialmente redigidos para a composição do teste; estimativa de tempo adequado para resolução do teste e estimativa de dificuldade; relevância e especificidade do conteúdo.

Os testes de múltipla escolha utilizados neste trabalho obedeceram aos critérios descritos acima e conferiram maior segurança ao serem respondidos pelos sujeitos. Isso foi dito em sala por alguns alunos, pois, segundo estes, já estavam acostumados com esse tipo de teste. Na verdade, houve maior rapidez na sua execução. Foram considerados nos testes, o texto, o enunciado e as alternativas de respostas.

Os testes de múltipla escolha aplicados continham cinco alternativas para cada proposição. Foram quatro aulas dedicadas aos testes, que levaram entre 30 e 40 minutos. A correção foi feita posteriormente pela professora/pesquisadora e a

quarta aula foi utilizada para a apreciação das respostas dos testes pelos sujeitos. Segue na página seguinte, um quadro no qual podem ser vislumbradas as atividades, suas características, condições de aplicação e propósitos.

Quadro 3 – Testes aplicados: suas características, condições de aplicação e propósitos

DATA DE APLICAÇÃO	TIPO DE TESTE	GÊNERO DO TEXTO	TIPOLOGIA TEXTUAL	TÍTULO DO TEXTO	FORMA DE APLICAÇÃO	PROPÓSITO
16/06/2008	Cloze	Parábola	Narração	A Estrela-do-Mar	O sujeito deveria ler o texto anteriormente.	Verificar a compreensão de texto narrativo através da atividade de completar as lacunas do texto.
18/06/2008	Cloze	Verbetes	Expositiva	A Mata Atlântica	O sujeito deveria ler o texto anteriormente	Verificar a compreensão de texto expositivo através da atividade de completar as lacunas do texto.
20/06/2008	Cloze	Artigo de opinião	Argumentativa	Ser Celebridade-vantagens e desvantagens	O sujeito deveria ler o texto anteriormente	Verificar a compreensão de texto argumentativo através da atividade de completar as lacunas do texto.
18/09/2008	Múltipla escolha	Crônica/ Artigo de Vulgarização científica	Narrativa/ Expositiva/ Argumentativa	As dores do espírito e as dores dos músculos e O que é enxaqueca?	Aluno leu o texto e respondeu em sala ao teste.	Verificar a compreensão de texto expositivo com a condição de uma suposta consulta e revisão dessa compreensão.
25/09/2008	Múltipla escolha	Vulgarização Científica/ Artigo de opinião/ Verbetes	Expositiva/ argumentativa	Saudades; A televisão e o perigo da banalização da violência; caneca, ícone de geração verde; Processo simbólico e muito mais do que isca.	Aluno leu o texto e respondeu em sala ao teste.	Verificar a compreensão de texto expositivo/argumentativo com a condição de uma suposta consulta e revisão dessa compreensão.
27/09/2008	Múltipla escolha	Artigo de opinião	Expositiva/ Argumentativa	Qualidade ou Inovação? Vamos acabar com as notas?	Aluno leu o texto e respondeu em sala ao teste.	Verificar a compreensão de texto expositivo/argumentativo com a condição de uma suposta consulta e revisão dessa compreensão.

FONTE: BEZERRA, Jane Cleide dos Santos (2012)

Após os testes, foram aplicados dois questionários que abrangiam questões gerais sobre leitura, sendo que o primeiro fazia também uma reflexão quanto aos testes *cloze* e o segundo, quanto aos testes de múltipla escolha, com propósitos de averiguar as posições e o comportamento dos sujeitos da pesquisa.

É importante dizer que, quando estávamos em plena fase de pesquisa de campo, a Universidade entrou em greve entre 25 de junho até o final de julho de 2008, razão pela qual o trabalho estagnou um pouco, e somente após o retorno às atividades acadêmicas é que reiniciamos a pesquisa. Durante o período da greve, alguns professores trabalharam, mesmo com a pressão do sindicato e o boicote de mais de 60% dos alunos. Depois, ocorreu nova greve, de outubro de 2008 a fevereiro de 2009; essa, porém, não prejudicou a pesquisa, porquanto os dados já tinham sido coletados. Cremos ser importante informar que utilizamos alguns dos instrumentos para dar 'notas' aos alunos, a fim de também fechar o período letivo.

Neste capítulo, descrevemos a pesquisa realizada nos seus aspectos metodológicos, o contexto de sua realização, os sujeitos informantes e os instrumentos utilizados para a coleta de dados e a análise do primeiro questionário. No próximo capítulo, apresentaremos os resultados dos testes aplicados acompanhado das devidas análises, interpretações, comentários e apreciações.

4. A PESQUISA REALIZADA E SEUS RESULTADOS

Este capítulo expõe e analisa os dados obtidos por meio dos instrumentos utilizados para avaliar a compreensão leitora dos informantes, quais sejam: três testes *cloze*, três testes de múltipla escolha, os protocolos verbais e dois questionários pós-testes. A análise e a discussão dos dados são apresentados obedecendo à seguinte sequência: primeiro, análise dos testes *cloze*, seguidos dos protocolos verbais, fazendo a retrospectiva; depois os testes de múltipla escolha e, finalmente, os questionários pós-testes ambos utilizados para avaliar a leitura, um relativo à técnica do teste *cloze* e o outro concernente aos testes de múltipla escolha.

Para as transcrições das falas gravadas, foram tomados como base os sinais adaptados a partir dos estudos de Marcuschi (1986) que são apresentadas no quadro abaixo.

Quadro 4 - Abreviações e regras de transcrição usadas na pesquisa⁸

P	Pesquisador
S	Sujeito
(())	Comentário do pesquisador
()	Hipótese do que se ouviu
XXX	Palavras que não podem ser entendidas
Letras maiúsculas	Ênfase na palavra
!!!	Indignação ou surpresa
:::	Alongamento da vogal
/.../	Transcrição parcial
Ahâ, mhm, uhm	Hesitação ou sinal de atenção
?	Pergunta
...	Pausa na fala
{	Conversas simultâneas ou superposição de vozes
(...)	Fala interrompida

FONTE: Autora, 2012 (Adaptação de MARCUSCHI, 1986)

⁸ Para identificar o sujeito individualmente foram utilizados números sobrescritos. Ex.: S¹ = Sujeito número 1.

4.1 Análise dos resultados dos teste cloze

Os testes aplicados eram intitulados, respectivamente, *Estrelas-do-mar*, *A Mata Atlântica* e *Ser Celebridade – vantagens e desvantagens*. O universo pesquisado para todos os testes da pesquisa, como já foi informado no capítulo anterior, correspondeu a um número de 30 informantes. É importante enfatizar que somente os protocolos verbais e os questionários pós-testes foram realizados com uma quantidade menor de informantes (10 pessoas). Desta feita, a opção foi de utilizar a amostragem, pois somente assim viabilizaria a realização da pesquisa no tempo disponível.

4.1.1 Análise dos resultados do teste cloze: Estrelas-do-Mar

O gênero textual aqui utilizado é uma parábola. Este gênero foi escolhido para iniciar a pesquisa por ser bastante conhecido e até por ser um gênero tradicionalmente transmitido pela oralidade. A referida parábola já era também conhecida pela maioria, mas ainda se constituiu novidade para alguns; até houve gente que afirmou não saber o que era parábola. Após o teste, fizeram comentários, inclusive sobre a lição deixada para cada pessoa, mesmo não sendo este o objetivo da atividade.

Foi explicado, antes de os alunos iniciarem todos os testes, que deveriam ler primeiro o texto na íntegra e que não poderiam utilizar qualquer palavra, mas aquela que gerasse sentido, ou seja, que desse coerência ao texto. Alguns sujeitos, que já eram professores, conheciam o teste com nome de ‘texto lacunado’ e aplicavam em suas salas, mas não sabiam qual a utilidade deles, apenas corrigiam e davam notas. Outros sujeitos disseram, antes de começar o teste, que aquilo parecia ser muito fácil, como brincadeira de criança. Essa opinião foi modificada após a aplicação do primeiro teste.

A análise para todos os testes foi realizada considerando as categorias: palavra esperada, palavra aceitável, palavra inaceitável e espaço em branco. As respostas esperadas são aquelas escritas exatamente iguais as do autor, enquanto que as respostas aceitáveis são alternativas que não alteram o sentido do texto. Para o percentual de corte de análise foi utilizado o resultado de 56% para palavra

esperada, considerando a tabela de Bormuth⁹ como parâmetro. Vale ressaltar que os comentários serão tecidos apenas em torno das palavras inaceitáveis ou dos espaços deixados em branco com a intenção de saber quais as razões de determinadas palavras terem se constituído problemas para os sujeitos

Figura 3 - Teste cloze - Estrelas-do-Mar

Era uma vez um escritor que _____ numa _____ praia, junto de uma _____ de pescadores. Todas _____ as _____
 manhãs, ele _____ à beira do mar para se _____ e à tarde ficava em casa _____ . Certo dia,
 caminhando na praia, ele _____ um vulto que parecia dançar. Ao _____ perto, ele reparou que se
 tratava _____ um jovem que recolhia estrelas-do-mar _____ areia para, uma a uma, jogá-las _____ de
 volta ao oceano. "Porque está _____ isso?" Perguntou o escritor. "Você não _____?" - explicou o
 jovem. "A _____ maré está _____ e o sol está brilhando. Elas _____ secar e morrer, se ficarem aqui.
 aqui _____ na areia". O escritor espantou-se. Meu _____ existem milhares de quilômetros de
 praias _____ este mundo e centenas de _____ de estrelas-do-mar espalhadas pela _____ .
 Que diferença faz? Você joga umas _____ de volta ao oceano. A _____ maioria _____ parecer de qualquer
 forma."
 O jovem _____, mais uma estrela na praia, jogou _____ volta ao oceano e olhou para
 o escritor. "Para essa aqui eu fiz _____ diferença".
 Naquela noite, o escritor não _____ escrever, sequer dormir. Pela manhã, voltou _____
 praia. procurou o jovem, uniu-se a _____ e, juntos, começaram a jogar estrelas-do-mar _____
 volta ao oceano..
 Sejamos, pois, mais _____ dos que querem fazer do mundo um _____ melhor. Sejamos a diferença!

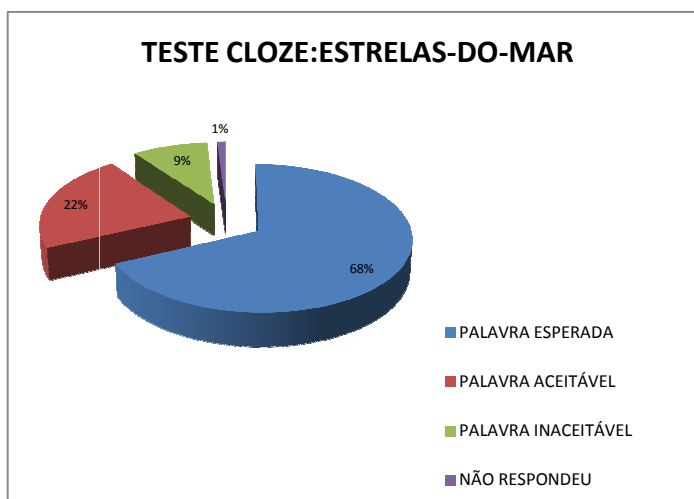
FONTE: Autora, (Adaptação de SILVEIRA, 2012)¹⁰

Quanto à tipologia textual, há a predominância da narrativa, que se desvela numa sequência temporal e lógica dos fatos no passado; os verbos, por sua vez, são apresentados no pretérito e, geralmente, aparecem os marcadores e sequenciadores temporais, como *certo dia*, *quando* etc. O teste é composto por 31 lacunas (vide Apêndice D).

⁹ A tabela de Bormuth (1968) revela o nível de frustração (menos de 44%) instrucional (entre 44% e 56%) e superiores a 56%. Esta explicação foi citada por Santos (2006) no capítulo III desta dissertação.

¹⁰ O teste foi montado sob a orientação da Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira.

Gráfico 7 - Teste Cloze: Estrelas-do-Mar em percentual



FONTE: Autora, 2012

No gráfico acima, é possível ver que apenas 1% não respondeu, 68% optou pela palavra esperada e os demais, ficaram assim distribuídos: 22% enquadrou-se no item aceitável e 9% no item inaceitável.

A 4ª lacuna se aproximou do percentual de corte estipulado, que obteve 56,6% da resposta esperada, mostrando que os sujeitos não tinham atentado para o fato de ter sido dito antes que se tratava de um escritor, por isso precisaria de 'inspiração', assim preencheram lacuna com vocábulos como: refrescar, banhar, esquentar, exercitar, alegrar, deleitar e distrair, que são coisas que costumamos fazer na praia, mas que em se tratando de um 'escritor', inspirar seria a palavra apropriada, contudo, o resultado geral do teste foi satisfatório.

Este foi um dos textos mais fáceis e que apresentou a menor quantidade de erros, mesmo porque a narração, como já foi dito, é uma prática antiga em nossa sociedade. Silveira (2006) afirma que o modo como o conhecimento é armazenado em nossa mente obedece a uma estrutura narrativa. Como esse processo ocorre desde a infância, infere-se que a narrativa toma corpo de uma tipologia internalizada. Vale informar, ainda, que a narrativa assume três formas básicas: as histórias, os relatos e os casos (PERRONI apud SILVEIRA, 2006).

Apresentamos agora parte dos protocolos verbais realizados após as aplicações e correções do primeiro teste *cloze*. Inicialmente, os sujeitos ficaram um

pouco retraídos, mas depois foram colocando suas posições ao passo que eram interrogados de forma bem à vontade, ou seja, sem constrangimentos. Por ser o primeiro, foi perguntado inicialmente sobre o grau de dificuldade.

P – Em relação a ser fácil ou difícil, na escala de 1 a 6, como vocês classificariam o texto?

S¹ – Pra colocar... Ahã ... 4 (quatro)...

P – 4 (quatro)?

((ninguém mais quis tecer comentários sobre a nota, apenas balançaram a cabeça em sinal de que a nota dada pelo amigo era boa))

A resposta dada mostra mais uma vez que os alunos não tiveram problemas na resolução do teste *cloze* Estrelas-do-mar, pois a nota concedida foi boa e houve, por parte dos demais, o assentimento. Logo após esta pergunta, outras foram feitas, em meio a elas, foi solicitada uma resposta mais específica em relação ao vocábulo ‘caminhava’ que completava a 3ª lacuna e alguns sujeitos tinham dado como resposta ‘parava’, o que semanticamente poderia ser visto como o contrário. A pesquisadora pediu calma, pois falavam todos de uma vez e fez a pergunta com o objetivo de obter maiores esclarecimentos.

P – Calma! Só vou fazer mais uma pergunta em relação ao caminhava... caminhava...

{XXXXXX

P – Ah, é assim... Todas as manhãs ELE caminhava à beira do mar, né::::? O que você colocou?

S²⁰ – parava/.../

P – Aí, quer dizer... parava é o contrário de caminhar, né::::?

S²⁰ – É...

P – Mas por que você... (...)

S⁵ – Por que à beira do mar.... por que parava para ver o mar, ENTENDEU? Porque é como se ele fosse se inspirar... ele era escritor, eu pensei que ele ia se inspirar no mar... parava pra ver o mar.. tem sentido...

Percebe-se que os sujeitos não estão fora do contexto, ou seja, sem os comentários das verbalizações retrospectivas, jamais chegaríamos ao entendimento de que o que o sujeito estava pensando era tão somente numa ação de o escritor parar um pouco em frente à praia para poder se inspirar.

4.1.2 Análise dos resultados do teste *cloze*: A Mata Atlântica

Este texto tem como tipologia predominante a expositiva que apresenta informações sobre objetos ou fatos específicos. Nesse tipo de texto, o leitor identifica claramente o tema central. O texto é em si recheado de muitas informações, portanto, é abrangente. Os recursos que são apresentados podem ser a instrução, a informação, a descrição, a definição, a enumeração, a comparação e o contraste, que bem distribuídos se constituem em definições ou conceitos. O gênero é um texto didático, este gênero é explicativo e funciona como um elemento organizador no eixo da exposição (Abaurre; Abaurre, 2007). O texto apresenta as características da Mata Atlântica, material perfeitamente possível de se encontrar, por exemplo, em uma enciclopédia. É importante ressaltar que o teste é composto de 28 lacunas e obedeceu aos mesmos preceitos do teste anterior, utilizando-se dos parâmetros de Bormuth¹¹.

Figura 4 - Teste cloze: A Mata Atlântica

A MATA ATLÂNTICA

A Mata Atlântica é uma floresta _____ (1) que, no início da nossa colonização, cobria uma _____ (2) faixa do território _____ (3) localizada ao longo do litoral, que ia do Estado do Rio Grande do Norte até o Rio Grande do Sul. Hoje existe apenas uma _____ (4) parte dessa floresta, apenas 5% da sua dimensão _____ (5).

Esta _____ (6) floresta sofreu uma _____ (7) devastação para dar lugar a _____ (8) tipos de plantação, tais como o cultivo da cana de açúcar, do café e do cacau. Esta devastação está causando uma _____ (9) alteração no clima e está pondo em risco a sobrevivência de rios _____ (10) que correm do interior para o litoral, desaguando, portanto, no Oceano Atlântico. O _____ (11) desses rios é o São Francisco, cujas nascentes ficam em Minas Gerais.

A Mata Atlântica abriga mais de 600 espécies de pássaros e um _____ (12) número de outras espécies _____ (13) (mamíferos, répteis, insetos, etc.), além de espécies _____ (14) como vários tipos de palmeiras, ipês, o pau-brasil, o jacarandá, a peroba e outras árvores _____. Esta floresta também é _____ (15) em flores e plantas _____ (16). Esse exotismo está presente em _____ (17) tipos de orquídeas, bromélias e outras plantas, que hoje são comercializadas como plantas _____. Alguns dos animais e plantas da Mata atlântica são _____ (18) _____ (19) no mundo, ou seja, não existem noutras partes do Planeta. Muitos cientistas _____ (20) _____ (21) afirmam que a biodiversidade da Mata Atlântica é mais _____ (22) do que a da Amazônia.

A consciência _____ (23) é extremamente necessária para se conhecer e preservar as _____ (24) reservas que ainda restam dessa _____ (25) floresta que um dia cobriu com seu _____ (26) manto boa parte do território _____ (27) e que é representada pela mesma cor _____ (28) da nossa bandeira.

FONTE: Autora (Adaptação de SILVEIRA, 2012)¹²

¹¹ A tabela de Bormuth (1968 In: Santos, 2006) revela o nível de frustração (menos de 44%) instrucional (entre 44% e 56%) e superiores a 56%.

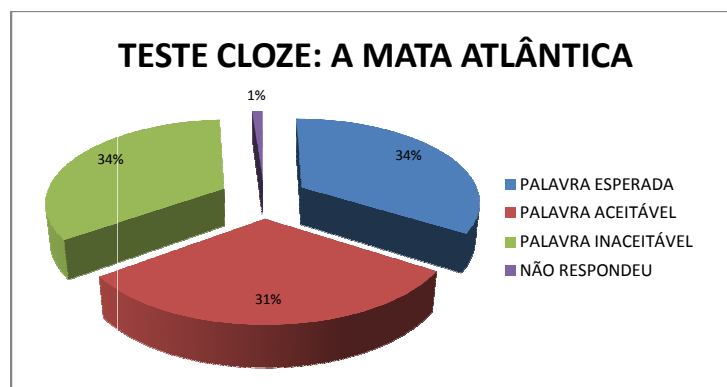
¹² O teste foi montado sob a orientação da Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira.

As lacunas da página anterior devem ser preenchidas por adjetivos, classe gramatical que tem por finalidade caracterizar um substantivo de forma a atribuir-lhe qualidade ou modo de ser. O adjetivo cumpre o papel de delimitar as possibilidades designativas do ser, porque faz referência a uma parte ou a um aspecto. São, portanto, especificadores que têm o poder, por exemplo, de transformar uma classe maior em outra menos ampla (cavalo/ cavalo grande), esse é um dos processos de delimitações. No texto acima, o conhecimento das informações a que se refere o texto é muito importante para poder preencher com a palavra correta, justamente pelas diversas possibilidades que essa classe gramatical oferece.

A delimitação apresenta distinções: pode ser explicação, especialização e especificação, expressas por instrumentos verbais correspondentes: os explicadores, os especializadores e os especificadores. Os explicadores destacam e acentuam uma característica inerente do nomeado ou denotado. Os especializadores marcam os limites extensivos ou intensivos pelos quais se considera o determinado, sem isolá-lo, nem opô-lo a outros determináveis capazes de caber na mesma denominação. Os especificadores restringem as possibilidades de referência de um signo, ajuntando-lhe notas que não são inerentes ao seu significado (BECHARA, 2009, p.143).

Um fator importante a ser considerado será o conhecimento que os sujeitos possuem em relação à Mata Atlântica, pois isso na verdade, determinará o preenchimento correto ou aproximado das lacunas (cf. Apêndice E). A seguir tem-se um gráfico que mostra, em percentual, a relação dos sujeitos com o texto ao realizar o trabalho.

Gráfico 8 - Teste cloze: A Mata Atlântica em percentual



O Gráfico 8 demonstra que apenas 1% deixou espaço em branco e que o índice de palavras esperadas e de palavras inaceitáveis empataram em 34% e que o de palavras aceitáveis foi de 31%, somando as palavras esperadas com as aceitáveis tem-se o percentual de 65%, constituindo-se em um percentual bom em relação aos 34% das palavras inaceitáveis, contudo, o gráfico evidencia que a tipologia expositiva e o texto didático deverão merecer maior atenção ao serem ensinados.

Fazendo a análise (Anexo G), pode-se ver de imediato que a primeira lacuna só obteve 16,6% da palavra esperada, certamente por falta de conhecimento prévio sobre a Mata Atlântica, principalmente, geográficos. Quem possuísse informações através de documentários ou reportagens ou outros gêneros iria perceber que se tratava de algo grandioso, esplendoroso, não no sentido de tamanho como alguns colocaram, mas no sentido de excelência.

Na 10^a lacuna, o percentual foi de 39,9%, fato que requer novamente a necessidade do conhecimento geográfico, uma vez que o exemplo citado logo a seguir no texto é o 'Rio São Francisco'. Desse modo, só poderia aceitar a expressão 'mais importantes' ou outra similar, seria um especificador que identificasse o porte de um rio como o do exemplo já citado no próprio texto.

O percentual de 16,6% explícito na 15^a lacuna assemelha-se à explicação dada ao item anterior, pois as árvores citadas antes são palmeiras, ipês, jacarandás, perobas e o próprio pau-brasil, novamente exigiria um especificador que mantivesse o nivelamento do mesmo porte das demais árvores.

A 17^a lacuna trazia uma pista importante, pois a última palavra a ser preenchida era seguida, após o ponto, por um novo período que se iniciava com os seguintes termos: 'Esse exotismo', o que tornava mais fácil a referência a ser feita ao período anterior, por isso a palavra que caberia seria 'exótica'. O percentual alcançado nesta questão foi de 36,6%, lembre-se aqui que o adjetivo precedente nominalizava o antecedente. Outro ponto relevante é o fato de que em trabalhos como este, as pistas ou marcas textuais são pontos que direcionam o leitor para o trabalho de compreensão do que está sendo lido.

O delimitador que preenche a 20^a lacuna corresponde ao vocábulo: 'únicos', que obteve o percentual de 49,9%. O especificador aqui tem função explicativa, por isso vem incluído na informação subsequente o termo metalinguístico: 'ou seja'. Veja que se tem um período composto por duas orações e a relação sinonímica é, pois, feita pela expressão 'não existem noutras partes do planeta'. Vê-se logo que

substituir por termos que não exerçam a mesma função quebraria todo o sentido do texto.

A 24ª lacuna traz 53,3%, no item palavra aceitável. O texto discorria sobre a devastação da Mata Atlântica e, por ser um texto expositivo, ocorre justamente neste parágrafo, que é o conclusivo, um chamamento para a preservação, assim chama a atenção para a pequena quantidade que ainda resta da Mata, isto após ter enfatizado ‘a consciência ecológica’, o que levaria os ‘sujeitos’ ao entendimento de que o que resta é pouco ou ínfimo. Pela clareza da afirmação dessa escassez foi considerado pequeno o número de acertos.

Na 25ª lacuna, pode-se perceber a similitude da resposta dada com o da 6ª lacuna. Os sujeitos não deveriam ter a mesma dificuldade, pois já possuíam uma carga informacional significativa, quanto ao esplendor da floresta, contudo, a margem de acertos foi de 53,3% no item palavra aceitável, o que, logicamente, percebe-se um crescimento sobre a compreensão do tema tratado, mas ainda não o suficiente para dizer que os sujeitos não possuem dificuldades na junção das ideias em busca da coerência global.

Os acertos na 26ª lacuna perfizeram um total de acertos 23,3%, o que evidencia um problema de coesão textual, pois no último vocábulo esperava-se que fosse colocado o termo ‘verde’ e não foi posto, mostrando um percentual alto (76,7%) no item palavra inaceitável. Em outras palavras, os sujeitos abriram mão do recurso da ‘reiteração’ e não repetiram o termo.

A exemplo do primeiro texto, após as correções, foram feitas as verbalizações retrospectivas. Neste, os comentários já foram mais precisos, por ser o segundo teste, leram o texto, com mais cuidado, buscando inferir, a partir das pistas deixadas no próprio texto, qual a palavra ‘certa’ e ainda, quais as classes de palavras que aqueles termos pertenciam. A dinâmica de correção foi semelhante à primeira. A opção para as verbalizações retrospectivas para este teste foi fazer perguntas de caráter comparativo entre um texto e outro, tentando obter esclarecimentos sobre o comportamento e o amadurecimento deles durante a leitura. Seguem um trecho:

P – O que acharam deste teste, mas fácil ou mais difícil?

S¹ - Mais difícil... eu acertei mais... mas achei mais difícil...

P - Por que?

S¹ - Por que eh::: fala dos tipos de plantas e tal... eh::: muito repetitivo também... e eu precisava de outras palavras...

S4 – Cai adjetivos só...(…)

S¹⁰ – Aliás... cai muito (adjetivo enrolado no texto...)

XXXXXXXXXXXXXXXXXX

S²⁰ – (A palavra mais pedida foi o grande)... grande... imensa... por que a floresta... ela tem grande XXXXXX muito grande e:::

XXXXXXXXXXXXXXXXXX

No texto, como já foi mencionado, há o predomínio da tipologia expositiva. Os sujeitos da pesquisa se inquietaram pelo fato de não aceitarem repetir vocábulos, pois, segundo eles, isso empobreceria o texto (comentários feitos em sala).

Ficou claro que uma das grandes dificuldades quanto ao preenchimento das lacunas era o medo de tornar o texto repetitivo e não se ajustar ao que se chama de um bom texto, pois alguns professores orientam, sem levar em conta o gênero textual, que não se deve repetir palavras. Um bom exemplo dessa prática ocorreu quando os sujeitos teriam que colocar duas vezes a palavra ‘verde’ no mesmo texto, a maioria não fez, ou seja, não optou pela repetição.

Entre os testes aplicados este pode ser considerado de nível médio por forçar o leitor a acionar conhecimentos sobre o tema central, entretanto, por se tratar de uma exposição que conta com adjetivos para sua composição atingir os itens ‘palavra esperada’ e ‘palavra aceitável’ não foi tão difícil, mas na hora de refletirem sobre suas escolhas, nas verbalizações retrospectivas, via-se claramente em seus semblantes que eles achavam que poderiam ter acertado mais. Isso é, de certa forma, positivo para o trabalho de compreensão dos textos escritos, pois fazer uma reflexão sobre sua própria atividade de leitura desenvolve as competências necessárias, porque força o leitor a lançar mão das diversas estratégias de leitura e buscar nelas o apoio para o entendimento do que está sendo lido, produzindo os sentidos que o texto oferece.

4.1.3 Análise dos resultados do teste *cloze*: Ser celebridade - vantagens e desvantagens

O gênero textual, desta feita, foi um artigo de opinião que trata de temas polêmicos. Nesse caso, o autor tem interesse em convencer o interlocutor, por isso seus argumentos devem estar recheados de ‘verdades’, a fim de prender e comprometer o leitor a gostar ou apoiar suas ideias, logo, a tipologia é a argumentativa.

Esse tipo de texto está impregnado das impressões pessoais daquele que o escreve, por isso é passível de contestação. O uso de marcadores discursivos principalmente argumentativos é a grande marca desse tipo de texto. Segundo Pinheiro (2005, p.43), “os marcadores discursivos são elementos linguísticos a que se faz referência nos estudos sobre a ligação entre as partes do texto”. A esse respeito Pinheiro (2005 *apud* Ferreira, 2009, p. 114) discorre que

Os marcadores discursivos exercem a função de unir segmentos tópicos ou enunciados intratópicos, contíguos ou não, na superfície textual. A essa função de organizador da estruturação do texto se congregam outras, de natureza interacional. O locutor imprime a seu texto uma certa orientação de sentido e pretende que seu interlocutor a assimile. Essa orientação de sentido corresponde às relações discursivas que se instauram no texto e constitui uma das demandas interacionais para o emprego de marcadores discursivos na articulação tópica.

É relevante lembrar que o estudo dos marcadores discursivos ainda é recente. É importante adequar o texto ao perfil do público leitor é uma destreza imprescindível para o autor, bem como. É indispensável que, ao terminá-lo, o autor obrigue-se a reforçar a ideia principal defendida por ele no início ou, quem sabe, fazer uma citação de algum autor renomado na área para enfatizar os argumentos até então apresentados. Os marcadores argumentativos se destacam neste tipo de texto, como também os modalizadores e a linguagem figurada. Na verdade, o texto tem que funcionar persuasivo em sua totalidade.

Quanto ao gênero artigo de opinião, é bom lembrar o que reza a definição posta por Abaurre; Abaurre, (2007, p. 258, grifo das autoras),

O **artigo de opinião** é um gênero discursivo claramente argumentativo que tem por objetivo expressar o ponto de vista do autor que o assina sobre alguma questão relevante em termos sociais, políticos, culturais, etc. O caráter argumentativo do texto de opinião é evidenciado pelas justificativas de posições arroladas pelo autor para convencer os leitores da validade da análise que se faz.

No teste *cloze* do artigo de opinião: Ser Celebridade – vantagens e desvantagens, os sujeitos demonstraram pouca intimidade com o gênero argumentativo. É preciso lembrar que este tipo de texto exige uma recepção dos argumentos apresentados, pois se o interlocutor não tiver o mínimo conhecimento

do que se fala, o texto não terá funcionalidade para ele, isto é o que diz Breton (1999, p. 33), ao defender que “nenhuma opinião proposta intervém em um terreno virgem”. Isso ocorre porque cada indivíduo já tem uma opinião anterior a respeito do que vai ler.

Nesse texto, buscou-se, ao preencher as lacunas, perceber como os sujeitos podiam recuperar o uso dos elementos argumentativos, pois, como já foi enunciado antes, os sujeitos possuíam pouca intimidade com este gênero. Segue na próxima página a Figura 5.

Figura 5: Teste *Cloze*: Ser Celebridade – vantagens e desvantagens

SER CELEBRIDADE – VANTAGENS E DESVANTAGENS

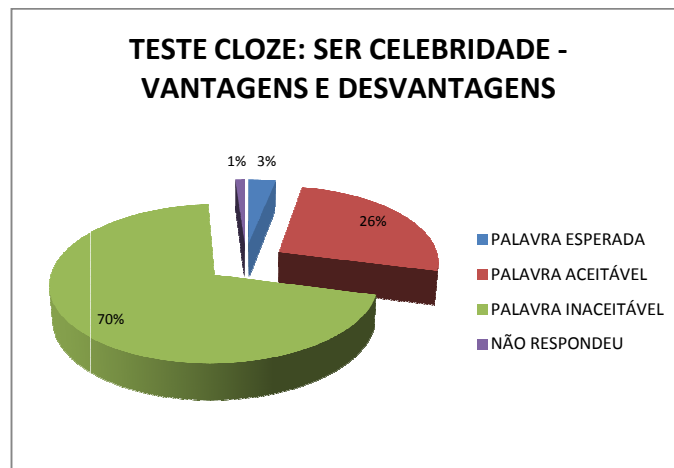
No Brasil, _____, revistas como *Caras* e *Isto é Gente*, que nos informam sobre a
(1)
vida de pessoas famosas, apresentam grandes índices de venda. Parece que todo mundo está interessado
nessas pessoas famosas e muita gente gostaria mesmo de ser “celebridade”. Isso foi muito explorado numa
dessas novelas das oito, da Globo. _____, como tudo na vida, há vantagens e desvantagens
(2)
em se ser famoso. _____, ter fama não é exatamente viver num mar de rosas.
(3)
_____, a maior vantagem de se ser famoso é provavelmente o estilo de vida
(4)
que se pode levar, principalmente quando a fama significa ganhar muito dinheiro. _____, a
(5)
maioria das pessoas famosas são também muito ricas e podem usufruir de belas casas com piscinas
maravilhosas e carros de luxo. _____, essas pessoas viajam muito, conhecem muitos países,
(6)
hospedam-se em hotéis esplendorosos.
(7)
_____, há também as desvantagens. Toda vez que uma pessoa famosa sai à
rua, ela é logo assediada por fãs e por fotógrafos. _____, é muito difícil para as chamadas
(8)
celebridades terem uma vida privada normal. _____, pessoas famosas também são alvo de todo
(9)
tipo de calúnia, de inveja, da fúria de maníacos, como o que aconteceu, por exemplo, a John Lennon.
(10)
_____, muitas dessas pessoas terminam fugindo de sua terra natal; outras, evitam se expor em
lugares públicos e nem sequer podem ir a um ao cinema como qualquer pessoa comum.
(11)
_____, eu diria que é provavelmente mais fácil ser feliz quando não se é
famoso, mesmo sem se ter todo o dinheiro que a fama pode trazer.

FONTE: Autora (Adaptação de SILVEIRA, (2012)¹³

Na página seguinte, encontra-se o Gráfico em percentual, a fim de mostrar o comportamento geral dos alunos pesquisados sobre o texto em pauta.

Gráfico 9 – Teste *cloze*: Ser Celebridade – vantagens e desvantagens em percentual

¹³ O teste foi montado sob a orientação da Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira.



FONTE: Autora, 2012

É possível perceber a dificuldade de interação entre o leitor e o texto, pois como mostra o gráfico acima a quantidade de palavras inaceitáveis preencheu um percentual de 70%, enquanto o de palavras esperadas apenas 3% e o de aceitáveis 26%, somando as duas últimas o percentual é de 29% e o de espaço em branco teve 1% como resultado.

O conhecimento gramatical sobre regras de pontuação torna-se importante para responder essa atividade, pois auxiliará na escolha dos vocábulos que deverão preencher os espaços vazios, por isso a primeira coisa que o sujeito deveria perceber eram as vírgulas colocadas entre as lacunas, para poder lançar mão de um apostro que denotasse o tempo presente, justamente porque o período comporta dois verbos flexionados no tempo presente, são eles, 'informam' e 'apresentam', o que logicamente marcam o tempo correspondente ao texto escrito.

Quanto ao preenchimento das lacunas, é relevante dizer que os modalizadores expressam a forma como o sujeito defende seu ponto de vista, neste texto, a articulação surge logo no início, na 1ª lacuna. Vê-se a necessidade de se utilizar um advérbio de tempo que se encontrava entre vírgulas, mas alguns se utilizaram do verbo, como por exemplo, 'existem'. Outros se utilizaram de advérbios, mas não de tempo, como é o caso de 'somente' ou então completaram com preposições. Como resultado, o percentual de acertos foi de apenas de 23,3% no item palavras aceitáveis.

A 3ª lacuna não houve acertos nem no item palavra esperada e nem no item palavra inaceitável, o que mostra a dificuldade de se relacionar com os conectivos

iniciantes de período. Neste caso, o período anterior foi encerrado com um ponto e a lacuna tem no seu final uma vírgula, exigindo um elemento que reforce a ideia já defendida. Os advérbios de afirmação como certamente, decididamente, efetivamente, realmente, deveras (realmente), decerto, indubitavelmente ou até mesmo a palavra esperada que era 'de fato', fariam o encaixe necessário. O que mais uma vez reforça o que foi dito no início da análise deste, o item pontuação não foi muito observado.

No texto argumentativo, há sempre uma negociação entre o autor e o leitor, assim o elemento opinativo do interlocutor deverá respeitar o elemento articulador que indique a tomada de decisão do autor, por isso a 4ª lacuna trouxe o índice de 20% de acertos no item palavras aceitáveis. Pode-se perceber que houve certo descaso com a opinião já estabelecida pelo autor, em vez de concordar e dar continuidade a leitura, optaram por utilizar elementos finalizadores e até mesmo conjunções adversativas, tais como, todavia, portanto, assim.

Não houve acertos na 5ª lacuna. Os sujeitos optaram por conjunções adversativas ou conclusivas, isto não poderia ser possível tanto pelo fato de não haver oposição mostrada no texto quanto por que não caberia ainda concluí-lo, uma vez que outro tópico seria iniciado logo em seguida. Além do mais, tinham mais parágrafos abaixo, assim o elemento articulador deveria ratificar a opinião do autor e abrir margem para outra voz no texto, mas sem refutações ou conclusões.

Na 6ª lacuna, 10% dos sujeitos conseguiram acertar nos itens palavras esperadas e palavras aceitáveis. O elemento a ser colocado deveria ter clara a ideia de acréscimo de argumentos, pois é notório o desenvolvimento dos elementos conectores que iriam fechar o último parágrafo que já se aproximava.

A 8ª lacuna não trouxe acertos. O conector aqui exigido precisava fornecer ao texto a ideia de que toda causa tem uma consequência, o que mais uma vez reforçaria o tema central – vantagens e desvantagens, pois sendo celebridade, as duas temáticas viriam juntas, então se não fosse utilizada a palavra esperada, poderia vir uma relação enorme de outros termos, como por exemplo, por tudo isto, de modo que, de tal forma que, de sorte que, daí que, entre outros.

A lacuna 9ª obteve 10% de acertos, lembrando que uma vez o conector mais útil seria o que acrescesse algo novo - elemento catafórico - pois o que segue sobre as pessoas famosas aumenta as desvantagens, é de âmbito negativo: 'alvo de calúnias', 'inveja' e 'fúria de maníacos e termina com a história tão conhecida de

John Lennon. Seria interessante lembrar que as celebridades tomam atitudes que talvez nunca o fizessem se não fosse a fama, o conector iria relacionar a causa com a consequência - combinação perfeita para a conclusão no parágrafo seguinte.

Na 10ª lacuna, o percentual de acertos somando as palavras esperadas e as palavras inaceitáveis foi de 50%. A palavra a ser posta precisaria exercer a função de elemento articulador entre causa e consequência, como por exemplo, 'por causa disso', 'por isso, entre outros. A maioria optou por elementos restritivos ou conclusivos.

Nesse teste, foi perceptível que os sujeitos da pesquisa saíram do nível independente¹⁴ de compreensão dos textos escritos (superior a 56%) para o nível instrucional (entre 44% e 56%). Fato plenamente compreensivo por se tratar da tipologia argumentativa. Isso será demonstrado também nos testes que seguem de compreensão de texto com questões de múltipla escolha.

O poder de argumentar ou de entender um argumento não emerge de um dia para outro no ser humano, ao contrário, ele vai se formando com ele. Nesse contexto, a escola precisar cumprir seu papel de elemento organizador da linguagem e ensinar a leitura dos gêneros circundantes, porém no que toca à argumentação é preciso ser mais atenta e mais aberta. Breton (1999) aborda esse assunto com a resposta de que o homem começa a argumentar no momento que começa a se comunicar.

Vejamos algumas verbalizações retrospectivas, seguidas de comentários.

P – Nível de dificuldade... de 0 a 6...

S¹ – {Eu tô... XXXXXXXX

S¹⁰ – {cinco (...)

S²⁰ – XXXXX cinco... seis e (...)

S¹³ – {cinco...

S² - {CINco...

S¹⁵ - {cinco...

S²² – Eu achei seis... por que conjunção é muito complicado... XXXX (por que tinha muito...) era só conjunção... só conjunção... aí você ficava (focado XXX)... aí você repetia... aí você quer usar outra... aí você repetia....

S²² – Aí pra num ficar repetitiva você quer usar outra... aí você repetia... aí acaba faltando uma coisa... fica (...)

S²⁴ – começar adivinhar o que começa uma frase é muito difícil.... é ruim... (...)

¹⁴ Níveis apontados por Bormuth (1968) citados por Santos et al (2006).

Percebe-se claramente a dificuldade de usar os conectores no texto argumentativo, bem como a confusão criada na cabeça dos sujeitos da pesquisa. Ao responder o teste, o leitor está em constante busca de coerência e da coesão, no entanto isso requer do leitor a ativação de conhecimentos prévios e ficou evidente que ele não possuía condições para isso.

P - Vocês sabem os nomes desses elementos ((classe gramatical))?

S²⁰ - {Não...

S¹⁵ - {Não...

S¹³ - Conjunção ((falou bem baixinho e de modo que demonstrava muita insegurança, batendo nos ombros do S22, a fim de que ele confirmasse pois ele havia falado, no entanto, ele ficou quieto)).

P - Só?... só essa classe... é só de conjunção que a gente tá falando? Advérbios... né... também néh..?

P - A tipologia deste texto... o tipo de texto... que tipologia é esta?

S⁸ - Informativo...?

S¹⁵ - Não... não é informativo não...

S¹³ - Argumentativo...

Ao avaliar o protocolo verbal acima, é notório que havia uma grande insegurança por parte dos alunos ao comentarem o teste realizado. Além de ter sido um dos testes que os sujeitos mais demoraram a responder, houve dificuldades para convencê-los a gravarem seus comentários, justamente por essa tal insegurança.

Durante a gravação quando foi perguntado quanto ao nível de dificuldade e estabelecida a escala de 1 a 6, responderam 6. Ao serem inquiridos sobre quais seriam os elementos gramaticais utilizados, apenas a conjunção veio como resposta.

Os sujeitos necessitariam de conhecimentos importantes como os que são citados por Koch & Silva, (2004), que defendem a ideia de trabalhar o texto de modo que fosse dada relevância aos tipos de relações que promovem conexões imprescindíveis entre os diversos segmentos do mesmo, descrevendo-as como relações lógico-semânticas, como já foi citada, responsáveis pela condicionalidade, causalidade, mediação, conformidade, modo, disjunção ou temporalidade, bem como as *relações discursivas* ou como neste caso, *argumentativas*, que se constituem abusando das conjunções, disjunções, contrajunções, explicações, justificativas, comprovações, contrastes, comparações, conclusões, entre outras.

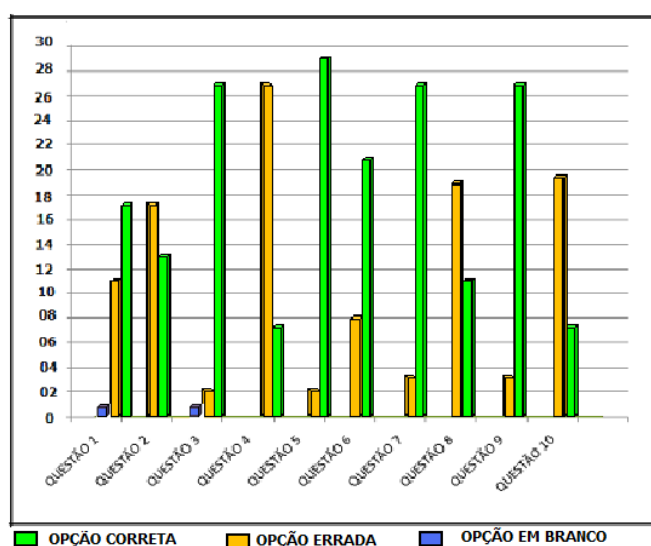
Para finalizar este tópico da pesquisa, é preciso defender a importância da utilização dos protocolos verbais como mais um instrumento mediador no trabalho

docente, por permitir uma reflexão sobre o ato de ler, fazendo com que as retrospectões feitas pelos alunos os direcionem melhor no processo de compreender os textos, uma vez que permitem que eles percebam o que se passava em suas mentes em momentos específicos de leitura.

4.2 Análise dos resultados dos testes de compreensão de texto com questões de múltipla escolha

A partir de agora seguem as análises dos testes de compreensão dos textos escritos, na modalidade de múltipla escolha. O primeiro abordou dois textos: *As dores do espírito e as dores dos músculos* e *O que é enxaqueca?* Este teste é composto por 10 questões, cada uma delas admitindo uma única resposta. Para a avaliação dos erros e dos acertos, foram analisadas as questões em relação às habilidades e conhecimentos exigidos; esta metodologia foi utilizada em todos os testes de múltipla escolha.

Gráfico 10 - Resultado do teste de compreensão com questões de múltipla escolha - As dores do espírito e as dores dos músculos e o que é enxaqueca?



FONTE: Autora, 2012

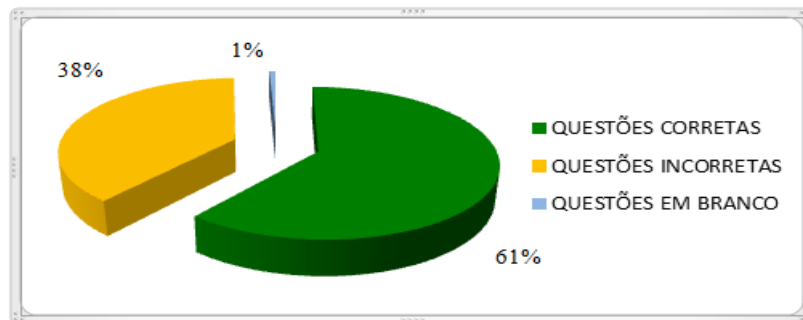
Tabela 1 - Comentários explicativos sobre o teste com questões de múltipla escolha - As dores do espírito e as dores dos músculos e O que é enxaqueca?

QUESTÃO	HABILIDADES E CONHECIMENTOS EXIGIDOS ¹⁵	COMENTÁRIOS SOBRE AS RESPOSTAS DOS ALUNOS	ACERTOS %	ERROS %
01	Leitura acurada dos dois textos para apreensão de conteúdos informacionais.	Pouco mais da metade da turma respondeu de forma correta; contudo, outra parte dos alunos não conseguiu cotejar as informações centrais, comuns aos dois textos.	56,7%	43,3%
02	Reconhecimento de gêneros e o reconhecimento de registros linguísticos (linguagem formal, informal e conversacional).	Esta questão obteve menos da metade de acertos, evidenciando que parte dos alunos não conseguem distinguir uma crônica de um pequeno artigo de vulgarização científica.	43,4%	56,7%
03	Inferência simples a partir das informações explícitas no texto 1.	Esta questão obteve um grande percentual de acerto, apenas a minoria não conseguiu fazer a inferência.	90%	10%
04	Inferência complexa a partir de dados explícitos, mas que exige um cálculo mental, a partir de conhecimentos prévios acionados.	A resposta correta a esta questão exige do leitor a leitura não só das informações do corpo do texto mas das informações periféricas a ele, como fonte, datas, notas, etc. O baixo nível de acerto indica que os alunos mesmo universitários não leem todas as informações do texto.	23,3%	76,7%
05	Inferência simples a partir das informações explícitas no texto 2.	A resposta a esta questão exige pouco esforço, uma vez que as inferências são simples, bastando o leitor sintetizar algumas informações.	96,6%	3,4%
06	Inferência simples a partir das informações explícitas no texto 1.	A resposta a esta questão também exige pouco esforço cognitivo, pois as inferências são simples, exigindo do leitor apenas as sínteses de informações centrais do texto.	73,3%	26,7%
07	Inferência simples a partir das informações explícitas no texto 2.	A resposta a esta questão exige pouco esforço, tal qual se faz nas questões 03, 05 e 06.	90%	10%
08	Apreensão das macroestruturas do texto 1	A resposta correta a essa questão exige do leitor a percepção da ideias centrais do texto, fazendo uma síntese global do texto.	36,6%	64,4%
09	Localização de informações explícitas no texto 2	Este item exige apenas a leitura atenta de informações explícitas no texto.	90%	10%
10	Inferência complexa baseada em dados envolvendo a capacidade de síntese e de relacionamento de ideias explícitas no texto 1.	Esta questão é uma das mais complexa do teste, por exigir a capacidade de sintetizar e relacionar as ideias do texto, por isso o baixo índice de acertos,	23,3%	76,7%

FONTE : Autora, 2012

¹⁵ As habilidades e conhecimentos exigidos no teste em pauta baseiam-se na análise feita pela elaboradora do teste, a orientadora desta pesquisa, a Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira.

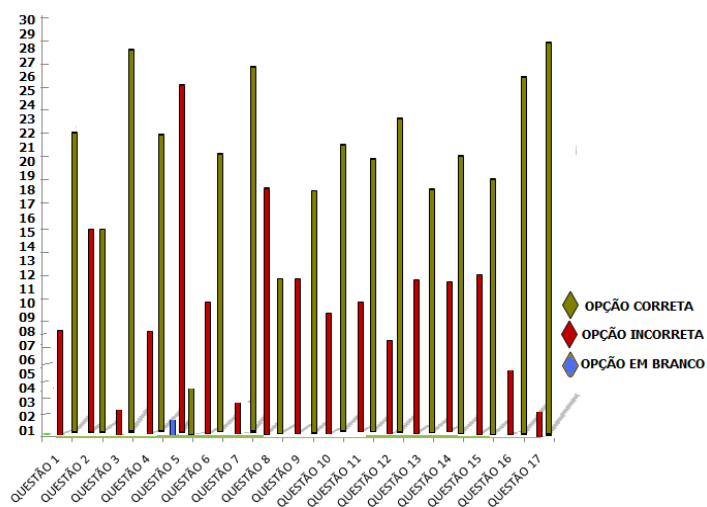
Gráfico 11 - Resultado do teste de compreensão com questões de múltipla escolha - As dores do espírito e as dores dos músculos e o que é enxaqueca? (em percentual).



FONTE: Autora, 2012

Tecendo um comentário geral do primeiro teste de compreensão (gráfico 11), vê-se claramente que apenas 1% dos sujeitos pesquisados não respondeu. O número de erros foi de 38%, enquanto que o número de acertos teve 61%, com a visível diferença entre as questões certas e as erradas de 22%. Assim, percebe-se que grande parte respondeu corretamente as proposições relacionadas aos dois textos, contudo, ao nos determos nas questões respondidas de *maneira correta*, percebemos que os acertos migraram, em sua maioria, para o texto 02, que como já foi comentado, trata-se de uma tipologia expositiva. O resultado leva-nos a um caminho lógico, o de que os alunos iniciantes da graduação, sujeitos desta pesquisa, tiveram pouca intimidade nos anos anteriores com a tipologia argumentativa e maior acesso aos textos do tipo expositivos.

Gráfico 12 - Resultado do teste de compreensão com questões de múltipla escolha: Saudades; A televisão e perigo da banalização da violência; Caneca: ícone da geração “verde”; Processo Simbólico; Muito mais do que isca.



FONTE: Autora, 2012

Quanto ao segundo teste, cujo gráfico geral está acima, foi feita uma abordagem de cinco textos, a saber, ‘Saudades’, ‘A televisão e perigo da banalização da violência’, ‘Caneca, ícone de geração verde’, ‘Processo simbólico e Muito mais do que isca’. As proposições perfizeram um universo de 17 questões.

Tabela 2 - Comentários explicativos sobre o teste - Saudades; A televisão e o perigo da banalização da violência; Caneca, ícone da Geração “Verde”; Processo Simbólico; Muito mais do que isca.

QUESTÃO	HABILIDADES E CONHECIMENTOS EXIGIDOS ¹⁶	COMENTÁRIOS SOBRE AS RESPOSTAS DOS ALUNOS	ACERTOS %	ERROS %
01	Reconhecimento dos gêneros textuais.	Essa questão obteve um bom índice de acertos, mostrando que não houve muitas dificuldades em resolvê-la.	73,3%	26,7%
02	Reconhecimento de gêneros e da função resumitiva do verbete em relação ao assunto abordado.	A metade dos sujeitos reconheceu o gênero e sua função, que no caso, é apresentar o tema de forma resumida.	50%	50%
03	Reconhecimento da função social dos cinco gêneros utilizados no teste.	O percentual foi bastante elevado, mostrando que o reconhecimento das funções e dos gêneros não ofereceu dificuldades.	93,3%	6,7%
04	Reconhecimento de marcas de subjetividade no texto argumentativo 2.	A maioria não conseguiu reconhecer as marcas de subjetividade no texto, o que fez crescer o percentual de erros.	13,3%	86,7%
05	Reconhecimento de propriedades pragmáticas do texto 5.	Pouco mais da metade dos alunos conseguiu perceber as relações entre a linguagem e as intenções do autor.	56,6%	43,4%
06	Reconhecimento das tipologias e de marcas e registros das modalidades oral e escrita da língua.	Mais da metade dos alunos acertaram esta questão, evidenciando ainda pouca conscientização dos alunos a tipologia textual (narração, descrição, exposição, etc.).	66,6%	33,4%
07	Inferência simples a partir das informações explícitas no texto 2.	Elevado de acertos, indicando a percepção de uma das ideias centrais do texto.	90%	10%
08	Conhecimento da função da indeterminação do sujeito da partícula <u>se</u> no texto 2.	Menos da metade dos alunos acertaram demonstrando o desconhecimento de um tradicional tópico de conteúdos gramaticais do ensino básico.	40%	60%
09	Inferência razoavelmente complexa a partir de dados explícitos no texto 5.	Esta questão exige do leitor a habilidade de relacionar várias informações não explícitas no texto e a capacidade de síntese.	60%	40%
10	Conhecimento das figuras de linguagem.	Esta questão teve um nível razoável de acerto. As figuras de linguagem é um tópico bem aceito pelo aluno.	70%	30%
11	Conhecimento das sequências textuais narrativas.	Esta questão se relaciona com a questão 6 e coincidentemente o percentual de acerto foi o mesmo.	66,6%	33,4%
12	Conhecimento de categorias semânticas e lógicas; no caso, a definição.	Bom índice de acerto, mas perfeitamente condizente com o leitor de nível superior.	76,6%	23,4%

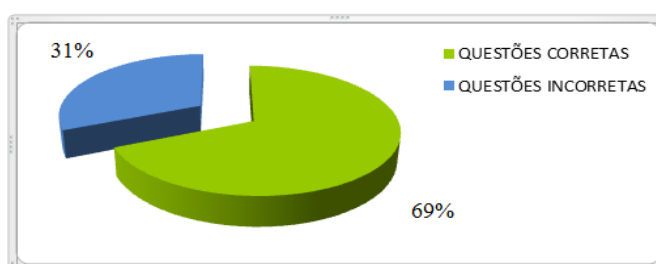
¹⁶ As habilidades e conhecimentos exigidos no teste em pauta baseiam-se na análise feita pela elaboradora do teste, a orientadora desta pesquisa, a Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira.

Continuação da Tabela 2 - Comentários explicativos sobre o teste - Saudades; A televisão e o perigo da banalização da violência; Caneca, ícone da Geração “Verde”; Processo Simbólico; Muito mais do que isca.

QUESTÃO	HABILIDADES E CONHECIMENTOS EXIGIDOS	COMENTÁRIOS SOBRE AS RESPOSTAS DOS ALUNOS	ACERTOS %	ERROS %
13	Reconhecimento da relação simbólica e afetiva entre objetos, pessoas e atitudes.	Pouco mais da metade dos alunos acertaram. Esta questão exige estratégias de leitura mais baseadas em intersemioses, como por exemplo, a imaginação imagética e similares.	60%	40%
14	Inferência simples a partir de dados explícitos no texto 3.	Pouco mais da metade dos alunos acertaram. A questão exigia a percepção de pistas e uma certa habilidade de síntese.	66,6%	33,4%
15	Conhecimento das relações semânticas realizadas por conectores interfrasais.	Esta questão exige o conhecimento explícito do uso de conectores interfrasais ou, pelo menos a percepção das relações semânticas por eles realizadas.	63,3%	36,7%
16	Reconhecimento de estratégias retóricas de envolvimento utilizadas nos textos 3 e 5.	O índice de acerto foi bom, indicando que os alunos têm boa percepção da função das perguntas retóricas.	83,3%	16,7%
17	Reconhecimento dos marcadores discursivos e suas funções em dar progressão ao texto.	Muito bom o percentual de acertos nesta questão que exige um conhecimento implícito ou explícitos das funções de marcadores linguísticos discursivos.	93,3%	6,7%

FONTE: Autora, 2012

GRÁFICO 13 - Resultado do teste de compreensão com questões de múltipla escolha - Saudades; A televisão e o perigo da banalização da violência; Caneca, ícone da Geração “Verde”; Processo Simbólico; Muito mais do que isca (em percentual).

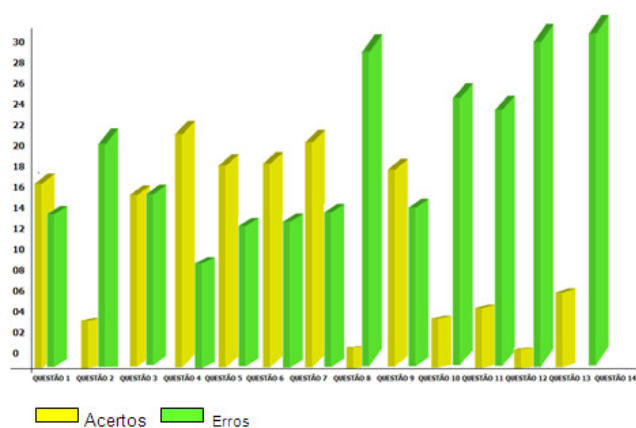


FONTE: Autora, 2012

Pode-se dizer que em relação à compreensão leitora no segundo teste aplicado, o resultado foi razoável, mas é preciso lembrar que as dificuldades mostradas em todos os instrumentos acima sempre migram para a tipologia argumentativa.

Há ainda o terceiro teste feito e analisado nesta pesquisa, este é composto por 14 questões. É preciso ressaltar que ocorreu um erro de digitação na segunda questão, a letra (D) não foi digitada e a letra (B) foi repetida, tomando inclusive, o lugar da letra E que ficou no espaço pertencente à letra (D), contudo não houve prejuízos, pois essa informação foi dada a turma antes de iniciarem a atividade. A especificidade deste é que ele vai dar ênfase às conexões realizadas entre as frases, buscando alcançar a coesão textual e coerência textual. Segue o primeiro gráfico correspondente ao teste.

GRÁFICO 14 - Resultado do teste de compreensão com questões de múltipla escolha: Qualidade ou Inovação? / Vamos acabar com as notas.



FONTE: Autora, 2012

Tabela 3 - Comentários explicativos sobre o texto - Qualidade ou Inovação?/ Vamos acabar com as notas.

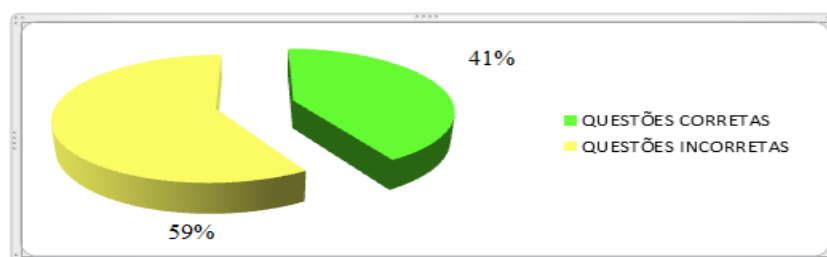
QUESTÃO	HABILIDADES E CONHECIMENTOS EXIGIDOS ¹⁷	COMENTÁRIOS SOBRE AS RESPOSTAS DOS ALUNOS	ACERTOS %	ERROS %
01	O reconhecimento dos gêneros textual/discursivo especialmente seus aspectos formais e funcionais. No caso, o gênero é um artigo de opinião.	Um pouco mais da metade dos alunos acertou essa questão, evidenciando ainda, uma certa dificuldade com a tipologia argumentativa e, conseqüentemente, o reconhecimento do artigo de opinião.	56,6%	43,4%
02	Capacidade de síntese das ideias do texto; competência retórico-pragmática e inferências a partir de dados explícitos no texto.	A maioria mostrou-se incapaz de sintetizar as ideias principais do texto e de fazer inferências a partir de dados explícitos.	10%	90%
03	Identificação de ideias centrais do texto; identificação de argumentos, suas intenções e suas racionalidades.	Neste caso, metade da turma acertou; entretanto, a outra metade não conseguiu apreender as ideias centrais do texto e nem perceber a intencionalidade dos argumentos.	50%	50%
04	Identificação de informações pontuais nos textos por meio de inferências simples, utilizando pistas lexicais e frasais.	Esta questão não exigia muito esforço cognitivo, mas o leitor tinha que identificar uma paráfrase de uma das ideias centrais do texto.	70%	30%
05	Identificação de argumentos básicos para a defesa do ponto de vista do autor do texto por meio de inferências.	Esta questão também não exigia muito esforço cognitivo, mas o leitor tinha que identificar uma paráfrase de uma das ideias centrais do texto.	60%	40%
06	Identificação de argumentos básicos para a defesa do ponto de vista do autor do texto por meio de inferências.	Da mesma forma da questão anterior, esta também não exigia muito esforço cognitivo, mas o leitor tinha que identificar paráfrases de ideias centrais do texto.	60%	40%
07	Identificar funções retóricas de recursos linguísticos e estilísticos usados pelo autor do texto.	O resultado evidenciou um percentual razoável de acertos, indicando a percepção de mais da metade dos leitores quanto a recursos estilísticos do texto.	63,3%	36,7%
08	Identificar a correta nomeação de uma figura de linguagem utilizada pelo autor.	Esta questão não ofereceu muita dificuldade, demonstrando que a metáfora é figura de linguagem uma das mais frequentes e mais reconhecida entre as demais.	90%	10%

¹⁷ As habilidades e conhecimentos exigidos no teste em pauta baseiam-se na análise feita pela elaboradora do teste, a orientadora desta pesquisa, a Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira.

Continuação da Tabela 3 - Comentários explicativos sobre o texto - Qualidade ou Inovação?/ Vamos acabar com as notas.				
QUESTÃO	HABILIDADES E CONHECIMENTOS EXIGIDOS	COMENTÁRIOS SOBRE AS RESPOSTAS DOS ALUNOS	ACERTOS %	ERROS %
09	Identificar a função retórica e estilística de mudança no registro sociolinguístico do texto verificado nos textos.	O resultado mostrou que os leitores ainda não têm muita consciência sobre os efeitos retóricos-discursivos das mudanças de nível ou de registros nos textos.	56,6%	43,4%
10	Reconhecer a função lógico-argumentativa de um marcador discursivo (modalizador) utilizado pelo autor do texto.	O baixo percentual de acertos nesta questão evidencia a falta de consciência metalinguística entre a maioria dos alunos, relacionada aos marcadores textuais discursivos, no caso, um modalizador.	13,3%	86,7%
11	Identificar uma forma de modalização em forma verbal presente numa frase no texto.	Como ocorreu na questão anterior, esta também evidenciou a falta de consciência sobre o uso de modalizadores e seus efeitos na compreensão da leitura.	16,6%	83,4%
12	Identificar a função lógico-semântica e argumentativa de uma conjunção presente numa frase do texto.	A maioria não conseguiu identificar a função retórico-argumentativa da conjunção em tela mediante as informações implícitas explícitas no texto.	3,3%	96,7%
13	Fazer inferência léxico-semântica de um termo presente numa frase do texto.	O baixo percentual de acerto mostrou que os leitores não conheciam o termo, e/ou não utilizaram da inferência lexical, a partir do contexto frasal mais amplo.	20%	80%
14	Reconhecer a função retórico-pragmática de um verbo usado pelo autor numa frase do texto.	O resultado foi razoável, indicando que boa parte dos leitores percebeu a estratégia retórica do verbo referido, que era de envolvimento.	70%	30%

FONTE: Autora, 2012

Gráfico 15 - Resultado do teste de compreensão com questões de múltipla escolha – Qualidade ou inovação?/Vamos acabar com as notas (em percentual)



FONTE: Autora, 2012

Fazendo a leitura deste gráfico, fica notória a dificuldade que eles apresentaram para responder as questões. O problema está realmente com os textos argumentativos. Percebe-se claramente que nesta tipologia a interação entre leitor, texto e sentido fica quase sempre comprometida, porque há a voz de quem fala para convencer o seu interlocutor que imediatamente deverá aceitar os argumentos expostos ou refutá-los. Houve por parte dos sujeitos da pesquisa muita reclamação em relação ao teste, teceram durante a aplicação, vários comentários sobre as dificuldades em respondê-lo.

4.3 Questionários pós-testes sobre a leitura – análise dos dados

Os dois questionários pós-testes aplicados são também importantes por se tratar de instrumentos nos quais os alunos registram livremente seu pensamento e, ainda, tem se constituído em uma das formas mais populares de coletar dados. Para Munn e Drever (apud Moreira e Caleffe, 2006, p. 96), as vantagens no uso de questionários podem ser resumidas na utilização de modo eficiente do tempo; no anonimato do sujeito; na probabilidade do retorno que é bem maior e, ainda, na condição dada ao pesquisador de padronizar as perguntas. Todos esses itens mostram-se favoráveis à pesquisa tanto em grande quanto em pequena escala.

As questões elaboradas nesse instrumento suscitam o objetivo macro de compreender as posições ou as escolhas feitas pelos alunos em relação aos outros instrumentos utilizados nesta pesquisa e ainda colher dados sobre o seu comportamento leitor ou seus hábitos de leitura, antes e depois que chegaram à universidade, buscando compreender melhor o grau de proficiência leitora, através da amostragem, dentro e fora do ambiente acadêmico.

Os comentários sobre essa atividade serão feitos de forma geral, entretanto, algumas especificidades poderão ser percorridas ao longo da análise.

4.3.1 Análise geral do primeiro questionário pós-testes

Os questionamentos elaborados tratam da leitura, enfatizando as dificuldades em realizá-las, bem como do acesso aos diversos materiais escritos, procurando entender o comportamento do leitor. A aplicação ocorreu logo após o trabalho realizado com os testes. As duas entrevistas pós-testes encontram-se

fundidas no Apêndice 9. A partir das respostas foram gerados quadros contendo explicações mais detalhadas.

A primeira questão tratava da motivação da leitura, buscava saber o que faz com que alguém goste de ler. As respostas foram variadas, mas convergiam para pontos similares. Como exemplo, podemos citar os que responderam que a leitura é a porta para a atualização de informações e que é a prática contínua dela levar à compreensão do mundo que os rodeiam, pois apreendem outras culturas. Dão relevância ao que se ler, enfatizando que precisa ser do interesse do leitor. Ressaltam que a leitura informa e transforma, dando condições para que haja mais participação nas práticas sociais, pois segundo eles, a leitura ajuda no processo de evolução intelectual, além de aliviar tensões, servindo como terapia.

Há afirmação de que o interesse pelo ato de ler começa em casa. Nesse caso, o que se fazer quando a família não sabe ler? É aí que a instituição formal, a escola, precisa cumprir muito bem seu papel para suprir tal lacuna.

A segunda questão procura ver se o sujeito costuma fazer releituras e indicar quais obras releu. Houve pessoas que disseram que “não”, houve ainda quem afirmasse que somente faria releitura ‘se fosse uma tarefa obrigatória, enfim, a prática da releitura não é ainda uma realidade.

A terceira inquiria sobre os elementos que tornam a leitura mais difícil de ser compreendida, solicitava ainda a diferenciação entre um poema e um anúncio. As dificuldades apontadas foram todas em relação ao vocabulário. Quanto à leitura do poema, as respostas foram discorrendo sobre os implícitos que ele traz ou sobre a dificuldade de perceber as intenções do autor.

As duas perguntas seguintes discorriam sobre como eles avaliaram os testes *cloze* por eles respondidos. Todas as respostas apontaram seu uso como algo benéfico e necessário, dando ênfase ao fato de que ele estimula o raciocínio e ajuda a compreender melhor o texto. Auxilia no desenvolvimento da criatividade e avalia o conhecimento.

O próximo questionamento versava sobre o uso do computador. Apenas dois sujeitos responderam que não possuíam em casa. A 8ª questão pedia para considerar a condição de já ser universitário e responder quantas horas são dedicadas à leitura por dia. As respostas foram de certa forma, surpreendentes, pois apenas duas pessoas não citaram ter ‘tempo’, uma por que trabalhava demais, mas tinha consciência que precisava ajustar momentos para a leitura e a outra informou

que dependia da necessidade exigida. Os demais disseram ter uma carga horária bastante intensificada, ou seja, bem perto do ideal de se tornarem leitores proficientes, variando entre 2h e 12h. A surpresa causada está no fato de que a dedicação que eles disseram ter para com a leitura não foi demonstrada nos testes aplicados, ou seja, o grau de compreensão nos testes não foi satisfatório, especialmente na tipologia argumentativa.

A última questão desse bloco (letra b da 8ª questão do Anexo H) incluía a estrutura física da universidade, no sentido de ofertar locais para a leitura e a disponibilidade dos alunos em utilizá-los. Alguns responderam que atualmente não há esse espaço. Outros afirmaram que “sim” e que seria a biblioteca.

4.3.2 Análise geral do segundo questionário pós-teste

A aplicação desse questionário constituiu-se em instrumento importante pelo fato de complementar a veracidade das respostas dos testes de múltipla escolha. É composto por 4 perguntas, sendo que a última foi aberta. As respostas seguem no Anexo H, no item 2: Respostas geradas após a aplicação da entrevista pós-teste em relação à aplicação dos testes de múltipla escolha.

A primeira questão inquiria sobre os aspectos que apresentavam mais dificuldades no momento de leitura, as opções eram as seguintes: a) dificuldade de concentração durante o teste; b) vocabulário; c) enunciados difíceis de compreender; d) não ser muito íntimo da leitura; e) lia pouco durante o ensino médio. A maioria das questões migrou para a letra “a”.

A segunda questão versava sobre o tipo de leitura que eles mais gostavam e as opções dadas eram: a) jornais; b) revistas; c) livros de ficção (romances, contos); d) apenas livros e apostilhas do curso de Letras; e) Bíblia. As questões mais votadas foram a, b e c, sendo que a última se sobressaiu. Ratifica-se aqui a resposta dada ao montar o perfil do aluno no capítulo anterior, ou seja, os sujeitos leram romances, no entanto, a maior parte foi aquela requisitada para o concurso vestibular.

A terceira questão perguntava sobre o processo de compreensão do material lido por eles, quanto às dificuldades de compreensão, e foi dividida em três partes. A primeira sobre o entendimento de apostilhas, capítulos de livro etc. utilizados em sala, a maioria se classificou como um leitor “mais ou menos”, que era uma das opções. As outras opções para esta categoria eram “sim” e “não”.

Depois seguia uma pergunta sobre o que o sujeito achava que lhe trazia mais dificuldades no processo de compreensão de textos. As opções seguem adiante: a) vocabulário, palavras desconhecidas, termos técnicos; b) falta de conhecimentos prévios sobre o assunto; c) cansaço, problemas de saúde, sensação de sonolência; d) dificuldade de se concentrar; e) falta de um local confortável para ler em casa; f) sempre teve dificuldade em aprender através de textos escritos. As respostas perfizeram todas as opções, entretanto, “a falta de conhecimentos prévios”, ganhou maior destaque.

Para terminar esse bloco, era necessário completar a seguinte frase: “Quando você lê os textos e apostilhas do seu curso, você: a) guarda na memória os conteúdos mais relevantes do que você lê; b) enfrenta bem a quantidade de páginas que tem de ler, sem reclamar; c) sente-se indisposto(a) para ler um grande volume de leitura; d) não consegue reter na memória as informações dos textos lidos; e) faz esquemas, anotações do que lê para poder reter as informações mais importantes. A letra e) foi a opção mais marcada.

A última proposição do questionário em pauta se constituía, como já foi dito, em uma questão aberta, pedia que se dissesse de forma sucinta o que estava faltando para que se melhorasse o desempenho na leitura, o fator “tempo” foi o mais apontado. Novamente, vê-se aqui o caráter contraditório com a resposta dada no primeiro questionário (cf. Anexo I), pois naquela ocasião a maioria informou ter entre 2 e 12 horas, no entanto, na questão em pauta, afirmaram não ter tempo.

4.4 Cruzamento de dados entre os testes, as entrevistas e os questionários pós-testes

Seguem algumas considerações sobre as atividades aplicadas não somente com a intenção de atender aos objetivos da pesquisa, mas como elementos que poderão ajudar a compreender os resultados dos testes e as falas dos sujeitos, mediante os textos estudados, em especial, o texto argumentativo que gerou maior dificuldade de compreensão.

Os testes aplicados evidenciaram que o trabalho com as tipologias textuais ainda produzem uma série de problemas na compreensão do texto escrito, tanto no que se reporta ao entendimento quanto no que se refere ao reconhecimento dos gêneros. Entre os testes aplicados e analisados, relembramos o que já havia sido

expressado antes, o fato de que as tipologias narrativas ou até casos expositivos não ofereceram tantas dificuldades para serem respondidos, possivelmente pela intimidade que as pessoas, ao longo do tempo, vão adquirindo, narrar, por exemplo, é uma atividade corriqueira em nossas vidas. Em contrapartida, os sujeitos apresentaram uma dificuldade imensa com os textos argumentativos.

As palavras a serem colocadas nas lacunas dos textos nos testes *cloze* e as opções referentes aos testes de múltipla escolha deveriam levar o leitor a uma constante busca entre a coerência e a coesão textual, pois o que faz de um texto servir como texto são justamente tais parâmetros, uma vez que os conectores emendam as ideias e ajustam a produção dos sentidos, ressaltando que a coerência tem um papel mais relevante neste processo, porque como todos sabem, pode haver texto sem coesão, quer dizer, pode-se até não se utilizar os conectores, mas jamais serão produzidos sentidos a partir de um texto, se este não tiver coerência,

[...] a coerência está diretamente ligada à possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto, ou seja, ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor para calcular o sentido deste texto. Este sentido, evidentemente, deve ser de todo, pois a coerência é global (KOCH e TRAVAGLIA, 2000, p. 21).

Além do mais, os sujeitos da pesquisa precisavam (re)conhecer os gêneros textuais e também lidar bem com a sintaxe, pois sem tais conhecimentos seria impossível compreender o que se pedia nos testes, em especial, nos testes *cloze*, uma vez que o preenchimento de algumas lacunas tornava-se muito mais difícil e o leitor ficava mais propenso a cometer erros.

Os resultados mostraram que é imprescindível que a escola, em todos os níveis, demonstre interesse em trabalhar o ensino de leitura na perspectiva do gênero textual, uma vez que o texto só se realiza em seu uso social, fora disso, são apenas palavras, pois como diz Faraco e Tezza (1992, p.21),

[...] praticamente todos os usos da linguagem cotidiana acabam por estabelecer suas regras, às vezes mais, às vezes menos formalizadas, e nós costumamos avaliar muito atentamente a *adequação ao gênero* de quem nos diz alguma coisa.

Desse modo, um leitor é realmente competente quando, em primeiro lugar, mostra intimidade com gênero que está lendo. Cabe então à escola promover o conhecimento dos vários gêneros existentes. Mas também como já foi enunciado anteriormente, é preciso fazer bem a relação das palavras com os períodos, essa organização é importantíssima para que a leitura flua com os seus diversos sentidos.

É preciso ainda que o leitor lance mão de estratégias de leitura que garantam seu sucesso tanto na leitura quanto na escritura de texto. É nesse contexto que o teste *cloze* e os testes de múltipla escolha tornam-se indubitavelmente válidos, tanto por que permitem o diagnóstico quanto por que promove a compreensão leitora do sujeito, pois auxiliam o trabalho docente, no que se refere às intervenções necessárias para que o aluno adquira a competência leitora.

Uma das respostas mais importantes nos questionários foi em relação à releitura, pois a amostragem revelou que não se tem desenvolvida essa prática de reler. Foi observado que nos testes de compreensão de texto, quando a exigência era tão somente uma simples inferência, por que a informação estava totalmente explícita, não houve a releitura do texto, a fim de cumprir tal tarefa, temos como exemplo as questões 03, 05, 06, 07 e 09 elaboradas a partir do texto: *As dores do espírito e as dores dos músculos e o que é enxaqueca?* (cf. Apêndice G).

Outro ponto que ficou claro nas entrevistas e nos testes foi a falta de intimidade com o texto argumentativo, tipologia responsável pelo maior número de erros nos testes. Esse fator leva-nos à reflexão se não seria agora papel da universidade trabalhar a tipologia argumentativa. Talvez dessa maneira, o aluno torne-se mais questionador e uma vez formado, passe a ensinar mais essa tipologia. Essa ideia encontra respaldo no fragmento abaixo,

Saber argumentar não é um luxo, mas uma necessidade. Não saber argumentar não seria, aliás, uma das grandes causas recorrentes das desigualdades cultural, que se sobrepõe às tradicionais desigualdades sociais e econômicas, reforçando-as? Não saber tomar a palavra para convencer não seria, no final das contas, uma das grandes causas da exclusão? Uma sociedade que não propõe a todos os seus membros os meios para serem cidadãos, isto é, para terem uma verdadeira competência ao tomar a palavra, seria verdadeiramente democrática? (BRETTON, 1999, p. 19).

Fica posto que a compreensão de leitura do texto escrito depende de vários fatores, entre eles, o conhecimento do assunto tratado no texto, chamado por alguns de conhecimento prévio. Requer também o uso correto das estratégias de leitura para que o interlocutor seja realmente autorizado a fazer essa ou aquela interpretação, deve também buscar conhecimentos da microestrutura e da macroestrutura do(s) texto(s) a serem lidos.

É também importante mergulhar os alunos na diversidade de textos de onde eles abstrairão os vários discursos, conferindo poderes de interlocução, provocando uma verdadeira interação entre leitor, texto e sentido. Como reza Abreu (2004) sobre o texto argumentativo, teríamos maior êxito em nossas vidas se soubéssemos gerenciar nossas relações, “[...] Mas para isso é necessário saber conversar com ‘as pessoas’ (grifo meu), argumentar, para que exponham seus pontos de vista, seus motivos”, dando espaços para que os que ouvem possam fazer a mesma coisa e sejam ambos, se não aceitos, respeitados, pois todos sabemos que o texto argumentativo exige o controle da metacognição.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O problema que motivou a realização desta pesquisa relacionou-se à constatação, durante minha prática pedagógica, enquanto professora de Língua Portuguesa, do baixo nível de compreensão de textos escritos existente entre boa parte dos alunos que entravam no curso de Letras da UNEAL. Diante disso, tentei buscar, por meio dos estudos desenvolvidos ao longo do Mestrado, aparatos teóricos que pudessem desvendar, de alguma forma, os mecanismos sociocognitivos que subjazem ao ato de ler. Ao mesmo tempo, necessitei de aparatos metodológicos e de instrumentos que pudessem viabilizar a pesquisa que se encontra relatada nesta dissertação.

A concepção de leitura como um processo sociocognitivo de construção de sentidos para o texto embasou este trabalho, buscando responder a pergunta de pesquisa, que foi saber *em qual(is) tipo(s) textual(is) os alunos iniciantes da graduação em Letras apresentavam mais facilidades ou dificuldades de compreensão leitora*. A pesquisa preocupou-se, inclusive, em entender o que ele (o aluno-leitor) fazia quando sentia que não conseguia progredir no que diz respeito à compreensão do texto escrito, pois, a atitude de monitorar conscientemente seu trabalho enquanto leitor é o que garante efetivamente a compreensão e, conseqüentemente, a aprendizagem.

No início da nossa pesquisa, buscamos obter, por meio de questionário, o perfil dos 30 alunos/sujeitos da pesquisa, percebendo, por exemplo, quais gêneros eles liam; o que tornava um texto mais fácil de ser lido; como se comportavam quando não conseguiam compreender um texto ou parte dele; se costumavam fazer releituras, entre outras questões. Esse primeiro instrumento serviu de elemento norteador para as atividades a serem aplicadas, com a finalidade de entender as questões relacionadas ao ato de ler.

Nesta pesquisa, ficaram evidentes as dificuldades no trato com o texto de tipologia argumentativa. Essa tipologia é tecida a partir de uma série de ações linguístico-discursivas que tem como objetivo convencer e persuadir, ou seja, fazer com que o outro partilhe ou comungue da mesma opinião que se tem sobre algo ou algum fato. Para isso, o locutor utiliza não só raciocínio, mas também dos sentimentos e emoções do interlocutor, manipulando o discurso a favor de suas

ideias e buscando a adesão do leitor. Isso vem demonstrar que a compreensão na leitura, principalmente nos gêneros argumentativos, não é uma ação individual, monológica, uma vez que exige a participação dos interlocutores numa espécie de negociação contínua, considerando os eventos, os espaços, o tempo, o contexto, tudo o que lhe rodeia e, certamente, o material linguístico.

Nesse sentido, os testes aplicados que exigiam do leitor o conhecimento acerca da tipologia argumentativa geraram um menor número de acertos ao serem respondidos; em contrapartida, percebemos uma intimidade maior dos alunos leitores, colaboradores da pesquisa, com os tipos textuais expositivos e narrativos, pois os acertos foram em maior quantidade, talvez porque as práticas de leitura mais comuns na educação básica desses indivíduos tenham envolvido mais essas tipologias. Isso parece demonstrar, portanto, que os sujeitos da pesquisa não tiveram, no período de escolarização antecedente à universidade, desenvolvidas as habilidades de leitura nos aspectos relacionados aos processos cognitivos de maior complexidade, como por exemplo, os componentes do texto argumentativo.

As questões elaboradas nos testes de múltipla escolha que exigiam do leitor fazer inferências proporcionaram menos acertos, e, em alguns casos, tratava-se de inferências simples, que poderiam ser feitas com uma leitura mais cuidadosa do texto. A dificuldade foi ainda maior nas questões que exigiam inferências mais complexas. Os resultados dos testes evidenciaram que os acertos ocorreram em maior proporção quando se tratava de perguntas que demandavam a utilização de pistas explícitas no texto.

Vimos, na parte teórica deste trabalho, que, para produzir sentido ao que se lê, o sujeito/leitor precisa agir de forma ativa, sendo as inferências um processo cognitivo de suma importância para esse tipo de atividade. É a partir delas que surge a possibilidade da construção de novos conhecimentos, considerando, certamente, os conhecimentos já existentes na memória de longo prazo do leitor, os quais ele relaciona com os dados veiculados pelo texto. Esse processamento dá condições ao leitor de modificar suas hipóteses iniciais e também transforme a percepção do texto que está lendo.

Considerando o que foi dito no parágrafo anterior, podemos afirmar que, no que se refere ao reconhecimento de pistas textuais que auxiliam o aluno no trabalho de compreensão, acionando principalmente, os conhecimentos prévios, o resultado, de um modo geral, não foi satisfatório, o que nos leva a pensar que, nos anos

anteriores à universidade, o ensino e a prática da leitura entre os informantes talvez não tenham sido suficientemente produtivos no sentido de promover uma compreensão mais acurada de textos escritos, nos seus variados gêneros textuais.

Outra consideração importante se refere às tipologias textuais. Ficou claro que é preciso dar mais atenção a esses elementos tipológicos e o problema não está somente em reconhecer, mas também em compreender sua funcionalidade, sua utilidade no meio social. Nessa perspectiva, é preciso dar relevância à atividade de leitura a ser desenvolvida na escola, usando inclusive, o livro didático que, em alguns casos, é o único livro que os alunos possuem. Esses livros trazem uma grande quantidade de gêneros textuais que ajudam no desenvolvimento do processo de letramento do estudante.

A pesquisa trouxe à tona a necessidade de discutir os aspectos cognitivos da leitura com vistas a melhorar o trato no ensino dessa habilidade. Nessa vertente, foram aplicados testes que exigiam do aluno/sujeito a utilização de estratégias cognitivas e metacognitivas, levando o aluno a monitorar seu próprio processo de compreensão do texto escrito. É sabido também que, quanto mais se conhece sobre um tema, mais se pode melhorar a capacidade de inferir sobre ele. Assim, toda discussão acerca do ato de ler se constitui numa tarefa que contribui para a melhoria do trabalho com o texto escrito em suas várias tipologias e gêneros.

Sobre os testes *cloze*, faz-se necessário reafirmar que eles podem se constituir em um dos procedimentos mais eficazes para avaliar a legibilidade linguística e conceitual de um texto, como também para o diagnóstico da compreensão leitora, auxiliando ainda no processo de intervenção pedagógica de remediação. Assim, sua aplicação tornou-se relevante para os resultados desta pesquisa.

O fato de termos utilizado os protocolos verbais após a aplicação dos testes *cloze* conferiu aos resultados maior legitimidade, por permitirem uma reflexão dos sujeitos pesquisados sobre o trabalho de compreensão de leitura por eles realizado.

É preciso dizer, ainda, que tenho consciência de que a quantidade de testes aplicados e a variedade deles, a saber, os três testes *cloze* e os três testes de múltipla escolha, não foram suficientes, no sentido de aprimoramento da leitura dos sujeitos participantes da pesquisa; contudo, mostraram um diagnóstico relevante para uma possível continuidade do trabalho no sentido de torná-los leitores mais proficientes.

É também de conhecimento de todos que o ato de somente ler e assistir às aulas de leitura não se constitui em práticas suficientes para o desenvolvimento das habilidades e das competências necessárias à constituição do sujeito-leitor. Dessa forma, constatamos mais uma vez a importância do desenvolvimento das estratégias de leitura, tanto as cognitivas quanto as metacognitivas, para o aprimoramento da compreensão em leitura, em todos os níveis de ensino e em todas as disciplinas, pois o aluno que está sendo formado pela universidade voltará à educação básica como professor; assim, se ele for mais bem preparado pela academia, o ensino de leitura na educação básica terá maior eficácia.

Apesar de já existir uma quantidade expressiva de pesquisa em leitura, podemos dizer que esta pode ser inovadora, uma vez que na UNEAL – Universidade Estadual de Alagoas, *Campus I* –, é a primeira vez que uma pesquisa sobre as dificuldades em leitura é realizada; portanto, os resultados desta poderão auxiliar processos de intervenção a serem realizados dentro da academia, no que concerne à leitura. Desse modo, a universidade dará ao aluno a condição de lidar melhor com os textos acadêmicos, formalizadores por excelência dos discursos científicos, em especial, os textos argumentativos.

Finalmente, vale ressaltar que os resultados aqui expostos podem ser significativos, pois revelam alguns caminhos que o professor deverá percorrer para ajudar o aluno ingressante na universidade a ultrapassar os limites que impedem a plena compreensão do texto escrito. É preciso deixar claro que não será uma tarefa fácil e nem os resultados serão imediatos; no entanto, é preciso partir de algum ponto, e acredito que este pode se constituir num bom ponto de partida.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luiza M. ABAURRE, Maria Bernadete M. **Produção de texto: interlocução e gêneros**. São Paulo: Moderna, 2007.

ABREU, Antônio Suárez. **A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção**. 7. ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2004.

AMORIM, Galeno (Org.). **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto pró-livro, 2008.

ANDRÉ, Marli Elisa D. A. de. **Etnografia na prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

ANTUNES, Irlandé. **Lutar com as palavras – coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. **Aula de português – encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009 (estratégias de ensino; 10).

AZEREDO, Carlos de (Coord.). **Escrevendo pela nova ortografia: como usar as regras do novo acordo ortográfico da língua portuguesa**. São Paulo: Publifolha, 2008 (Instituto Houais).

BAKHTIN, Michael. **Estética da Criação Verbal**. trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. rev., ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

_____. **Gramática escolar da língua portuguesa**. 4. reimpr. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

_____. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37. ed. rev., ampl. e atual. conforme o novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BORMUTH, J. R. **Cloze Test Readability: Criteria Reference Score**. Journal Educational Measurement, 5, p. 189-196, 1968 IN: SANTOS, Acácia A. A. dos. BORUCHOVITCH, Evely. OLIVEIRA, Katia L. de. (orgs.). **Cloze – um Instrumento de Diagnóstico e Intervenção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

BRAGA, S. M. L. **Remediação da leitura: um estudo com escolares do primeiro grau utilizando a técnica Cloze**. Dissertação de mestrado em Psicologia – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1981.

BRETON, Philippe. **A argumentação na comunicação**. Trad. Viviane Ribeiro. 2. ed. Bauru, São Paulo: EDUSC, 1999.

CADERNO **UniABC DE LETRAS**. São Caetano do Sul. ISSN 1516-16155. Ano I (12). Ano 1999 (tiragem de 2000 exemplares).

CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita** – história e atualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **Ensinar a ler e a escrever, entre teoria e prática**. (Palestra ministrada na V Semana da Educação, da Fundação Victor Civita. São Paulo, 20 de outubro de 2010, disponível no site: <http://revistaescola.abril.com.br/pdf/texto-anne-marie-chatier.pdf>) >acesso em 04 de out. de 2010.

CASTELLO-PEREIRA, Leda Tessari. **Leitura de estudo**: ler para aprender a estudar e estudar para aprender a ler. Campinas: Alínea, 2003.

CASTRO, M. L. U. **Programa de leitura recreativa**: efeito de dois procedimentos de treino com escolares da quarta série do 1º grau. Dissertação de mestrado em Psicologia – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1981.

CAVALCANTI, Marilda do Coutro. **Interação leitor-texto**. Campinas: Editora da Unicamp, 1989.

COLOMER, Tereza. CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CUNHA, Neide de Brito. **Pesquisas com o teste de cloze no Brasil**. In: SANTOS, Acácia Aparecida A. dos. et al. O cloze – um instrumento de diagnóstico e intervenção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

DIONÍSIO, Angela Paiva. BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **O livro didático de Português**: múltiplos olhares. Rio de Janeiro, Lucerna, 2001. (Título do Artigo: *Compreensão de Texto: algumas reflexões*.)

DICIONÁRIO da língua portuguesa Larrousse. São Paulo: Ática, 2001.

DIJK, Teun A. **Cognição, discurso e interação**. (Org. e apresentação de Ingedore V. Koch). São Paulo: Contexto, 1996.

DURAN, A. P. **Padrões de comunicação oral e compreensão da comunicação escrita na universidade**: estudo no Nordeste. Tese de Doutorado em Psicologia – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1981.

EL FAR, Alessandra. **O livro e a leitura no Brasil**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

ESPÍNDOLA, Luciene. SOUSA, Maria Ester Vieira de (Orgs.). **O texto**: vários olhares, múltiplos sentidos. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007.

FARACO, Carlos Alberto. TEZZA, Cristovão. **Prática de texto para estudantes universitários**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

FERMINO, Fernandes Sisto. In: SANTOS, Acácia Aparecida Angeli. BORUCHOVITCHI, Evely. OLIVEIRA, Katya Luciane de. (Org.). **Cloze**: um instrumento de diagnóstico e de intervenção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

FERREIRA, Ana Márcia Cardoso. **Compreensão de Textos Escritos entre Professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**: um estudo de caso. 2009. 141 f. Dissertação de Mestrado em Educação Brasileira (Programa de Mestrado em Educação Brasileira) – Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas – UFAL.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **A importância do Ato de ler**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 1991. (Coleção Polêmica do nosso tempo).

_____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FULGÊNCIO, Lúcia. LIBERATO, Yara. **Como facilitar a leitura**. São Paulo: Contexto, 2004.

GALENO, Amorim.(org.) **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-livro, 2008.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**: leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984.

_____. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas, SP: Mercado de Letras: ALB, 1996.

GOMES, M. A. M e BORUCHOVITCH, E. **Desempenho no jogo, estratégias de compreensão na leitura**. Artigo: Psicologia - Teoria e Pesquisa, 2005, pp. 319-326.

GRANDE DICIONÁRIO LAROUSSE CULTURAL DA LÍNGUA PORTUGUESA. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.

HUSSEIN, Carmen Lúcia. **Avaliação de treino de leitura compreensiva e crítica**: estudo com universitários. Psicol. Esc. Educ. (Impr.), Campinas v. 12, n. 2, dez. 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo.php>>acesso em 04 de out. 2010.

JOLY, Maria Cristina Azevedo. et al. **Questões do Cotidiano Universitário**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. São Paulo: Pontes, 2002.

_____. **Leitura: ensino e pesquisa.** Campinas: Pontes, 2008.

KAUFMAN, Ana Maria. RODRIGUÉZ, Maria Elena. **Escola, leitura e produção de textos.** Trad. Inajara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual.** São Paulo: Contexto, 1990.

_____. **O texto e a construção dos sentidos.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. SILVA, Maria Cecília Perez de Souza e. **Linguística Aplicada ao Português: morfologia.** São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Desvendando os segredos do texto.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2007.

_____. **As tramas do texto.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

_____. ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual.** São Paulo: Contexto, 2009.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil.** São Paulo: Ática, 1996.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da Leitura.** Porto Alegre: Sagra – D. C. Luzzato, 1996.

_____. **Perspectivas no estudo da leitura – texto, leitor e interação social.** In: LEFFA, Vilson J; PEREIRA, Aracy E. **O ensino da leitura e produção de texto.** Pelotas: Educat, 1999.

_____. LOPES, Rita de Cássia Campos. **Evolução do conceito de leitura em alunos da 2ª à 8ª série.** *Anais.* IX Encontro Nacional da ANPOLL. Caxambu, MG, 12 a 16 de junho de 1994.

LOPES, Iveuta de **Abreu. Cenas de letramentos sociais.** Recife: Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação.** São Paulo: Ática, 1986.

_____. **Cognição, linguagem e práticas interacionais.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, Heloísa helena T. de S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 287-298, maio/ago. 2004.

MOLINA, O. Avaliação da inteligibilidade de livros didáticos de 1º e 2º graus por meio da Técnica Cloze. Tese de Doutorado em Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1979.

MOREIRA, Herivelto. CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. rev. técnica de Edgard Assis Carvalho. 11. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2006.

NERY, Rosa Maria. **Questões sobre questões de leitura**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003.

NEVES, Maria Helena M. **Gramática na Escola**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 2. ed. Campinas: Pontes, 1987.

_____. **Discurso e leitura**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção passando a limpo)

PINHEIRO, Clemilton L. **Estratégias textuais-interativas: a articulação tópica**. Maceió: EDUFAL, 2005.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **Leitura e escritura de textos: subsídios teóricos e práticos para o seu ensino**. 4. ed. rev. e corr. Catanduva, São Paulo: Rêspel, 2001.

_____. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico: do planejamento aos textos, da escola à academia**. 3. ed. 1. reimp. São Paulo: Rêspel, 2008.

SANTOS, Acácia A. A. dos. BORUCHOVITCH, Evely. OLIVEIRA, Katia L. de. (orgs.). **Cloze – um Instrumento de Diagnóstico e Intervenção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

SANTOS, A. A. A. **Desenvolvimento do hábito de leitura e compreensão de textos através da aplicação de fichas: um estudo com adolescentes carentes**. Dissertação de mestrado em Psicologia – Instituto de Psicologia, Pontifícia Universidade de Campinas, São Paulo, 1981.

SILVA, Elza Maria Tavares. WITTER, Geraldina Porto. **Compreensão de texto e desempenho acadêmico em estudantes de psicologia**. Estud. Psicol. (Campinas), v. 25, n. 3, set. 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo.php>>acesso em 20 de out. 2010.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **O Ato de ler: fundamentos psicológicos para uma pedagogia da leitura**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura** – perspectivas interdisciplinares. 5. ed. São Paulo: Ática, 2004.

SILVEIRA, Maria Inez M. **Modelos Teóricos e Estratégias de Leitura** - suas implicações no ensino. Maceió: EDUFAL - Editora da Universidade Federal de Alagoas, 2005. 144 p.

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

_____. **A importância da prática da leitura instrumental na escola**. Revista Educação nº 22. Maceió: EDUFAL, 2005. (Centro de Educação da UFAL – Programa de Pós-Graduação em Educação).

_____. **Tipologia textual e estratégias de leitura**. Educação (UFAL), Maceió - AL, v. 3, p. 41-49, 1995.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. 4. ed. trad. Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. 11. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUSA, Maria Ester Vieira de. **O leitor e as escritas nas margens**. In: ESPÍNDOLA, Luciene. SOUSA, Maria Ester Vieira de (org.). O texto: vários olhares, múltiplos sentidos. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007.

SOUZA, Ana Claudia de. RODRIGUES, Cássio. Protocolos verbais: uma metodologia na investigação de processos de leitura. In: TOMITCHI, Leda Maria B. (org). **Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura**. São Paulo: EDUSC, 2008, pp.19-36.

SOUZA, Rosineide Magalhães de. **Protocolos Verbais na Avaliação de Leitura** (FUP/UnB). (Artigo Científico exposto no III Congresso Latino Americano de Compreensão leitora. Outubro de 2010).<Disponível no site: <http://leituras.literaturas.pro.br/index.jsp?conteudo=470>>acesso: 28/10/2010.

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

TAYLOR, W. L. **Cloze procedure**: a new tool for measuring readability. *Journalism Quarterly*, 30, p. 415-433, 1953. IN: SANTOS, Acácia A. A. dos. BORUCHOVITCH, Evely. OLIVEIRA, Katia L. de. (Orgs.). **Cloze** – um Instrumento de Diagnóstico e Intervenção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

THEREZO, Graciema Pires. **Redação e leitura para universitários**. Campinas, SP: Alínea, 2007.

ZIMMER, Márcia Cristina. **O processamento da leitura em língua materna e em língua estrangeira**: uma abordagem conexionista. 2º Colóquio leitura e cognição, Santa Cruz do Sul: UNISC, 2005. Disponível em:
http://www.unisc.br/cursos/posgraduacao/mestrado/letras/anais_2coloquio/processamento_leitura_lingua_materna.pdf. Acesso em 30 de maio de 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Em 2 vias, firmado por cada participante-voluntári(o-a) da pesquisa e pelo responsável)

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

Nós, abaixo-assinados, alunos do 1º período do curso de Letras/Português, Letras Português/ Francês e Letras/Inglês da Universidade Estadual de Alagoas, Campus I , situado na cidade de Arapiraca – AL à Rua Governador Luís Cavalcante s/n, tendo sido convida(os,as) a participar como voluntário (os,as) do estudo **O processo de compreensão leitora dos textos escritos – Um estudo sobre as dificuldades encontradas entre os alunos iniciantes da graduação em Letras da UNEAL:** recebemos da Sra. Jane Cleide dos Santos Bezerra do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, responsável por sua execução, as seguintes informações que nos fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

- Que o estudo se destina a investigar as dificuldades de compreensão leitora dos alunos iniciantes da graduação em Letras da UNEAL.
- Que este estudo começará em Agosto de 2007 e terminará em Novembro de 2009.
- Que o estudo será feito da seguinte maneira: questionários, protocolos verbais, testes de compreensão de texto e testes *clozes*.
- Que participaremos de todas as etapas da pesquisa.
- Que não há outros meios para se obter os resultados almejados nessa pesquisa.
- Que a participação no estudo não nos causará nenhum incômodo.
- Que sempre que necessário, será fornecido esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
- Que, a qualquer momento, poderemos recusar a continuar participando do estudo e, também, que poderemos retirar este consentimento, sem que isso nos traga qualquer penalidade ou prejuízo.
- Que as informações conseguidas através da nossa participação não permitirá a identificação dos envolvidos, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.
- Que a IES ou o participante da pesquisa não deverá ser indenizado por qualquer despesa que venha a ter com a participação nesse estudo.

Finalmente, tendo compreendido perfeitamente tudo que nos foi informado sobre a nossa participação no mencionado estudo e estando conscientes dos nossos direitos, das nossas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a nossa participação implica, concordamos em dele participar e para isso DAMOS O NOSSO CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO TENHAMOS SIDO FORÇADOS OU OBRIGADOS.

Endereço do(a) participante-voluntári(o-a)

Domicílio: (rua,praça,conjunto):

Bloco:/Nº:/Complemento:

Bairro:/CEP/Cidade:/Telefone:

Ponto de referência:

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

Instituição : Universidade Federal de Alagoas/Centro de Educação

Endereço: Campus A.C. Simões, BR 104 – Norte, Km 97, Cidade Universitária

Bloco:/Nº:/Complemento:

Bairro:/ CEP/Cidade: Tabuleiro dos Martins, CEP 57072-970, Maceió-AL

Telefones p/contato: (82) 887235/3521-5998

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

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas:

Prédio da Reitoria, sala do C.O.C., Campus A.C. Simões, Cidade Universitária

Telefone: 214-1041

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

Caro(a) graduando(a),

Eu, Jane Cleide dos Santos Bezerra, aluna do curso de Mestrado em Educação Brasileira, do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, venho solicitar a sua colaboração no sentido de responder ao questionário, em anexo, que tem como finalidade coletar dados para a realização da pesquisa, cujo tema é “COMPREENSÃO DE TEXTOS ESCRITOS ENTRE ALUNOS INICIANTE DE LETRAS DA UNEAL”. Os dados coletados nesse questionário serão utilizados na referida pesquisa.

Oportunamente, asseguro-lhe que sua identidade será preservada. Desde já, agradeço pela sua valiosa contribuição, ao mesmo tempo em que me disponho ao esclarecimento de quaisquer dúvidas nesse sentido.

Jane Cleide dos Santos Bezerra
Mestrando em Educação Brasileira - CEDU/UFAL
(82)3522-2189/8873-0193

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO (PERFIL)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS – UNEAL

Docente: Profa. Jane Cleide dos Santos Bezerra

Conhecendo as(os) Alunas (os) – Cadastro/Questionário

Antes de tudo, muito obrigada pela colaboração.

I. DADOS PESSOAIS

- Nome completo: _____
- Telefones _____ Bairro onde mora _____ Estado _____
civil _____
- Tem filhos? Quantos? Que idade? _____
- Trabalha? SIM () NÃO () *Trabalha na área de educação?

II. DADOS REFERENTES A ASPECTOS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR, PREFERÊNCIAS E HABILIDADES.

- Você fez o curso médico em escola pública? () Ou em escola particular? ()
- Assinale o curso:
Científico () Magistério () Técnico () Especificar:

Outro curso () Especificar: _____
- No curso médio, qual era a sua disciplina preferida?

Por quê?

- Em que disciplina você tinha mais dificuldade?

Por quê?

- Qual é a sua diversão/passatempo preferido? Assinale, por obséquio, colocando 1 para o mais preferido, 2 para o seguinte em ordem de importância e assim por diante...

Passeios () Leitura () Televisão () Cinema () Praia () Barzinho ()
- Qual o tipo de programa de televisão preferido?

- Qual o tipo de leitura/Gênero de leitura preferido? Responda colocando a escala de importância

Jornais () Leitura () Revistas () A Bíblia ()

- No caso de livro:
- citar o livro que leu mais recentemente:

- citar um livro que tenha sido muito significativo para você: _____

Como é a sua relação com a escrita? Você gosta de escrever? () ou Não gosta muito de escrever? ()

Justifique sua resposta:

- Em relação às habilidades, conhecimentos e competências básicas desenvolvidas por você ao longo da educação básica, o que você tem a dizer (de positivo e de negativo)?

APÊNDICE D – TEXTO ESTRELAS-DO-MAR

Era uma vez um escritor que **MORAVA** numa tranqüila praia, junto de uma **COLÔNIA** de pescadores. Todas as manhãs, ele **CAMINHAVA** à beira do mar para se **INSPIRAR**, e à tarde ficava em casa **ESCREVENDO**. Certo dia, caminhando na praia, ele **VIU** um vulto que parecia dançar. Ao **CHEGAR** perto, ele reparou que se tratava **DE** um jovem que recolhia estrelas-do-mar **DA** areia para, uma a uma, jogá-las **NOVAMENTE** de volta ao oceano. “Porque está **FAZENDO** isso?” Perguntou o escritor. “Você não **ENTENDE?!**”, explicou o jovem. “A maré está **BAIXA** e o sol está brilhando. Elas **IRÃO** secar e morrer se ficarem **SOZINHAS** aqui na areia.” O escritor espantou-se e disse: “Meu **JOVEM**, existem milhares de quilômetros de praias **POR** este mundo afora, e centenas de **MILHARES** de Estrelas-do-mar espalhadas pela **ORLA MARÍTIMA**. Que diferença faz? Você joga umas **POUCAS** de volta ao oceano. A maioria **VAI** perecer de qualquer forma.”

O jovem **PEGOU** mais uma estrela na praia, jogou **DE** volta ao oceano e olhou para **O** escritor: “Para _____ essa aqui eu fiz **A** diferença”.

Naquela noite, o escritor não **CONSEGUIU** escrever, sequer dormir. Pela manhã, voltou **À** praia procurou o jovem, uniu-se a **ELE** e, juntos, começaram a jogar estrelas-do-mar **DE** volta ao oceano. Sejam, pois, mais **UM** dos que querem fazer do mundo um **LUGAR** melhor. Sejam a diferença!

APURAÇÃO DO TESTE CLOZE ESTRELAS-DO-MAR

TESTE CLOZE: ESTRELAS-DO-MAR									
Questão	Palavras esperadas	Recorrência às palavras esperadas	%	Recorrência às palavras aceitáveis	%	Recorrência às palavras inaceitáveis	%	Lacunas em branco	%
01	Morava	10	33,3%	13	43,4%	07	23,3%	-	-
02	Colônia	02	6,6%	23	76,8%	05	16,6%	-	-
03	caminhava	06	20%	16	53,4%	08	26,6%	-	-
04	inspirar	11	36,6%	01	3,5%	17	56,6%	01	3,3%
05	escrevend o	25	83,3%	-	-	05	16,7%	-	-
06	Viu	19	63,3%	09	30,1%	02	6,6%	-	-
07	chegar	27	90%	-	-	03	10%	-	-
08	De	30	100%	-	-	-	-	-	-
09	Da	03	10%	25	83,4%	02	6,6%	-	-
10	novamente	12	40%	13	43,4%	05	16,6%	-	-
11	fazendo	29	96,6%	01	3,4%	-	-	-	-
12	entende	03	10%	24	80%	03	10%	-	-
13	Baixa	23	76,6%	02	6,8%	05	16,6%	-	-
14	Irão	09	30%	19	63,4%	02	6,6%	-	-
15	sozinhas	02	6,6%	26	86,8%	01	3,3%	01	3,3%
16	Jovem	11	36,6%	13	43,4%	06	20%	-	-
17	Por	26	86,6%	-	-	02	6,8%	02	6,6%
18	milhares	11	36,6%	07	23,4%	12	40%	-	-
19	Orla marítima	-	-	28	93,4%	02	6,6%	-	-
20	poucas	03	10%	21	70%	06	20%	-	-
21	Vai	12	40%	11	36,7%	07	23,33	-	-
22	Pegou	18	60%	09	30%	03	10%	-	-
23	De	27	90%	-	-	03	10%	-	-
24	O	29	96,6%	-	-	01	3,4%	-	-

25	A	26	86,6%	02	6,8%	02	6,6%	-	-
26	conseguiu	24	80%	03	10%	03	10%	-	-
27	À	24	80%	03	10%	03	10%	-	-
28	Ele	30	100%	-	-	-		-	-
29	De	29	96,6%	-	-	01	3,4%	-	-
30	Um	25	83,4%	-	-	05	16,6%	-	-
31	Lugar	24	80%	06	20%	-	-	-	-

APÊNDICE E – TEXTO A MATA ATLÂNTICA

A Mata Atlântica é uma floresta **TROPICAL** que, no início da nossa colonização, cobria uma **LONGA** faixa do território **NACIONAL** localizada ao longo do litoral, que ia do Estado do Rio Grande do Norte até o Rio Grande do Sul. Hoje existe apenas uma **PEQUENA** parte dessa floresta, apenas 5% da sua dimensão **ORIGINAL**.

Esta **MAGNÍFICA** floresta sofreu uma **GRANDE** devastação para dar lugar a **VÁRIOS** tipos de plantação, tais como o cultivo da cana de açúcar, do café e do cacau. Esta devastação está causando uma **GRANDE** alteração no clima e está pondo em risco a sobrevivência de rios **IMPORTANTES** que correm do interior para o litoral, desaguando, portanto, no Oceano Atlântico. O **MAIOR** desses rios é o São Francisco, cujas nascentes ficam em Minas Gerais.

A Mata Atlântica abriga mais de 600 espécies de pássaros e um **GRANDE** número de outras espécies **ANIMAIS** (mamíferos, répteis, insetos, etc.), além de espécies **VEGETAIS** como vários tipos de palmeiras, ipês, o pau-brasil, o jacarandá, a peroba e outras árvores **IMPONENTES**. Esta floresta também é **RICA** em flores e plantas **EXÓTICAS**. Esse exotismo está presente em **VÁRIOS** tipos de orquídeas, bromélias e outras plantas, que hoje são comercializadas como plantas **ORNAMENTAIS**. Alguns dos animais e plantas da Mata atlântica são **ÚNICOS** no mundo, ou seja, não existem noutras partes do Planeta. Muitos cientistas **BRASILEIROS** e também estrangeiros afirmam que a biodiversidade da Mata Atlântica é mais **RICA** do que a da Amazônia.

A consciência **ECOLÓGICA** é extremamente necessária para se conhecer e preservar as **PEQUENAS** reservas que ainda restam dessa **MAGNÍFICA** floresta que um dia cobriu com seu **VERDE** manto boa parte do território **NACIONAL** e que é representada pela mesma cor **VERDE** da nossa bandeira.

APURAÇÃO DO TESTE CLOZE A MATA ATLÂNTICA

TESTE CLOZE: A MATA ATLÂNTICA									
Questão	Palavras esperadas	Recorrência às palavras esperadas	%	Recorrência às palavras aceitáveis	%	Recorrência às palavras inaceitáveis	%	Lacunas em branco	%
01	tropical	5	16,6%	-	-	25	83,4%	-	-
02	longa	2	6,6%	24	80%	4	13,4%	-	-
03	nacional	3	10%	24	80%	3	10%	-	-
04	pequena	30	100%	-	-	-	-	-	-
05	original	3	10%	22	73,3%	5	16,7%	-	-
06	magnífico	-	-	7	23,3%	23	76,7%	-	-
07	grande	09	30%	20	66,6%	1	3,4%	-	-
08	vários	11	36,6%	14	46,6%	5	16,8%	-	-
09	grande	3	10%	24	80%	3	10%	-	-
10	importantes	10	33,3%	2	6,6%	16	53,5%	2	6,6%
11	maior	17	56,6%	6	20%	7	23,4%	-	-
12	grande	18	60%	4	13,3%	8	26,7%	-	-
13	animais	18	60%	2	6,6%	10	33,4%	-	-
14	vegetais	14	46,6%	6	20%	10	33,4%	-	-
15	importantes	1	3,3%	4	13,3%	25	83,4%	-	-
16	rica	21	70%	5	16,6%	4	13,4%	-	-
17	exóticas	10	33,3%	1	3,3%	19	63,4%	-	-
18	vários	13	43,3%	11	36,6%	6	20,1%	-	-
19	ornamentais	13	43,3%	5	16,6%	12	40,1%	-	-
20	únicos	11	36,6%	4	13,3%	15	50,1%	-	-
21	brasileiros	22	73,3%	3	10%	5	16,7%	-	-
22	rica	16	53,3%	2	6,6%	12	40,1%	-	-
23	ecológica	4	13,3%	17	56,6%	9	30,1%	-	-
24	pequenas	-	-	16	53,3%	13	43,4%	1	3,3%
25	magnífica	-	-	16	53,3%	13	43,4%	1	3,3%

26	verde	7	23,3%	-	-	23	76,7%	-	-
27	nacional	4	13,3%	24	80%	2	6,7%	-	-
28	verde	23	76,6%	-	-	6	20,1%	1	3,3%

APÊNDICE F – TEXTO SER CELEBRIDADE: VANTAGENS E DESVANTAGENS

No Brasil, **HOJE EM DIA**, revistas como *Caras* e *Isto é Gente*, que nos informam sobre a vida de pessoas famosas, apresentam grandes índices de venda. Parece que todo mundo está interessado nessas pessoas famosas e muita gente gostaria mesmo de ser “celebridade”. Isso foi muito explorado numa dessas novelas das oito, da Globo. **ENTRETANTO**, como tudo na vida, há vantagens e desvantagens em se ser famoso. **DE FATO**, ter fama não é exatamente viver num mar de rosas.

NA MINHA OPINIÃO, a maior vantagem de se ser famoso é provavelmente o estilo de vida que se pode levar, principalmente quando a fama significa ganhar muito dinheiro. **COMO SE SABE**, a maioria das pessoas famosas são também muito ricas e podem usufruir de belas casas com piscinas maravilhosas e carros de luxo. **ALÉM DISSO**, essas pessoas viajam muito, conhecem muitos países, hospedam-se em hotéis esplendorosos.

POR OUTRO LADO, há também as desvantagens. Toda vez que uma pessoa famosa sai à rua, ela é logo assediada por fãs e por fotógrafos. **COMO CONSEQÜÊNCIA**, é muito difícil para as chamadas celebridades terem uma vida privada normal. **ADEMAIS**, pessoas famosas também são alvo de todo tipo de calúnia, de inveja, da fúria de maníacos, como o que aconteceu, por exemplo, a John Lennon. **POR ISSO**, muitas dessas pessoas terminam fugindo de sua terra natal; outras, evitam se expor em lugares públicos e nem sequer podem ir a um ao cinema como qualquer pessoa comum.

PARA CONCLUIR, eu diria que é provavelmente mais fácil ser feliz quando não se é famoso, mesmo sem se ter todo o dinheiro que a fama pode trazer.

APURAÇÃO DO TESTE CLOZE SER CELEBRIDADE: VANTAGENS E DESVANTAGENS

TESTE CLOZE: CELEBRIDADE – VANTAGENS E DESVANTAGENS									
Questão	Palavras esperadas	Recorrência às palavras esperadas	%	Recorrência às palavras aceitáveis	%	Recorrência às palavras inaceitáveis	%	Lacunas em branco	%
01	hoje em dia	-	-	07	23,3%	22	73,4%	01	3,3%
02	entretanto	02	6,6%	13	43,4%	15	50%	-	-
03	de fato	-	-	-	-	30	100%	-	-
04	na minha opinião	-	-	06	20%	23	76,7%	01	3,3%
05	como se sabe	-	-	-	-	30	100%	-	-
06	além disso	02	6,6%	01	3,4%	27	90%	-	-
07	por outro lado	-	-	-	-	30	100%	-	-
08	como conseqüência	-	-	-	-	30	100%	-	-
09	ademais	-	-	03	10%	27	90%	-	-
10	por isso	07	23,2%	09	26,8%	15	50%	-	-
11	para concluir	-	-	20	66,6%	10	33,4%	-	-

APÊNDICE G - PRIMEIRO TESTE DE COMPREENSÃO COM QUESTÕES DE MÚLTIPLA ESCOLHA

TESTE DE LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTOS

I. Leia os dois textos abaixo (Texto 1 e Texto 2) e descubra o que eles têm em comum.

- () Ambos tratam de doenças, enfermidades; e ambos têm o mesmo propósito comunicativo: esclarecer o público sobre as doenças neles abordadas, indicando o tratamento, etc.
- () Ambos tratam de doenças crônicas e citam os sintomas dessas doenças.
- () Ambos têm autoria explícita e foram publicados na seção de saúde em jornais diários.
- () Ambos trazem indicações de medicamentos para serem tomados pelos portadores das doenças.
- () Ambos foram escritos por médicos que assinam os textos para salvaguardar seus comentários e opiniões.

T

AS DORES DO ESPÍRITO E AS DORES DOS MÚSCULOS

*Contardo Caligaris**

Respondendo à solicitação dos familiares, encontrei uma senhora que acabara de receber um diagnóstico de fibromialgia (literalmente: dor das fibras musculares).

A doença começa a chamar a atenção da grande imprensa. Ela foi reconhecida (ou inventada) oficialmente há uma década e afetaria hoje 2% dos americanos (sobretudo mulheres brancas). No *site* da fibromialgia na Internet (www.fmnetnews.com), são lembrados os critérios diagnósticos: dores corporais difusas durante três meses e vários pontos do corpo doloridos ao toque – no mínimo 11 numa lista de 198 localizações em várias regiões: pescoço, ombros, quadris, joelhos e cotovelos. Além disso, uma série de sintomas associados, um pouco incertos: fadiga, irritabilidade intestinal (qualquer coisa da diarreia à constipação), desordens do sono ou sono não-restaurador, dores após o exercício físico, dor de cabeça, cólicas menstruais, e por aí vai.

A fibromialgia não tem causa conhecida e não produz alterações fisiológicas verificáveis. Os médicos estão divididos. Alguns aceitam a existência da doença e se dedicam a tratar os sintomas dela com analgésicos (inclusive opiáceos ou metadona). No extremo oposto, outros duvidam da existência de uma doença cuja única prova são as sensações relatadas pelos pacientes. A maioria dos médicos e psiquiatras se situa provavelmente no meio, perplexa.

A família da senhora recém-diagnosticada comunicara-me vários acontecimentos muito penosos que poderiam ser relacionados com o surgimento das dores. Segundo seus próximos, a

senhora reagira a uma série de perdas e desastres com surpreendente indiferença e logo adoecera. Tentei levar a conversa pelo lado desses fatos recentes. A senhora não quis tocar no assunto. Para contornar essa recusa intransigente, expliquei-lhe que, mesmo que as dores estivessem relacionadas a acontecimentos infelizes, nem por isso seriam menos reais: aflições psíquicas podem produzir dores físicas perfeitamente autênticas. Acrescentei que, de qualquer forma, talvez não fosse inútil que ela conversasse um pouco sobre o período sofrido que acabava de atravessar. Não houve jeito, a senhora tinha sido surrada pelo destino, mas não estava disposta a considerar que seu corpo doído pudesse ser o resultado metafórico dessa surra. Ao contrário: a dor que ela sentia no corpo parecia ter a função específica de evitar questões, indagações e conversas.

Essa posição era bem compreensível. Imagine uma série de catástrofes em sua vida – como diz a expressão, uma dor de cabeça atrás da outra. Imagine agora que seria possível tomar a dor de cabeça ao pé da letra, ou seja, converter todos os seus malogros e problemas em dores físicas. Seu filho não passou de ano, você perdeu o emprego, seu parceiro sumiu e os sofrimentos psíquicos eventuais seriam resumidos por simples dores de cabeça. Não seria maravilhoso? Curaríamos as dores da existência com um analgésico. A tranquilidade estaria nas estantes da farmácia da esquina e custaria o preço de uma Novalgina.

Logo nos dias que seguiram meus encontros com a senhora, os jornais da Costa Leste dos EUA revelaram a difusão crescente, entre os adolescentes da região, de um remédio usado como droga: *OxyContin*. Trata-se de um opiáceo poderoso justamente recomendado no tratamento da fibromialgia. A venda do *OxyContin* é estritamente controlada, de forma que ele chega ao circuito paralelo das drogas sendo revendido por pacientes para quem ele foi prescrito. Curioso círculo, no qual artrites, ciáticas, fibromialgias, etc. parecem solidárias de uma nova toxicomania.

Claro, no uso como droga, os comprimidos de *OxyContin* são pulverizados e inalados ou então diluídos e injetados – o que deve produzir um “barato” imediato. Mas não deixa de ser notável que umas das drogas do momento venha a ser não um alucinógeno ou qualquer coisa que altere a consciência, mas um analgésico. Como se a dor de viver pudesse aparecer hoje como uma dor física. E, portanto, sua cura consistisse em sedar a sensibilidade do corpo.

Em suma, acredito que, talvez, nossas dores espirituais estejam se transformando em dores musculares. Não seria de estranhar. Afinal, definimos o bem-estar cada vez mais do lado do corpo e cada vez menos em termos psíquicos ou espirituais. Por que não aconteceria a mesma coisa com o mal-estar?

Uma piada que ouvi nestes dias resume a situação. Um fiel pergunta, levando os olhos ao céu: “Senhor, quero entender, por favor: há ou não há vida após a morte? Há ou não há vida eterna?”. Depois de ele muito insistir, eis que, enfim, as nuvens se abrem, aparece um raio de luz e uma voz profunda responde: “Meu filho, essa coisa de vida eterna é muito complicada. Mas posso garantir que, se fizer exercício regularmente, parar de fumar e se alimentar direito, você viverá ou quatro anos a mais. Por que você não se concentra mais nisso, que é muito mais simples na questão da vida eterna?”.

Jornal Folha de São Paulo, Abril de 2001.

* Contardo Caligari é psicanalista.

O que é enxaqueca?

A enxaqueca pode ser definida como uma dor de cabeça episódica, durando de 4 a 72 horas, associada a vômitos e náusea.

Alguns ataques de enxaqueca são precedidos de uma aura (enxaqueca clássica), tipicamente de sintomas visuais. Há uma ausência completa de sintomas entre os ataques. Dores de cabeça diárias não são enxaquecas.

O nome enxaqueca é derivado da palavra hemicrania, significando uma dor em uma das metades da cabeça, embora ela possa aparecer de forma generalizada. Mas a enxaqueca é mais do que uma dor de cabeça, que nem sempre é o sintoma principal. A maioria das pessoas também se sente doente e freqüentemente não é capaz de continuar suas atividades diárias normais.

Algumas pessoas têm de se deitar num quarto escuro até que o ataque passe. Muitas não toleram nem a idéia de comida, porém outras descobrem que comer reduz a náusea.

A enxaqueca tem sido comparada a um corte de energia elétrica, uma vez que o corpo inteiro parece desligar até que o ataque tenha passado. Letargia é um sintoma comum e toda tarefa parece tomar o dobro do tempo – às vezes, não é possível fazer nada. O estômago pára de funcionar normalmente, dificultando a absorção de medicamentos pelo sangue, especialmente quando o tratamento é retardado. Às vezes, um ataque termina com vômitos, mas, na maioria dos casos, a dor de cabeça melhora depois de um bom sono ou vai embora gradualmente.

Um ataque de enxaqueca pode ser muito assustador. Aqueles que têm a experiência dos distúrbios visuais da aura freqüentemente ficam receosos de perder sua visão definitivamente. Derrames e tumores cerebrais também são medos comuns.

Felizmente, tais causas ruins são raras e outros sintomas podem se tornar aparentes antes das dores de cabeça. Embora os sintomas da enxaqueca possam causar transtornos, eles não levam a um risco de vida e o corpo volta ao seu normal entre os ataques.

A enxaqueca afeta mais mulheres do que homens – a razão é de três para um. As mudanças hormonais nas mulheres são o motivo óbvio desta diferença entre os sexos e explica por que a enxaqueca é igualmente prevalente entre meninos e meninas antes da puberdade.

Fonte: ISTOÉ - Guia da Saúde Familiar. Vol. 2 *Enxaqueca e Dores de Cabeça*.

II. Leia os dois textos novamente (Texto 1 e Texto 2) e assinale a alternativa correta

- () O texto 1 é um artigo científico, com linguagem formal e muito objetiva; o texto 2 é uma crônica, uma reflexão, sua linguagem é mais metafórica e mais próxima à conversação.
- () O texto 1 é um parecer médico e contém a avaliação da situação de uma paciente; o texto 2 é um trecho de uma dissertação acadêmica.
- () O texto 1 é uma crônica: sua linguagem é mais leve, metafórica e mais próxima à oralidade; o texto 2 pertence ao gênero divulgação científica, e sua linguagem é mais objetiva e mais formal.
- () O texto 1 é a apresentação de uma monografia, e o texto 2 é um texto de divulgação científica
- () O texto 1 é uma página de diário, e o texto 2 foi retirado de uma enciclopédia.

III. Leia o Texto 1 de novo e descubra se o autor:

- a() Não acredita que a fibromialgia seja uma doença reumática.
- b() Acha que os medicamentos terminam provocando mais dores do que as mágoas.
- c() Aconselha tomar uma droga especial para os casos de fibromialgia.
- d() Concorda que as dores musculares podem mascarar dores da alma.
- e() Acredita que todas as dores musculares independem de traumas e se curam com analgésicos.

IV. Leia o Texto 1 outra vez e assinale a única alternativa verdadeira, segundo as idéias e informações do texto.

- a() A fibromialgia é uma doença descoberta há mais de meio século.
- b() A fibromialgia caracteriza-se apenas como dor nos músculos e nas articulações.
- c() Ainda não existem drogas que sirvam para atenuar os sintomas da fibromialgia.
- d() A fibromialgia é uma doença cujas características se confundem com as da artrite.
- e() A fibromialgia é uma doença recente, ou seja, foi oficializada há quase duas décadas.

V. Leia o Texto 2 e assinale a única alternativa verdadeira.

- a() Nem todas as dores de cabeça podem ser consideradas enxaquecas.
- b() Todas as dores de cabeça podem se transformar em enxaquecas.
- c() Os sintomas durante os ataques de enxaqueca só comprometem os órgãos da cabeça.
- d() Um indivíduo pode ter enxaqueca todos os dias da semana.
- e() As crises de enxaqueca sempre deixam seqüelas; ninguém se livra totalmente dos sintomas.

VI. A paciente que é citada no Texto 1, segundo o autor: (assinale a alternativa verdadeira)

- a() Tinha plena consciência de que sua fibromialgia era de origem nervosa, e, apesar de relutante, admitia comentar sobre o problema.
- b() Ficou muito doente ao longo dos sofrimentos por que passara (perdas, desastres, etc.).
- c() Não tinha consciência (ou não queria admitir) que suas dores físicas eram, na realidade, a somatização dos seus sofrimentos e dos traumas que tinha suportado recentemente em sua vida.

- d() Sua família (da paciente) **não** atribuía sua doença a uma sucessão de perdas e sofrimentos e sim à fibromialgia.
- e() A indiferença da paciente em relação às perdas e aos desastres da sua vida fortaleceu-a bem para enfrentar as dores físicas da sua doença – a fibromialgia.

VII Atenção! Assinale a alternativa falsa conforme as idéias e informações do texto 2.

- a() As pessoas ficam lentas quando estão acometidas de enxaqueca; mas, passada a crise, a pessoa recobra toda a sua normalidade.
- b() A enxaqueca, apesar de causar muito desconforto e maus pressentimentos, na realidade, não é uma doença mortal.
- c() A crise de enxaqueca, na sua forma mais enconstrada, pode ser precedida por perturbações visuais.
- d() Os ataques de enxaquecas nunca ultrapassam as 24 horas, ou seja, um dia inteiro.
- e() Pessoas quando acometidas de uma crise de enxaqueca geralmente têm fotofobia, ou seja, evitam a claridade muito forte.

VIII. Leia as proposições abaixo baseadas no texto 1.

1. Não há um consenso entre os médicos sobre as causas da fibromialgia. Há até quem ache que ela não é bem uma doença.
2. A fibromialgia se caracteriza por dores em várias partes do corpo, nas articulações e até por alguns distúrbios internos, no abdome.
3. O autor critica o uso de medicamento como única forma de tratar doenças de ordem emocional, psicanalítica.
4. Do ponto de vista fisiológico, não há evidências de que a fibromialgia possa provocar alteração no organismo das pessoas.

Assinale a alternativa correta em relação às proposições acima, relativas ao texto 1

- a() Só a segunda e a terceira proposições são verdadeiras.
- b() Todas as proposições são verdadeiras.
- c() Todas as proposições são verdadeiras, exceto a de nº 4.
- d() Nenhuma das proposições é verdadeira.
- e() Apenas a primeira proposição é verdadeira.

IX. Leia as proposições abaixo baseadas no texto 2

1. Pessoas do sexo feminino são mais susceptíveis à enxaqueca do que homens, principalmente quando adultas.
2. Crianças do sexo masculino nunca têm enxaqueca.
3. As oscilações dos hormônios masculinos também propiciam a enxaqueca nos homens.
4. Homens nunca têm enxaqueca. É uma doença tipicamente feminina.

Assinale a alternativa correta em relação às proposições acima, relativas ao texto 2.

- a() Apenas a proposição 1 é verdadeira.
- b() As proposições 2 e 3 são verdadeiras.
- c() Apenas a proposição 4 é verdadeira.

- d() As proposições 1 e 4 são verdadeiras.
- e() Todas as proposições são verdadeiras.

X. A piada citada pelo autor no final do texto 1 tem como finalidade:

- a() Referir-se ao fato de que os seres humanos tendem a buscar causas metafísicas para as suas doenças.
- b() Ilustrar a tendência atual de se cultivar o corpo e o espírito ao mesmo tempo.
- c() Demonstrar que as dores físicas são sintomas de uma vida desregrada.
- d() Enfatizar que o ser humano atual procura conciliar corpo e espírito para enfrentar a “dor de viver”.
- e() Reforçar a idéia de que o ser humano na atualidade tende a buscar mais o conforto físico do que o espiritual.

.....

.....

Assinatura do(a)

Aluno(a) _____

A APURAÇÃO DO PRIMEIRO TESTE DE COMPREENSÃO COM QUESTÕES DE
MÚLTIPLA ESCOLHA

TESTE DE COMPREENSÃO 1 (30 informantes) - <i>As dores do espírito e as dores dos músculos e O que é enxaqueca?</i>								
Questão	Gabarito	Nº de Recorrência na letra A	Nº de Recorrência na letra B	Nº de Recorrência na letra C	Nº de Recorrência na letra D	Nº de Recorrência na letra E	Nº de Recorrência no espaço em branco	%
1	B	9	17	2	-	1	1	56,66
2	C	5	6	13	1	5	-	43,33
3	D	1	1	-	27	-	1	90
4	E	1	5	8	9	7	-	23,33
5	A	29	-	1	-	-	-	96,66
6	C	-	7	22	-	1	1	73,33
7	D	1	-	1	27	1	-	90
8	B	1	11	10	-	8	-	36,66
9	A	27	1	-	-	2	-	90
10	E	4	4	15	-	7	-	23,33

**APÊNDICE H – SEGUNDO TESTE DE COMPREENSÃO COM QUESTÕES DE
MÚLTIPLA ESCOLHA
FOLHA DE TEXTOS**

Texto 1	Texto 2
<p style="text-align: center;">Saudades</p> <p>Minha mãe não era bonita, mas, quando ela chegava, ela existia diferente das pessoas em volta. Eu via minha mãe com seus defeitos lindos: cabelo crespo demais (na época não era moda) e um jeito deselegante de se vestir. Herdei as duas coisas: nunca estou penteada, nem bem vestida, por mais que me esforce. Aliás, quanto mais eu me esforço, pior fico, tal qual minha mãe.</p> <p>Eu herdei os defeitos dela, mas as qualidades, não. Porque minha mãe tinha uma qualidade fantástica: sabia dizer “não” com total desenvoltura.</p> <p>– Trude, você quer vir jantar amanhã na minha casa? – Não.</p> <p>E mais ela não dizia, quando não tinha vontade. As pessoas esperavam uma mentira educada, tipo “já tenho outro compromisso, que pena”, mas Trude dizia um “não”, e ficava com o rosto tranqüilo, sem sentir qualquer mal-estar. Que inveja!</p> <p>Um dia, minha mãe viajou para sempre. Até nisso ela foi verdadeira. Veio jantar comigo, jantou, jogou xadrez com meu pai, de quem estava separada há muitos anos, foi ver televisão. Era um filme sobre os índios, a festa do Quarup. Aí, mamãe disse:</p> <p>– Que lindo!</p> <p>E depois, mamãe partiu para sempre. Ainda tentei não acreditar, mas ela tinha ido embora, numa ambulância que não combinava com ela. Fui atrás, ainda vi sua mão me dando um adeus e seu sorriso brincalhão. Depois, não vi mais.</p> <p>Muitas vezes penso se a gente deve contar para os jovens as coisas de despedidas e mortes. Mas acho que essas coisas existem e não acontecem somente com os outros.</p> <p>Eu fiquei muito triste quando mamãe morreu. Cheguei a sentar muitas vezes numa poltrona de couro, onde ela sentou pela última vez. Sento na poltrona até hoje, quando algo ruim me acontece. A poltrona virou colo de mãe, está pedindo um estofado novo, está mal vestida ... mas eu gosto dela assim.</p> <p>Estou contando tudo isso para dizer que, depois que mamãe viajou para sempre, minha vida ainda teve muita coisa boa. É preciso contar tudo isso, porque é verdade. As tristezas grandes, muito grandes, viram lembranças... E, pouco a pouco, a gente sorri de saudade e lembra com ternura. É preciso saber que isso acontece, mesmo sendo triste.</p> <p>Mas minha mãe era engraçada e não ligava pra morte, nem pra vid</p>	<p style="text-align: center;">A TELEVISÃO E O PERIGO DA BANALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA</p> <p>Hoje em dia, a presença da televisão na vida das pessoas na nossa sociedade é algo verdadeiramente marcante. A bem da verdade, não posso negar que a televisão tem prestado uma grande contribuição ao povo; entretanto, há de se reconhecer que ela também é nociva, pois abusa demais das cenas de violência, às vezes até gratuitamente, por mera espetacularização. Veja-se o exemplo dos noticiários. Mesmo sabendo-se que a função deles é informar e denunciar, verifica-se que as emissoras agora entraram numa verdadeira disputa para apresentar as cenas mais horripilantes. Isso sem falar nos “enlatados” americanos que são exibidos sem restrição de horário. Esses filmes exibem sempre enredos ligados à criminalidade, abusando dos chamados efeitos especiais, e envolvendo bandidos e criminosos numa aura de glamour que exerce uma grande influência sobre os nossos jovens. Nessa perspectiva, esses filmes só perdem para aqueles perigosos jogos de computador que estão infestando corações e mentes dos nossos jovens.</p> <p>Pelo que tenho lido, ou seja, segundo a maioria dos especialistas em comportamento humano, devido à exposição excessiva à violência, o ser humano está perdendo a sensibilidade e a indignação diante dele; noutras palavras, esse fenômeno está se banalizando. Tudo indica, portanto, que o homem está se acostumando à violência e, conseqüentemente, está deixando de amar, respeitar e valorizar a própria vida.</p> <p>Diante do exposto, resta-me dizer que, se a nossa geração não souber reagir de forma a minimizar essa tendência, não teremos mais condições de recuperar os valores mais sagrados da humanidade, como o respeito, a paciência, a tolerância, a convivência pacífica e o sentimento de solidariedade. E como a situação está ficando insustentável, precisamos repensar bem essa questão, pois, sem dúvida, o futuro dos nossos filhos dependerá da nossa atitude responsável diante do grave problema não só da violência real, mas também da violência televisiva e virtual nos nossos dias.</p>

Texto 3

Caneca: ícone da geração “verde”

Militantes da causa ecológica, eles repensam o uso de material descartável para evitar agressão ao ambiente.

Adriana	Castelo	Branco
<i>Agência</i>	<i>O</i>	<i>Globo</i>

Eles são jovens, engajadíssimos e, desde pequenos, aprenderam a dar valor ao desenvolvimento sustentável. Em casa, separam o lixo para reciclagem; na escola, só usam cadernos de papel reciclado; no dia-a-dia, evitam até andar de carro para não poluir o ambiente. Por conta desse perfil ecologicamente consciente, essa turma - em sua maioria formada por adolescentes e universitários de cursos como Geografia e Biologia - já é chamada de uma forma para lá de peculiar: “geração caneca”. Preservação do planeta e caneca? Achou estranho? A explicação é simples: como eles não usam copos descartáveis por nada, andam para cima e para baixo com suas canecas.

“Batismo” precoce ajuda a conscientizar a galera

Mas tem gente que é “batizada” mais cedo. Os veteranos do curso de Biologia da Uerj já passam a mensagem das canecas para estudantes do Ensino Médio. Na verdade, passar não é bem o termo. Nas chopadas da faculdade, o objeto é vendido por R\$ 1. O trote dos calouros também segue a filosofia *save the planet*: em vez de pedir dinheiro nas ruas, eles são obrigados a catar e a distribuir saquinhos de lixo na praia. A recompensa? Um kit que inclui a primeira caneca em nível universitário. “Como estudamos em horário integral, é fundamental ter uma caneca, seja para água ou café. Nos encontros de estudantes de Biologia, criamos até o “batuque da caneca”, conta Marcela Otranto, que cursa o sexto período. Verena Lima Van Der Vem, de 20 anos, que está no sétimo período de Geografia, garante que sua geração está bem mais ligada à questão ambiental do que a anterior.

///Leia mais na versão impressa

Texto 5

Muito mais do que isca

Embarque em uma viagem subterrânea pelo mundo curioso das minhocas

Hoje é dia de fazer uma viagem subterrânea! Vamos conhecer um dos mais importantes e incompreendidos animais da natureza: a minhoca. Mas pode guardar a vara de pescar, porque esse bicho é muito mais do que um simples ajudante na caça aos peixes.

A minhoca contribui de várias maneiras para melhorar as propriedades do solo. Para começar, os buracos que ela faz na terra ajudam a arejá-la e permitem que a água circule melhor por ali. Além disso, o seu cocô é cheio de nutrientes que enriquecem o solo. Tudo isso é bom para as plantas, que retiram da terra a água e os nutrientes que precisam para crescer.

A presença de minhocas em um solo, porém, não garante, necessariamente, a sua qualidade. “As minhocas contribuem para a melhoria da terra, mas não são tão eficientes quanto um fertilizante, por exemplo”, explica George Brown, agrônomo da Empresa Brasileira de Agropecuária (Embrapa). Tanto é que existem minhocas na Amazônia, apesar de ser comprovado que o solo de lá, em geral, é pobre.

Mas não é só na Amazônia que existem minhocas. Elas ocupam grande parte do território nacional e em quantidade. O Brasil é o terceiro país com maior número de minhocas do mundo. São cerca de 300 espécies já conhecidas espalhadas por aí. Porém, como são poucos os especialistas que as estudam, a expectativa é que existam muito mais espécies. Pelos cálculos de George, cerca de mil. Ele e sua equipe encontraram 45 novas espécies em poucos meses de busca. Uma delas, do gênero *Rhinodrilus*, com impressionantes 60 centímetros, chamou a atenção pelas cores, uma mistura de azul com cinza. O que os anima nessa procura é o fato de que muitas minhocas só existem nas proximidades do local onde foram encontradas, ou seja, são endêmicas. “Por isso, é muito provável que se achem novas espécies em lugares nunca antes visitados”, explica.

Pesca, uma ameaça

Porém, enquanto não achamos novas espécies, temos que proteger as que já conhecemos. Você lembra do início do texto quando falamos sobre pesca? Pareceu brincadeira, né? Pois saiba que a pesca é um risco para esses bichos subterrâneos. Isso porque os pescadores descobriram que muitos peixes têm preferência por um tipo especial de minhoca de tamanho grande, os chamados minhocuçus.

Texto 4

PROCESSO SIMBÓLICO – É o processo mediante o qual os seres humanos podem arbitrariamente fazer com que certas coisas representem outras. Tal como um mapa representa o território, assim, o processo simbólico representa a realidade. E tal como um mapa deve estar em relação com o território que representa, assim, o processo simbólico deve estar em relação com a realidade. Por mais belo que seja um mapa, de nada servirá ao viajante se não mostrar exatamente a relação dos lugares entre si e a estrutura do território. Da mesma forma, o processo simbólico de nada servirá ao homem se não for uma representação adequada da realidade que substitui.

FOLHA DE TAREFAS E RESPOSTAS

TESTE DE LEITURA – COMPREENSÃO E ANÁLISE DE TEXTOS – ASPECTOS TEXTUAIS E DISCURSIVOS**I. Assinale a alternativa que apresenta a correta identificação dos gêneros textuais conforme a seqüência das letras dos textos.**

- A() Texto 1: *fábula*; Texto 2: *crônica jornalística*; Texto 3: *reportagem de jornal*;
Texto 4: *artigo de vulgarização científica*; Texto 5: *reportagem de revista semanal*.
- B() Texto 1: *conto*; Texto 2: *crônica literária*; Texto 3: *artigo de opinião*;
Texto 4 *verbeta de enciclopédia*; Texto 5: *publicidade institucional*.
- C() Texto 1: *parábola*; Texto 2: *conto*; Texto 3: *anúncio de venda*;
Texto 4: *reportagem de jornal*; Texto 5: *artigo de vulgarização científica*.
- D() Texto 1: *crônica jornalística*; Texto 2: *editorial de revista*; Texto 3: *artigo de revista semanal*;
Texto 4: *verbeta de dicionário*; Texto 5: *texto de livro didático*.
- E() Texto 1: *crônica literária*; Texto 2: *artigo de opinião*; Texto 3: *reportagem de jornal*;
Texto 4: *verbeta de enciclopédia*; Texto 5: *artigo de vulgarização científica*.

II. Qual dos textos apresenta apenas uma versão resumida do assunto tratado? Aponte a alternativa que contém a resposta correta.

- A() Texto 1
B() Texto 2
C() Texto 3
D() Texto 4
E() Texto 5

III. Leia com atenção as afirmações abaixo relativas a todos os textos (1 a 5).

1. A função do texto 1 é levar o leitor a fazer uma reflexão sobre fatos marcantes da nossa vida.
2. A função ou propósito do texto 2 é defender um ponto de vista.
3. A função social do texto 3 é anunciar um produto à venda.
4. A função do texto 4 é descrever e conceituar o tópico a que se refere.
5. A função social do texto 5 é simplesmente relatar uma experiência.

Agora, assinale a alternativa que contém os números das afirmações corretas.

- A() Estão corretas as afirmações 1, 3 e 4.

- B() Estão corretas as afirmações 1, 4 e 5.
 C() Estão corretas as afirmações 1, 2 e 4.
 D() Estão corretas apenas as afirmações 2, 3 e 4
 E() Estão corretas apenas as afirmações 2, 4 e 5

IV. Analise as frases abaixo, retiradas do texto 2.

1. *“Mesmo sabendo-se que a função deles é informar e denunciar, verifica-se que ...”*
2. *“Diante do exposto, acredito que, se a nossa geração não souber reagir de forma...”*
3. *“Tudo indica, portanto, que o homem está se acostumando à violência ...”*
4. *“A bem da verdade, não posso negar que a televisão tem prestado uma grande ...”*
5. *“Nessa perspectiva, esses filmes só perdem para aqueles perigosos jogos ...”*
6. *“Pelo que tenho lido, ou seja, segundo a maioria dos especialistas em comportamento humano...”*

Agora, assinale a alternativa correta, levando em consideração seus marcadores discursivos da subjetividade, ou seja, marcas do sujeito autor do texto.

- A() A subjetividade aparece apenas na frase 2.
 B() Há marcadores explícitos de subjetividade nas frases 2 , 4 e 6..
 C() A subjetividade aparece bem marcada apenas na frase 4.
 D() Nas frases 1, 4 e 5 aparecem marcas explícitas da subjetividade do autor do texto.
 E() Em todas as frases aparecem marcas evidentes de subjetividade.

V. Leia o texto 5 e responda: A que tipo de leitor ele é preferencialmente destinado? Assinale a alternativa correta.

- A() A estudantes universitários de Biologia.
 B() A todos os adultos leigos na área.
 C() A crianças e pré-adolescentes.
 D() A cientistas, ecologistas e profissionais.
 E() A todos os leitores, indiscriminadamente.

VI Com base na leitura de todos os textos, examine as assertivas abaixo.

1. A narração aparece em todos os textos
2. Os textos 1, 3 e 5 apresentam na sua textualização, algumas características da língua oral.
3. Pela presença de diálogo, o texto 1 é o único que apresenta características da oralidade.
4. O texto 4 apresenta uma linguagem extremamente formal.
5. A textualização do texto 2 é baseada predominantemente na argumentação.
6. Não existe sequências argumentativas no texto 5.

Agora, assinale a alternativa correta, em relação às assertivas acima

- A() As assertivas 1, 2 e 6 estão corretas.
 B() Apenas a assertiva 3 está correta.
 C() As assertivas 2, 4 e 5 estão corretas.

- D() Apenas a alternativa 4 está correta.
E() Apenas as assertivas 1 e 3 estão corretas.

VII. Após a leitura do texto 2 – *A televisão e o perigo da banalização da violência* -, pode-se inferir que a autora (aponte a alternativa correta).

- A() é radicalmente contra a televisão, pelos males que ela nos causa, principalmente por conta da exploração de cenas de violência.
B() faz críticas negativas e pontuadas à televisão, mas reconhece que ela tem algo de positivo.
C() acredita que os males e os benefícios da televisão estão equilibrados, de alguma forma.
D() acha que a televisão não deve noticiar fatos violentos.
E() aponta a televisão como o único artefato que pode modificar o comportamento de pessoas.

VIII. Observe o uso da partícula se nas seguintes frases do texto 2 – *A televisão e o perigo da banalização da violência*.

- “... há de **se** reconhecer que ela também é nociva, ...”
- “Veja-**se** o exemplo dos noticiários.”
- “Mesmo sabendo-**se** que a função deles é ...”
- “... verifica-**se** que as emissoras agora entraram ...”

Agora, assinale a alternativa que apresenta a explicação correta desse uso, denotando que a autora

- A() quis se referir a um sujeito qualquer, ou pessoa indeterminada;
B() usou todas as frases do imperativo, impondo seu ponto de vista;
C() se refere a determinado tipo de leitor.
D() não assume verdadeiramente o que diz.
E() quer apenas reforçar os fatos expressos nas frases citadas.

IX. Após a leitura do texto 5 – *Muito mais do que isca* -, pode-se inferir que

- A() As minhocas fazem um trabalho melhor do que qualquer fertilizante.
B() Quanto maior o tamanho da minhoca melhor o solo.
C() As minhocas são animais úteis à agricultura e muito estudadas por vários biólogos.
D() Todo solo com minhoca é, com certeza, muito rico.
E() Terra com minhoca é sempre um fator positivo para as plantas.

X. No texto 1 – *Saudades* –, a frase “*Um dia, minha mãe partiu para sempre*”, temos um recurso de retórica denominado

- A() metáfora
B() eufemismo
C() comparação
D() hipérbole
E() metonímia

XI. Examine a atitude da autora nas seguintes passagens do texto 1 – Saudades.

1. *“Um dia minha mãe viajou pra sempre.”*
2. *“Veio jantar comigo, jantou, jogou xadrez com meu pai, de quem estava separada...”*
3. *“Aliás, quanto mais me esforço, pior fico, tal qual minha mãe.”*
4. *“É preciso contar tudo isso, porque é verdade.”*
5. *“Fui atrás, ainda vi sua mão me dando um adeus e seu sorriso brincalhão.”*

Agora, assinale a alternativa correta.

- A() Todas as passagens acima são seqüências narrativas, ou seja, são acontecimentos contados pela autora.
- B() Todas as passagens acima são reflexões que a autora faz ao longo da sua narração.
- C() Apenas as passagens 1, 2 e 3 são seqüências narrativas feitas pela autora.
- D() As passagens 4 e 5 são avaliações ou reflexões que a autora faz ao longo da sua narração e as passagens 1, 2 e 3 fazem parte da narração.
- E() As passagens 1, 2 e 5 fazem parte da narração e as passagens 3 e 4 são reflexões e avaliações que a autora faz ao longo da sua narração.

XII. No texto 4 – Processo simbólico -, na primeira frase “É o processo mediante o qual os seres humanos podem arbitrariamente fazer com que certas coisas representem outras.”, tem-se

- A() Apenas uma introdução ao tópico “processo simbólico”
- B() Uma definição do tópico “processo simbólico”
- C() Um dos possíveis conceitos do que é processo simbólico.
- D() Uma exemplificação do que é processo simbólico
- E() Uma comparação de processo simbólico com representação arbitrária.

XIII. Na passagem “A poltrona virou colo de mãe, está pedindo um estofado novo, está mal vestida ... mas eu gosto dela assim.” a autora procura eternizar a figura da mãe e o faz enfatizando

Aponte a alternativa que dá a melhor interpretação ao fragmento.

- A() os aspectos afetivo, atitudinal e também físico da sua mãe.
- B() apenas a saudade e o aconchego do colo materno.
- C() a lembrança da sua mãe e seu gosto (dela, da mãe) pela vida.
- D() a necessidade de preservar uma peça de mobiliário que lembrava a mãe.
- E() apenas a necessidade de proteção que ela sentia com morte da mãe.

XIV. Após a leitura do texto 3 - *Caneca: ícone da geração verde* -, aponte a alternativa que apresenta uma inferência verdadeira.

- A() O movimento ecológico citado está partindo de um segmento mais alto de ensino para um outro segmento mais abaixo e centra-se, dentre outras ações, na rejeição de embalagens descartáveis e outros elementos poluentes.
- B() O movimento ecológico citado limita-se apenas a ambientes e alunos de graduação e pós-graduação em Biologia e Geografia.
- C() A caneca citada tem servido apenas para congregar os jovens universitários e secundaristas em campanhas publicitárias sobre a preservação do meio ambiente.
- D() A caneca usada pelos jovens tem apenas valor simbólico entre os jovens ecologistas.
- E() Os jovens do movimento ecológico, citado no texto, vendem as canecas para custear o trote dos calouros.

XV. Analise o trecho abaixo, retirado do texto 2 – *A televisão e o perigo da banalização da violência* –, considerando os conectivos destacados e as relações semânticas que eles realizam no período.

“Pelo que tenho lido, ou seja, segundo a maioria dos especialistas, em comportamento humano, devido à exposição excessiva à violência, o ser humano está perdendo a sensibilidade...”

- A() O primeiro conectivo sublinhado realiza uma relação de explicação e o segundo, de conclusão.
- B() O primeiro conectivo sublinhado realiza uma relação de adição e o segundo, de consequência.
- C() O primeiro conectivo sublinhado realiza uma relação de conformidade e o segundo, de explicação.
- D() O primeiro conectivo sublinhado realiza uma relação de conformidade e o segundo, de causalidade.
- E() O primeiro conectivo sublinhado realiza uma relação de adversidade e o segundo, de condicionalidade.

XVI. Observe as expressões abaixo retiradas de dois textos

- *“Preservação do planeta e caneca? Achou estranho?” (Texto 3)*
- *“A recompensa? Um kit que inclui a primeira caneca em nível universitário” (Texto 3)*
- *Você lembra do início do texto quando falamos sobre pesca? Pareceu brincadeira, né? (Texto 5)*

O uso de tais frases é

- A() uma falha dos autores dos textos, já que a linguagem jornalística deve ser formal e objetiva.
- B() um recurso metafórico, para dar vivacidade aos textos.
- C() um desvio da língua culta padrão.
- D() um ornamento, isto é, um recurso dispensável, que não tem muita função nos textos.
- E() uma estratégia dos autores para envolver o leitor no raciocínio desenvolvido naquela passagem do texto.

XVII. Considerando as expressões grifadas nas seguintes frases retiradas do texto 2 abaixo:

1. “A bem da verdade, não posso negar que a televisão tem prestado ...”
2. “Pelo que eu tenho lido, ou seja, segundo a maioria dos especialistas ...”
3. “Diante do exposto, resta-me dizer que, se a nossa geração não souber ...”
4. “Tudo indica, portanto, que o homem está se acostumando à violência, ...”
5. “Nessa perspectiva, esses filmes só perdem para aqueles jogos que...”

Agora, assinale a alternativa correta.

- A() A expressão sublinhada da frase 1 não tem função argumentativa, servindo apenas para dar mais elegância e significado ao estilo da autora.
- B() A expressão sublinhada da frase 2 tem a função marcar a seqüência temporal do desenvolvimento do tema abordado pela autora.
- C() A função da expressão sublinhada na frase 3 é introduzir e legitimar as conclusões a que chegou a autora sobre o tema abordado.
- D() A função da expressão sublinhada na frase 4 é introduzir um novo argumento.
- E() A função da expressão grifada na frase 5 é contradizer o argumento posto anteriormente.

Assinatura do(a) Aluno(a) _____

**APURAÇÃO DO SEGUNDO TESTE DE COMPREENSÃO COM QUESTÕES
DE MÚLTIPLA ESCOLHA**

TESTE DE COMPREENSÃO 2 (30 informantes) – Saudades; A televisão e o perigo da banalização da violência; caneca, ícone de geração verde; Processo simbólico e muito mais do que isca.								
Questão	Gabarito	Nº de Recorrência na letra A	Nº de Recorrência na letra B	Nº de Recorrência na letra C	Nº de Recorrência na letra D	Nº de Recorrência na letra E	Nº de Recorrência no espaço em branco	%
1	E	1	4	-	3	22	-	73,3
2	D	2	4	8	15	1	-	50
3	C	-	1	28	-	1	-	93,3
4	B	2	22	2	-	4	-	73,3
5	C	1	3	4	4	17	1	56,6
6	C	3	3	20	1	3	-	66,6
7	B	-	27	1	-	2	-	90
8	A	12	6	-	1	11	-	40
9	E	1	-	11	-	18	-	60
10	B	8	21	-	1	-	-	70
11	E	5	3	-	2	20	-	66,6
12	B	4	23	2	1	-	-	76,6
13	A	18	4	2	4	2	-	60
14	A	20	-	3	6	1	-	66,6
15	D	3	2	5	19	1	-	63,3
16	E	-	4	1	-	25	-	83,3
17	C	1	-	28	1	-	-	93,3

APÊNDICE I – TERCEIRO TESTE DE COMPREENSÃO COM QUESTÕES DE MÚLTIPLA ESCOLHA

Qualidade ou inovação? Cláudio de Moura Castro

"No Brasil, como não acertamos com os caminhos tradicionais, nosso sistema educacional tornou-se permeável a toda sorte de inovação."

Volta e meia nos comparamos com o Leste Asiático, e as conclusões são lúgubres. De fato, nos testes internacionais de rendimento escolar, os resultados de Cingapura, Coréia e Japão são sempre espetaculares. E a China está avançando.

Quando analisamos mais a fundo, vemos que o sucesso desses países resulta do esforço concentrado. Repete-se a velha fórmula de estudar até aprender. E dá certo. O lado ruim é que os sistemas do Leste Asiático são convencionais e promovem um aprendizado muito estreito. O Ministério da Educação do Japão se queixa de que há poucos desafios à imaginação. O ensino é impecável, mas gera pessoas pouco criativas. As tentativas de mudança são rechaçadas ferozmente pelos pais, temendo que a escola use seus filhos como cobaias para testar inovações – o que poderia prejudicar suas chances futuras.

Se não está na Ásia, onde estaria a inovação educativa? Estados Unidos e Israel são grandes usinas de inovação e, ao mesmo tempo, têm excelência. A América Latina tem uma educação que não deu certo. É atrasada historicamente e custa muito para alcançar resultados apenas sofríveis. Mas o curioso é ser ela um dos grandes laboratórios da educação. Parece inverossímil e paradoxal sermos um grande pólo de inovação.

No topo da criatividade estão Brasil e Colômbia, onde a educação é péssima. E há também o Chile, introduzindo soluções inovadoras na gestão do ensino. Em contraste, apesar de terem a Argentina e o Uruguai os melhores sistemas educativos, são os países com menos inovações.

Por que diabos seria assim? Ao que parece, a criatividade de alguns países da América Latina é um mecanismo de compensação. Como não conseguiram fazer uma escola convencional boa, tentam inovar, buscando modelos melhores, mais robustos ou apoiados em tecnologia. Vejamos alguns exemplos.

A Colômbia criou a Escuela Nueva, uma fórmula de escola rural extraordinariamente bem-sucedida e bastante copiada. Tem também ampla experiência com o marketing social da educação. A fragilidade institucional do país é compensada pela força e pela inovação de suas instituições do terceiro setor.

Os economistas – que tiveram muito poder no Chile – criaram mecanismos interessantes para a contratação de cursos (privados ou públicos) de formação profissional, condicionando a concessão de recursos públicos à obtenção de emprego para os alunos. Implantaram também um sistema engenhoso de privatização da formação profissional e foram pioneiros no uso sistemático de testes para monitorar o funcionamento das escolas.

Mas, possivelmente, a maior coleção de inovações educativas esteja no Brasil, um pobre coitado em matéria de ensino. Paulo Freire é a grande referência internacional em programas de alfabetização de adultos. O modelo do Senai foi copiado em quase toda a América Latina e continua imbatível. O Brasil foi pioneiro no uso do rádio para o ensino e, junto com o México, é líder na TV educativa. O programa de reforma educativa de Minas Gerais aparece em vários livros estrangeiros e serve de exemplo de como é possível dar um grande salto em pouco tempo. Os programas de aceleração para os alunos repetentes mostram resultados excepcionais. O Provão foi um programa único no mundo, invejado pelos educadores estrangeiros.

Não chega a ser um paradoxo. Em alguns países que tiveram êxito – como os asiáticos e, em menor grau, Argentina e Uruguai –, erguem-se barreiras de proteção às mudanças. Deu certo, então por que mudar? Contudo, podem encontrar menor resistência às inovações certos países que estão por baixo e não logram resolver seus problemas pelas soluções convencionais. O Brasil está nesse time. Horrendamente atrasado em sua educação, vale tudo para encontrar uma fórmula salvadora. Como não acertamos com os caminhos tradicionais, nosso sistema tornou-se permeável a toda sorte de inovação. É um consolo, um alento e um potencial. Mas apenas com criatividade não chegaremos lá. Nada substitui o esforço obstinado e persistente que deu certo na Ásia – e onde quer que haja educação de qualidade.

Cláudio de Moura Castro é economista (claudiodmc@attglobal.net) Texto publicado em 1º de março, 2006.

TEXTO: Vamos acabar com as notas - Stephen Kanitz

"Imaginem um sistema geral de auto-avaliação em que os alunos não mais estudariam para as provas, mas estudariam para ser úteis na vida."

Damos notas a hotéis, a videogames e a tipos de café. Mas faz sentido dar notas a seres humanos como fazem as escolas e nossas universidades? Ninguém dá a Beethoven ou à *Quinta Sinfonia* uma nota como 6.8, por exemplo.

O que significa dar uma "nota" a um ser humano? Que naquele momento da prova, ele sabia x% de tudo o que os professores gostariam que ele soubesse da matéria. Mas saber "algo" significa alguma coisa hoje em dia? Significa que você criará "algo" no futuro? Que você será capaz de resolver os inúmeros problemas que terá na vida? Que será capaz de resolver os problemas desta nação?

É possível medir a capacidade criativa de um aluno? Quantos alunos tiraram nota zero justamente porque foram criativos ou criativos demais? Por isso, não damos notas a Beethoven nem a Picasso, não há como medir criatividade.

Muitos vão argumentar que o problema é somente aperfeiçoar e melhorar o sistema de notas, que obviamente não é perfeito e as suas falhas precisam ser corrigidas.

Mas e se, em vez disso, abolíssemos o conceito de notas? Na vida real, ninguém nos dará notas a cada prova ou semestre. Você só perceberá que não está sendo promovido, que as pessoas não retornam mais seus telefonemas ou que você não está mais agradando.

Aliás, saber se você está agradando ou não é justamente uma competência que todo mundo deveria aprender para poder ter um mínimo de desconfiômetro. Ou seja, deveríamos ensinar a auto-avaliação. Com os alunos se auto-avaliando, dar notas seria contraproducente. Não ensinamos a técnica de auto-avaliação, tanto é que inúmeros profissionais não estão agradando nem um pouco como professores e, mesmo assim, se acham no direito de dar notas a um aluno.

O sistema de "dar" notas está tão enraizado no nosso sistema educacional que nem percebemos mais suas nefastas conseqüências. Muitos alunos estudam para tirar boas "notas", não para aprender o que é importante na vida. Depois de formados, entram em depressão pois não entendem por que não arrumam um emprego apesar de terem tido excelentes "notas" na faculdade. Foram enganados e induzidos a pensar que o objetivo da educação é passar de ano, tirar nota 5 ou 7, o mínimo necessário.

Ninguém estuda mais pelo amor ao estudo, mas pelas cenouras que colocamos na sua frente. Ou seja, as "notas" de fim de ano. Educamos pelo método da pressão e punição. Quando adultos, esses jovens continuarão no mesmo padrão. Só trabalharão pelo salário, não pela profissão.

Se o seu filho não quer estudar, não o force. Simplesmente corte a mesada e o obrigue a trabalhar. Ele logo descobrirá que só sabe ser garçom ou porteiro de fábrica. Depois de dois anos no batente ele terá uma enorme vontade de estudar. Não para obter notas boas, mas para ter uma boa profissão.

Robert M. Pirsig, o autor do livro *Zen e a Arte da Manutenção de Motocicletas*, testou essa idéia em sala de aula e, para sua surpresa, os alunos que mais reclamaram foram os do fundão. São os piores alunos que querem notas e provas de fim de ano. Os melhores alunos já sabem que passaram de ano, muitos nem se dão ao trabalho de buscar o diploma.

Sem notas, os piores alunos seriam obrigados a estudar, não poderiam mais colar nas provas e se auto-enganar. Provas não provam nada, o desempenho futuro na vida é que é o teste final.

Imaginem um sistema geral de auto-avaliação em que os alunos não mais estudariam para as provas, mas estudariam para ser úteis na vida. Imaginem um sistema educacional em que a maioria dos alunos não esqueceria tudo o que aprendeu no 1º ano, mas, pelo contrário, se lembraria de tudo o que é necessário para sempre.

Criaríamos um sistema educacional em que o aluno descobriria que não é o professor que tem de dar notas, é o próprio aluno. Todo mês, todo dia, todo semestre, pelo resto de sua vida.

Stephen Kanitz é administrador por Harvard. Texto publicado em 10/05/2006.

FOLHA DE RESPOSTA
COMPREENSÃO E ANÁLISE DOS TEXTOS
ASPECTOS TEXTUAIS, DISCURSIVOS E PRAGMÁTICOS

I. A que gênero textual pertencem os dois textos? Aponte a alternativa correta.

- A() Trata-se de dois ensaios publicados em encartes literários de jornal, em edição de domingo.
- B() Os dois textos pertencem ao gênero textual artigo de opinião, geralmente publicados em jornais e revistas semanais.
- C() Trata-se de dois exemplares de gêneros textuais acadêmicos, do tipo artigo científico.
- D() Os dois textos são crônicas jornalísticas, pois fazem apreciações descomprometidas.
- E() Trata-se apenas de duas exposições didáticas, estudos monográficos, ou seja, duas dissertações sobre temas especializados.

II. Leia os dois textos e identifique as alternativas que dizem o que eles têm em comum.

1. Ambos se relacionam à área de educação e ensino.
2. Ambos são escritos por pessoas que não se identificam explicitamente como professores.
3. Ambos se dirigem a um público estritamente especializado no ramo.
4. Ambos buscam a adesão do leitor médio e leigo, ou seja, não-especialista no assunto.
5. Ambos se baseiam explicitamente em situações reais de todos os níveis da educação formal.
6. Ambos são escritos por pessoas que falam do ponto de vista das instituições oficiais.

- A() Estão corretas as assertivas 1, 2 e 4.
- B() Estão corretas as assertivas 2, 3 e 6.
- C() Estão corretas as assertivas 1, 5 e 6.
- E() Estão corretas as assertivas 2, 3 e 6.
- B() Estão corretas as assertivas 1, 3 e 4.

III. Leia os dois textos e identifique as alternativas que abordam os elementos em que eles se diferenciam.

1. O autor do texto 1 defende de forma irrestrita e radical inovações no ensino tradicional.
2. O autor do texto 2 apresenta uma posição mais subjetiva e mais radical do que o autor do texto 1.
3. O autor do texto 2 apresenta argumentações baseadas em dados da realidade.
4. O autor do texto 1 apresenta uma posição mais crítica e cautelosa do que o autor do texto 2.
5. O autor do texto 1 consegue imprimir uma certa racionalidade em direção a um alerta, a um aconselhamento.
6. O autor do texto 2 assume uma posição mais realista e mais responsável do que o autor do texto 1.

Agora, assinale a alternativa que apresenta o número das assertivas corretas.

- A() Estão corretas as assertivas 1, 2 e 5.

- B() Estão corretas as assertivas 1, 3 e 4.
- C() Estão corretas as assertivas 2, 5 e 6.
- D() Estão corretas as assertivas 2, 4 e 5.
- E() Estão corretas as assertivas 2, 3 e 6.

IV. Leia o texto 1 (Cláudio Moura Castro) e assinale a alternativa correta em relação a informações veiculadas pelo texto.

- A() Não existem exemplos de países que conseguem manter um certo equilíbrio entre tradição e inovação no ensino.
- B() Há dois exemplos de países desenvolvidos que conseguem ser criativos ou inovadores, sem sacrificar a boa qualidade no ensino.
- C() Todos os países da América Latina têm sistemas de ensino desastrosos.
- D() Todos os países que se aventuraram em inovações educacionais são países desenvolvidos.
- E() Nenhuma experiência inovadora na América Latina deu resultados satisfatórios.

V. A partir do texto de Stephen Kanitz, qual das inferências abaixo pode ser autorizada pela sua leitura? Assinale a alternativa correta.

- A() Infelizmente, a auto-avaliação é algo que nem todos sabem ou podem desenvolver com facilidade; por isso, os professores têm que apelar para as notas.
- B() Tanto os alunos bem-sucedidos como os de fraco desempenho têm boas condições de se auto-avaliar; por isso, não valorizam notas.
- C() Na vida real, não damos nota a nada nem a ninguém; portanto, a escola deve abolir o sistema de avaliação através de notas.
- D() Conforme sua própria experiência como professor, é possível ensinar o sistema de auto-avaliação a todos os alunos, segundo pesquisa apontada no texto.
- E() O sistema de avaliação através de notas é extremamente desastroso quando se trata de avaliar a criatividade dos alunos.

VI. Dentre as inferências abaixo, qual (quais) dela(s) pode(m) ser autorizada(s) pela leitura do texto 1? (Cláudio de Moura Castro).

1. Os países desenvolvidos deveriam abolir o tradicionalismo na educação e procurar inovações para dar vez à imaginação, já que o sistema convencional é pouco criativo, como já se discute no Japão.
2. Os países subdesenvolvidos devem garantir o bom ensino tradicional, embora precisem também apelar para inovações que, muitas vezes, se fazem necessárias para enfrentar problemas específicos.
3. Os países subdesenvolvidos devem parar de gastar dinheiro com soluções alternativas, mesmo criativas, para os seus precários sistemas de ensino, devendo preocupar-se apenas com a educação convencional.
4. Países que apresentam alto grau de inovação no sistema educacional, como o Brasil, devem continuar insistindo nessa tendência, pois a tecnologia, fatalmente, substituirá o ensino convencional.
5. O Brasil, no plano educacional, apesar de ter algumas soluções criativas e internacionalmente reconhecidas, ainda não conseguiu garantir um ensino básico de boa qualidade para todos e, assim, precisa investir mais na educação convencional.

Agora, assinale a alternativa que contém a(s) inferência(s) autorizada(s) pelo texto.

- A() Temos inferência autorizada apenas na assertiva 2.
- B() As assertivas 3 e 4 são inferências autorizadas.
- C() As assertivas 2 e 5 são inferências autorizadas.
- D() Temos inferência autorizada apenas na assertiva 5.
- E() As alternativas 1 e 3 são inferências autorizadas.

VII. No texto 1 (Cláudio de Moura Castro), as frases

1 – “*Por que diabos seria assim?*” (5º parágrafo)

2 – “*Deu certo, então por que mudar?*” (9º parágrafo)

- A() Funcionam como recursos retóricos, ou seja, maneiras de envolver o leitor no raciocínio desenvolvido, evidenciando um esforço de persuasão.
- B() Funcionam como uma ruptura num nível referencial da linguagem, interferindo negativamente na compreensão do texto.
- C() Contrariam a boa norma da condução do discurso retórico, pois trazem uma relação de subjetividade num ensaio de cunho referencial, objetivo.
- D() São apenas recursos ou traços de oralidade que não causam nenhum efeito na linha de raciocínio desenvolvida no texto.
- E() São perfeitamente compatíveis com o discurso referencial e objetivo do texto, denotando a impessoalidade do autor.

VIII. No trecho do texto 2 (Stephen Kanitz): “*Ninguém estuda mais pelo amor ao estudo, mas pelas cenouras que colocamos na sua frente.*”, podemos identificar:

- A() um emprego de metáfora.
- B() um uso eufemístico das palavras.
- C() uma relação de paronímia entre as palavras.
- D() um caso exemplar de homonímia.
- E() um emprego de metonímia.

IX. Examine as frases abaixo e identifique a alternativa que apresenta um termo destoante do registro lingüístico padrão, mas que denota uma tentativa do autor de identificar-se com um dos elementos retratados no seu texto – o aluno.

- A() “Se seu filho não quer estudar, não o force”. (Texto 2)
- B() “O que significa dar uma ‘nota’ ao ser humano”. (Texto 2)
- C() “O Brasil está nesse time. Horrendamente atrasado...” (Texto 1)
- D() “... todo mundo deveria aprender para poder ter um mínimo de desconfiômetro.” (Texto 2)
- E() “As tentativas de mudança são rechaçadas ferozmente pelos pais, ...” (Texto 1)

X. Leia o fragmento do texto 1 (Cláudio de Moura Castro), considerando a expressão em destaque.

“Volta e meia, nos comparamos com o Leste Asiático, e as conclusões são lúgubres. De fato, nos testes internacionais de rendimento escolar, os resultados de Cingapura, Coréia e Japão são sempre espetaculares. E a China está avançando.”

Agora, assinale a alternativa que aponta a função discursiva da citada expressão.

- A() A expressão indica uma conclusão da proposição anterior.
- B() A expressão evidencia um contraste em relação à idéia anteriormente apresentada.
- C() A expressão denota um recurso lingüístico de caráter ornamental.
- D() A expressão está reforçando a idéia anteriormente apresentada.
- E() A expressão denota uma relação de causalidade em relação à idéia anteriormente apresentada.

XI. Aponte a alternativa em que a forma verbal denota vaguidade ou vagueza no enunciado, mas que está em perfeita consonância com o caráter aberto da proposta apresentada no texto 2 (Stephen Kanitz).

- A() “Os melhores alunos já sabem que passaram de ano ...”
- B() “Depois de formados, entram em depressão...”
- C() “Damos notas a hotéis, a videogames e a tipos de café.”
- D() “Com os alunos se auto-avaliando, dar notas seria contraproducente.”
- E() “Por isso, não damos notas a Beethoven nem a Picasso...”

XII. Ao analisarmos o título do texto 1 – *Qualidade ou Inovação?* –, e confrontando-o mais acuradamente com as idéias do texto, podemos inferir que

1. o autor, ao se utilizar da conjunção **ou**, no título, assume a condição irrestrita de apoio à idéia de uma tradição no ensino.
2. apesar da idéia de exclusão, evidenciada pela conjunção, o texto reforça a possibilidade de combinação das propostas.
3. o título, apesar de provocativo, destoa das propostas apresentadas no texto, pois fica claro que o autor coloca a inovação como algo mais atrativo.
4. o autor utiliza a conjunção **ou** para evidenciar um conflito e não assume, no texto, nenhuma posição.

Agora, assinale a alternativa que apresenta a assertiva correta.

- A() Todas as assertivas estão corretas.
- B() As assertivas 1 e 3 estão corretas.
- C() Apenas a assertiva 2 está correta.
- D() As assertivas 2 e 4 estão corretas.
- E() Apenas a assertiva 3 está correta.

XIII Analise o seguinte fragmento retirado do Texto 1 (Cláudio de Moura Castro):

“Volta e meia nos comparamos com o Leste Asiático, e as conclusões são lúgubres.”

Indique a alternativa que apresenta a correta relação de sinonímia com o termo destacado

- A() as conclusões são comoventes para o Brasil e para o Leste Asiático;
- B() as conclusões são sinistras para o Brasil;
- C() as conclusões são adequadas e não afetam o Brasil;
- D() as conclusões desfavorecem o Leste Asiático.
- E() as conclusões são indiferentes para o Brasil.

XIV. Analise a seguinte passagem retirada do texto 2 (Stephen Kanitz):

“Imaginem um sistema geral de auto-avaliação em que os alunos não mais estudariam para as provas ...” (Parágrafo 12)

Aponte a alternativa em que a expressão destacada melhor evidencia a intenção do autor.

- A() A forma verbal utilizada traduz um claro propósito do autor no sentido de impor seu ponto de vista ao leitor.
- B() A forma verbal utilizada não tem efeito sugestivo, configurando-se como um recurso poético.
- C() Mesmo utilizando uma forma verbal imperativa, o autor tenciona persuadir o leitor, induzindo-o sutilmente a uma forma de ação mental.
- D() O verbo da frase se encontra no modo subjuntivo, indicando apenas um vago desejo do autor.
- E() A forma verbal destacada traduz a atitude referencial e neutra do autor, percebida ao longo do texto.

**APURAÇÃO DO TERCEIRO TESTE DE COMPREENSÃO COM QUESTÕES DE
MÚLTIPLA ESCOLHA**

TESTE DE COMPREENSÃO 3 (30 informantes) – Qualidade ou Inovação ?								
Questão	Gabarito	Nº de Recorrência na letra A	Nº de Recorrência na letra B	Nº de Recorrência na letra C	Nº de Recorrência na letra D	Nº de Recorrência na letra E	Nº de Recorrência no espaço em branco	%
1	B	1	17	3	7	2	-	56.6
2	E	16	-	11	-	3	-	10
3	D	2	2	2	15	9	-	50
4	B	4	21	2	1	2	-	70
5	E	1	1	7	3	18	-	60
6	C	3	-	18	9	-	-	60
7	A	19	1	3	6	1	-	63.3
8	D	26	2	-	1	1	-	3.3
9	D	7	3	2	17	1	-	56.6
10	B	3	4	1	21	1	-	13.3
11	C	5	8	5	7	5	-	16.6
12	B	2	1	11	14	2	-	3.3
13	E	6	16	-	2	6	-	20
14	C	8	-	21	-	1	-	70

APÊNDICE J – ENTREVISTA PÓS-TESTES (PARTE I)UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS
QUESTIONÁRIO DO ALUNO – LEITOR

Prezado(a) Aluno(a)

Gostaríamos de contar com a sua colaboração no sentido de responder a este questionário da maneira mais sincera possível. Nosso projeto visa não somente ajudar o aluno a desenvolver boas estratégias de leitura, como também diagnosticar problemas de compreensão de textos entre os alunos. Tudo isso visando melhorar nossos instrumentos de avaliação. Obrigada pela sua colaboração. Se não quiser, não precisa assinar.

01. O que faz com que uma pessoa goste de ler?

02. Você costuma fazer a releitura de livros? Indique o que você já releu. (no máximo até três)

03. O que faz com que um texto seja mais fácil ou mais difícil? Vocabulário? Assunto? Tamanho das frases? Tamanho das letras? Organização e seqüenciamento das idéias?

04. O que você faz quando encontra problema de compreensão durante a leitura de um texto? Que diferenças você acha que existe entre a leitura de um poema e a leitura de um anúncio classificado?

05. Como você avalia a técnica do cloze?

06. Diante da sua experiência, como você avalia o uso da técnica do cloze nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

07. Tem computador em casa?

08. Considerando sua atual condição de Universitário, por favor, responda as questões que seguem:

a) Quantas horas você dedica semanalmente à leitura indicada pela universidade (média)?

- b) Há possibilidade de concentração no que se refere à leitura indicada pelos professores, dentro da universidade? Em que lugar? (sala de aula; biblioteca; laboratório, etc.)

Assinatura:

Telefone: _____

APÊNDICE K - QUESTIONÁRIO PÓS-TESTE

QUESTÃO 01: O que faz com que uma pessoa goste de ler?
Atualização e facilitação na compreensão de textos através do hábito da leitura, já que a leitura possibilita poder de expressão ao ser humano.
Quando se tem interesse em aprender novas culturas, entender como as coisas acontecem ao seu redor.
Quando o assunto do livro é de interesse do leitor, se torna mais prazerosa e interessante.
Isso é questão muito particular. O meio é um fator determinante na formação, ou não, de um leitor.
Começa em casa, quando os pais leem e também textos que falem sobre assuntos de interesse do indivíduo.
Convido-o para uma leitura, onde possamos compartilhar experiências e a companhia.
O interesse pelo conteúdo do texto, seja ele de cunho informativo ou apenas uma leitura para deleite.
O desejo de estar informado, de ser alguém mais participante, preocupado com sua evolução social e intelectual.
Aliviar as tensões e para muitos pode ser também uma terapia.
O interesse em obter e ampliar o conhecimento.

QUESTÕES RELACIONADAS À LEITURA E AO HÁBITO DE LER

QUESTÃO 02: Você costuma fazer a releitura de livros? Indique o que você já releu. (no máximo até três.)
Nunca releio um livro. Porém, quando é leitura obrigatória faço uma releitura rápida.
Sim. Cacau, livro de Jorge Amado. É romance que retrata a importância que o Cacao tinha no cenário brasileiro.
Sim. Alguns dos livros que eu já fiz releitura foram: Crepúsculo, Lua Nova e Eclipse.
Dificilmente faço releituras, mas ultimamente fiz do livro: A Relevância Social da Linguística.
Não.
Sim. Dramática da Língua Portuguesa, Português ou brasileiro? (Bagnó) e Trabalhadores do mar. (Victor Hugo)
Não.
Infelizmente não. Preciso criar mais este hábito, pois considero muito importante.
Sim. E alguns livros já perdi a conta: Caçador do Amor; A Herdeira e Lucíola.
Sim. A ideologia Alemã; Manuscrito econômicos e filosóficos, Manifesto do partido comunista.

QUESTÕES GERAIS RELACIONADAS À COMPREENSÃO LEITORA

QUESTÃO 03:
O que faz com que um texto seja mais fácil ou mais difícil? Vocabulário? Assunto? Tamanho das frases? Tamanho das letras? Organização e sequenciamento das ideias?
Vocabulário é ferramenta essencial para que o texto seja mais fácil e o assunto é fator chave para a compreensão.
Depende muito do assunto. Há assuntos de natureza científica em que o entendimento é bastante complicado
A forma como o autor expressou o assunto, como passou suas ideias para o papel e a linguagem utilizada.
O tipo de “assunto” tratado no texto pode torná-lo mais fácil a mais difícil, depende do conhecimento prévio que o leitor terá.
Vocabulário.
Vocabulário, organização e sequenciamento das ideias.
O vocabulário e o assunto são fundamentais, pois, possibilitam que o leitor adquira prazer ao realizar a leitura.
Vocabulário e assunto, pois existem textos com um vocabulário muito técnico, formal e ao mesmo tempo, assunto nos quais exige um conhecimento prévio que muitas vezes não possuímos.
Um texto com letras minúsculas a leitura é cansativa e quando as frases são muito longas e cheias de palavras desconhecidas, torna-se uma leitura chata.
Todos esses questionamentos, às vezes tornam um texto, mais fácil ou mais difícil.

QUESTÕES GENERALIZADAS RELACIONADAS À FORMA DE LER E AOS GÊNEROS TEXTUAIS

QUESTÃO 04:
O que você faz quando encontra problemas de compreensão durante a leitura de um texto? Que diferenças você acha que existe entre a leitura de um poema e a leitura de um anúncio classificado?
Releio o texto até entendê-lo. O poema é mais complexo com frases não usadas no cotidiano e o anúncio é informacional e atualizado com fatos diários, o que facilita sua compreensão.
O entendimento do texto às vezes fica embaçado devido às palavras que não se sabe o significado. O poema tem que se entender o que o autor quis passar através de sentimentos. O anúncio é explícito, sem grandes complicações.
Releio o texto e tento compreendê-lo. A linguagem do poema é mais formal que a do anúncio que utiliza uma forma bem mais direta e informal.
Quando encontro problemas interrompo a leitura para entender a ideia em questão, só depois retomo ao texto.
Leio várias vezes até conseguir compreendê-lo. No poema o indivíduo passa a mergulhar nos seus sentimentos, já um anúncio o leitor busca algo material.
Releio o texto, pesquiso sobre o assunto. A diferença se apresenta na linguagem conotativa do poema e denotativa do anúncio, além do objetivo.
Consulto um dicionário. A leitura de um poema é feita por prazer e a leitura do anúncio, é feita por necessidade.
Leio novamente o parágrafo. O poema exige uma atenção especial, pelo fato de ser algo mais reflexivo. Já o anúncio não há uma necessidade especial de reflexões.
Se o texto tem palavras difíceis utilizo um dicionário. Os poemas são cheios de significados ocultos e nos prendem, um anúncio é sempre breve, claro e direto.
A releitura do texto com procura do significado das palavras. Um anúncio é informativo, então facilita a compreensão do mesmo, já o poema exige uma interpretação mais ampla.

QUESTÕES RELACIONADAS AO USO DO TESTE CLOZE – ENQUANTO INSTRUMENTO DE
AVALIAÇÃO

QUESTÃO 06: Como você avalia a técnica do cloze?
Interessante, facilita a compreensão do aluno e interpretação de textos, induzindo o aluno ao rápido raciocínio e a resposta esperada no texto.
Uma técnica que veio para complementar as que já existem no que se refere a ajudar ao estudante no aprendizado e no desenvolvimento do seu raciocínio.
Interessante.
Muito interessante. Vale a pena ser trabalhada em sala de aula.
Muito interessante, pois através da mesma o indivíduo passa a ser criativo.
É útil para verificar nosso domínio sobre o vocabulário, sobre regras de morfologia e sintaxe.
Útil.
Como uma forma rápida de reflexão, pois é feita em curto tempo.
É legal quando se quer colocar a mente pra funcionar, procurar palavras que se encaixem no texto.
Interessante, pois avalia a capacidade de raciocínio, como também avalia o conhecimento.

QUESTÕES RELACIONADAS À UTILIZAÇÃO DOS TESTES CLOZE NOS NÍVEIS ANTECEDENTES
AO ENSINO SUPERIOR

QUESTÃO 06: Diante da sua experiência, como você avalia o uso da técnica do cloze nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
Importante, pois induz o aluno a uma resposta mesmo que seja errada, sem nenhum tipo de constrangimento.
Muito boa. O fundamental é o período em que os alunos devem ser estimulados e treinados para desenvolver suas aptidões e se interessar um pouco mais em seus estudos.
Ajudaria a desenvolver o raciocínio.
Vejo um ótimo começo no trabalho com texto. Entretanto é necessário, antes de tudo motivar o aluno a gostar da leitura.
Muito bom. Assim o aluno passa a ser criativo e ao mesmo tempo aprende a improvisar suas ideias em curto tempo.
Creio que não seja proveitosa, pois prende o aluno e limita sua atividade criativa. Nesta fase a criança deve ter liberdade para descobrir as várias possibilidades da língua.
Incentiva o raciocínio dos alunos.
Como um método no qual o aluno criaria desde cedo, uma certa habilidade de reflexão.
Interessante, pois as crianças desenvolverão mais rápido e de forma inteligente seu raciocínio.
É uma experiência muito boa, pois podemos observar como anda a aprendizagem dos alunos.

QUESTÕES RELACIONADAS À ATUAL CONDIÇÃO UNIVERSITÁRIA VIVENCIADA PELO SUJEITO
DA PESQUISA – HORAS DEDICADAS À LEITURA

QUESTÃO 08:
Quantas horas você dedica semanalmente à leitura indicada pela universidade (média)?
Seis horas.
Duas horas diárias para constituir assim um exercício mental.
Dez horas.
Pra ser sincera, tenho me dedicado mais ao trabalho, deixando, portanto a leitura em segundo plano, a universidade também não tem contribuído na questão motivadora, mas tenho consciência de que preciso realizar minha leitura e meus estudos independente de qualquer coisa.
Cinco horas.
Dez horas.
Não. Posso um base, depende da quantidade de textos a serem analisados.
Acredito que mais ou menos umas três e meia.
Aproximadamente sete horas.
Em média doze horas por semana.

QUESTÕES RELACIONADAS À ATUAL CONDIÇÃO UNIVERSITÁRIA VIVENCIADA PELO SUJEITO
DA PESQUISA - CONDIÇÕES DE LEITURA

QUESTÃO 09: Há possibilidade de concentração, no que se refere à leitura indicada pelos professores, dentro da universidade? Em que lugar?(sala de aula; biblioteca; laboratório, etc.)
Atualmente não existe possibilidade de concentração em nenhum lugar da universidade.
Certamente a biblioteca.
A biblioteca e o laboratório.
Biblioteca.
Biblioteca.
Não.
Biblioteca, é o ambiente mais indicado. O silêncio existente nela, auxilia na concentração.
Na maioria das vezes não. Na sala de aula.
O que pode chamar de mais apropriado para uma boa leitura seria, neste caso, a biblioteca.
Às vezes na sala e na biblioteca.

APÊNDICE L – ENTREVISTA PÓS-TESTES (PARTE II)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS SEGUNDO QUESTIONÁRIO DO ALUNO – LEITOR

Prezado(a) Aluno(a)

Gostaríamos de contar com a sua colaboração no sentido de responder a este questionário da maneira mais sincera possível. Nosso projeto visa não somente ajudar o aluno a desenvolver boas estratégias de leitura, como também diagnosticar problemas de compreensão de textos entre os alunos. Tudo isso visando melhorar nossos instrumentos de avaliação. Obrigada pela sua colaboração. Se não quiser, não precisa assinar.

I. No teste que você fez, em qual dos aspectos você teve mais dificuldade? Aponte uma ou até três das razões abaixo.

- A () Dificuldade de se concentrar durante o teste.
- B () Vocabulário (palavras não-familiares).
- C () Questões complexas, enunciados, difíceis de compreender.
- D () Você não é muito chegado(a) à leitura; não tem muito prazer nisso.
- E () Durante o ensino médio, você lia pouco.

II. Na sua vida diária, o que você costuma ler mais? Assinale uma ou até duas alternativas.

- A () Jornais.
- B () Revistas.
- C () Livros de ficção (romance, contos)
- D () Apenas os textos e apostilhas das disciplinas do curso de Letras.
- E () A Bíblia

III. Em relação aos textos, apostilhas, capítulos de livro, etc. que os professores passam para você ler, você.

1 () Entende bem tudo o que lê.

SIM () NÃO () MAIS OU MENOS ()

2 () O que você acha que lhe traz dificuldade em compreender bem os textos? Assinale no máximo 3 alternativas, numerado por ordem de importância.

- a () Vocabulário, palavras desconhecidas, termos técnicos.
- b.() Falta de conhecimentos prévios sobre o assunto.
- c.() Cansaço, problemas de saúde, sensação de sonolência.
- d.() Dificuldade de se concentrar.
- e.() Falta de um local confortável para ler em casa.
- f.() Sempre teve dificuldade em aprender através de textos escritos.

3. () Quando você lê os textos e apostilhas do seu curso, você

- a () Guarda na memória os conteúdos mais relevantes do que você lê.
- b.() Enfrenta bem a quantidade de páginas que tem de ler, sem reclamar.
- c.() Sente-se indisposto(a) para ler um grande volume de leitura.

- d.() Não consegue reter na memória as informações dos textos lidos.
- e.() Faz esquemas, anotações do que lê para poder reter as informações mais importantes.

IV. Responda, por obséquio, de forma sucinta.

O que está faltando para você melhorar seu desempenho na leitura?

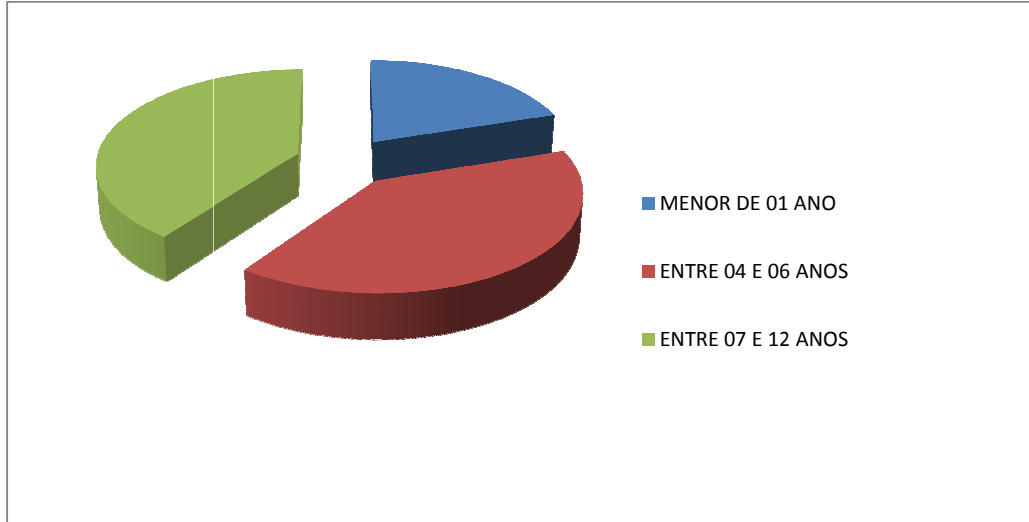
RESPOSTAS GERADAS APÓS A APLICAÇÃO DO SEGUNDO QUESTIONÁRIO PÓS-TESTE

Sujeitos	Questão 01	Questão 02	Questão 03 (1)	Questão 03(2)	Questão 03 (3)	Questão 05
S19	A: C	B: C	Mais ou menos	Vocabulário Falta de conhecimentos prévios. Dificuldade de se concentrar.	A	Talvez eu precise de mais vontade de estudar. Apesar de gostar muito de leitura, sinto que não tenho tanta vontade de aprender, até tento, mas não maioria das vezes, peço até que termine logo as aulas.
S16	A	B;C	Mais ou menos	Falta de conhecimentos prévios.	F	Tempo para ler, já que sou professora e descobri no texto os conteúdos mais relevantes para uma aprendizagem significativa.
S14	A	C: E	-	Falta de um local confortável para ler em casa. Cansaço, problemas de saúde, sensação de sonolência. Dificuldade de se concentrar.	A	Para um melhor desempenho na leitura requer prática. Apesar de gostar muito de ler e de ter prazer pela leitura, precisa ler mais e encontrar uma forma de solucionar os problemas que impedem que isso aconteça com qualidade.
S13	A:E	B:C	Mais ou menos	Cansaço e sensação de sonolência. Dificuldade de se concentrar. Falta de um local confortável para ler em casa	F	O que me falta mesmo é tempo para ler. Pois esse tempo para ler é de muita importância para aderir ao hábito da leitura e conseqüentemente, melhorar no desempenho da mesma.

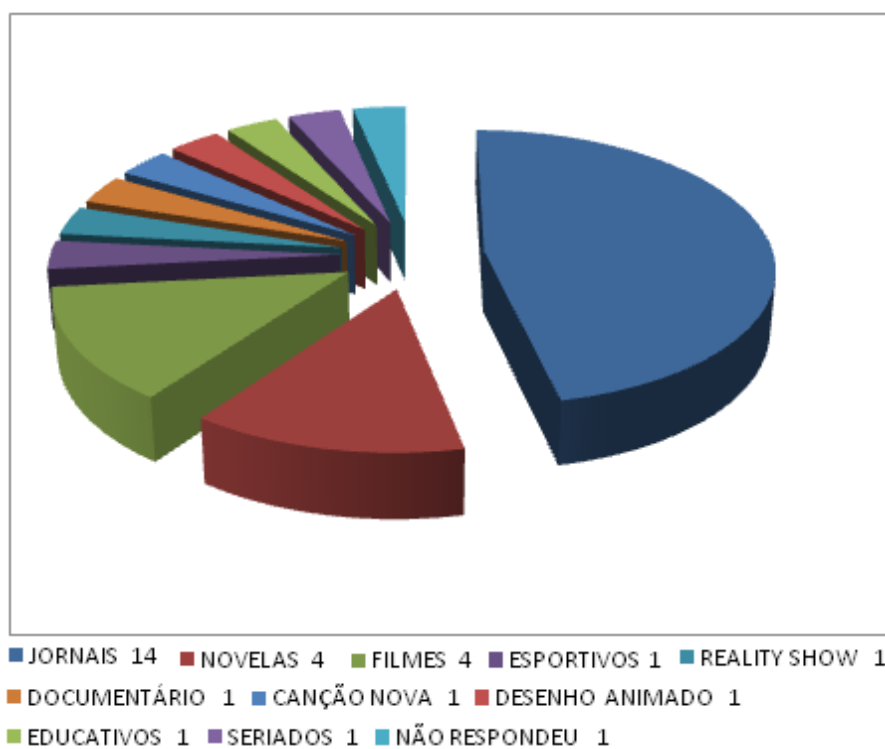
S30	A:E	B	Mais ou menos	Vocabulário Falta de um local apropriado. Dificuldade de se concentrar.	F	Um pouco mais de tempo, um lugar melhor para uma concentração tranquila, ou seja, como não tenho tempo para me deslocar para uma biblioteca ou coisa do tipo acabo lendo em casa onde não é muito silencioso e tranquilo.
S20	B	C:D	Mais ou menos	Falta de conhecimentos prévios. Vocabulário.	F	Falta mais empenho para adquirir o hábito de uma leitura diária. Apesar de gostar de ler, na maioria das vezes não disponho de tempo ou, algumas vezes, o cansaço do dia a dia traz uma certa indisposição nesse aspecto.
S6	A:C	B:C	Mais ou menos	Cansaço Falta de conhecimento prévio.	A:B:F	Em sala de aula talvez, concentração. Fora, um pouco mais de empenho da minha parte. No geral não encontro dificuldades, pois adoro ler muito.
S21	A:B:E	C:E	Mais ou menos	Falta de conhecimentos Vocabulário. Dificuldade de concentração.	C	Está faltando mais entusiasmo, concentração e conhecimentos sobre o que está sendo lido.
S9	A:E	A	Mais ou menos	Falta de conhecimentos prévios Cansaço Dificuldades de se concentrar	F	Um pouco mais de dedicação. Antes eu não gostava de ler. Ao iniciar o curso de letras comecei a me interessar pela leitura. Hoje o que está me desmotivando é sair do trabalho para a Universidade e ter apenas duas aulas, que muitas vezes não equivale a uma e

						para completar essa greve, graças ao governador.
S17	A:B:C	A:C	Mais ou menos	Falta de conhecimentos prévios Vocabulário Falta de um local confortável	F	Acredito que está faltando maior entusiasmo de minha parte existe também a falta de um local apropriado em casa, entre outros fatores que também contribuem para o melhor desempenho, mesmo assim, talvez isso não seja um empecilho, se houver mais esforço, meu desempenho será melhor.

APÊNDICE M – QUANTIDADE DE FILHOS (VARIACÃO DE IDADE)



APÊNDICE N – PROGRAMA DE TELEVISÃO PREFERIDO POR ORDEM DE IMPORTÂNCIA

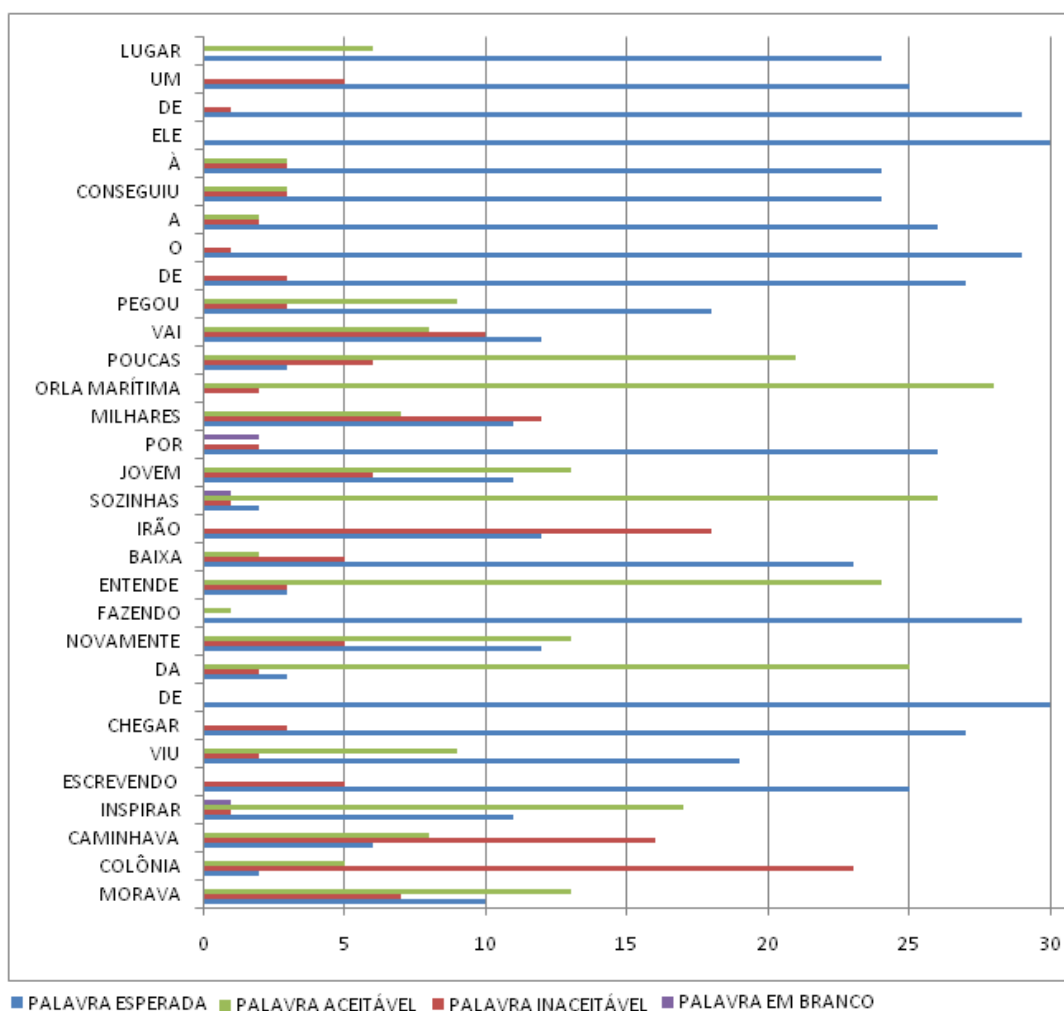


APÊNDICE O – QUADRO DE LIVROS LIDOS RECENTEMENTE

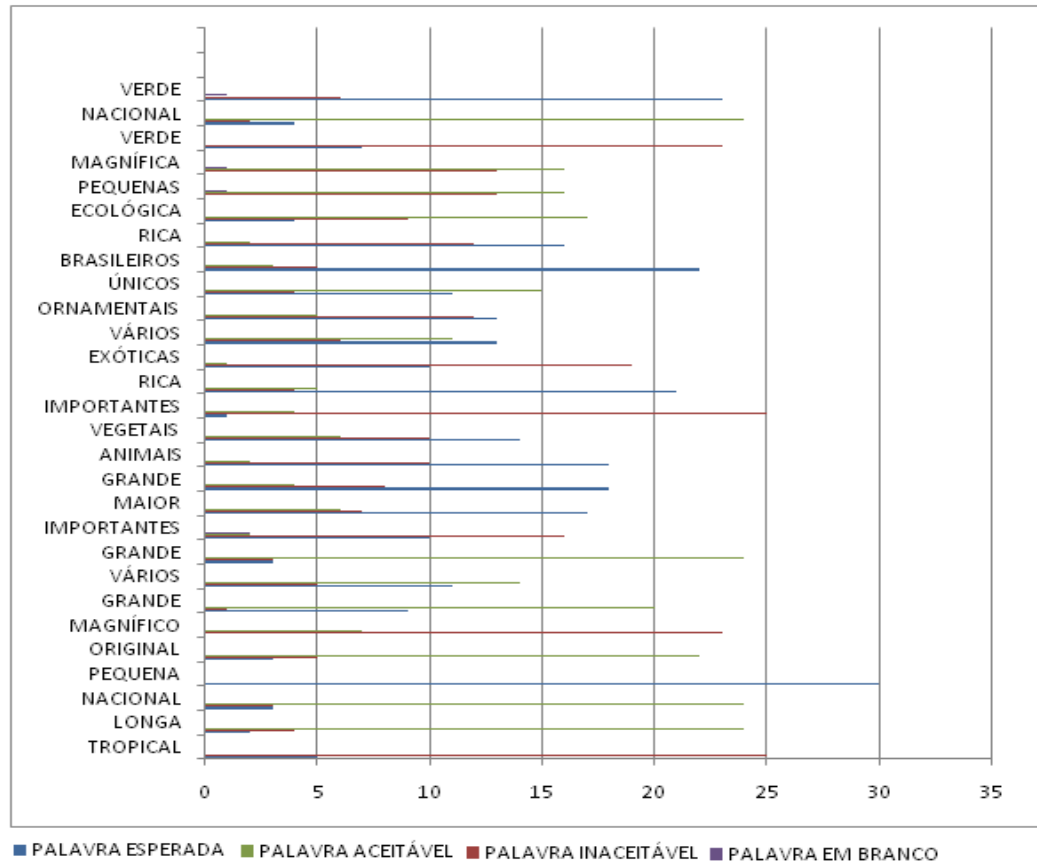
LIVROS	AUTOR/OBSERVAÇÕES	QUANTIDADE DE ALUNOS
Terras do sem fim	Jorge Amado (vestibular)	01
Senhora	José de Alencar (vestibular)	03
Cinco Minutos	José de Alencar (vestibular)	01
A Viuvinha	José de Alencar (vestibular)	01
Memórias Póstumas de Brás cubas	Machado de Assis (vestibular)	01
Helena	Machado de Assis (vestibular)	01
Dom Casmurro	Machado de Assis (vestibular)	02
A Hora da Estrela	Clarice Lispector (vestibular)	02
A Invasão	Dias Gomes (vestibular)	01
Os Sertões	Euclides da Cunha (vestibular)	01
Vida Secas	Graciliano Ramos (vestibular)	01
Viva o povo brasileiro	João Ubaldo Ribeiro (vestibular)	01
Filhos brilhantes, alunos fascinantes	Augusto Cury (autoajuda)	01
Por que os homens fazem sexo e as mulheres fazem amor?	Allan Pease (autoajuda)	01
O segredo	Ronda Byrne (autoajuda)	01
A aldeia sagrada	Francisco Marins (romance)	01
O Conde de Viena	Adriana Tavares de Sá (romance)	01
Grão Ternura	Aníbal Machado (conto)	01
Código da Vinci	Dan Brown (ficção)	01
Anjos e demônios	Dan Brown (ficção)	02
Fortaleza digital	Dan Brown (ficção)	01
Harry Potter e a Ordem da Fênix	J. K. Rowling (ficção)	01

Nunca li nenhum livro	resposta evasiva	01
Somente leu livros didáticos	resposta evasiva	01
Não respondeu	resposta evasiva	01
Não lembro do título era espírita	resposta evasiva	01

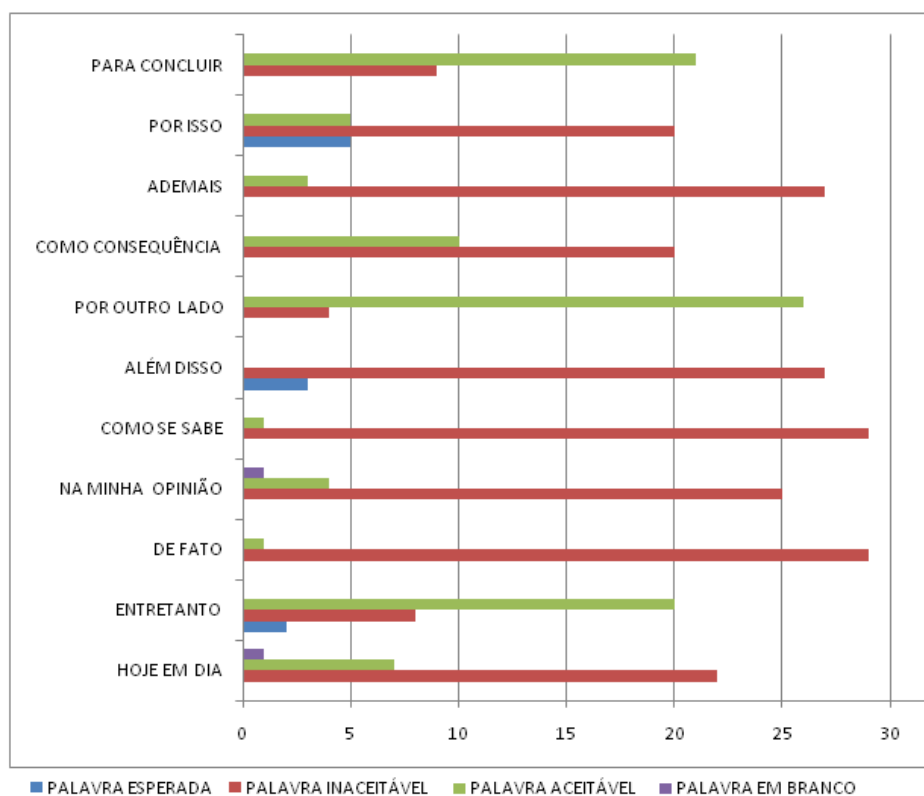
APÊNDICE P – GRÁFICO DO TESTE *CLOZE* ESTRELAS-DO-MAR



APÊNDICE Q – GRÁFICO DO TESTE CLOZE A MATA ATLÂNTICA



APÊNDICE R – GRÁFICO DO TESTE *CLOZE* SER CELEBRIDADE – VANTAGENS E DESVANTAGENS



APÊNDICE S – TRANSCRIÇÃO DOS PROTOCOLOS VERBAIS

TEXTO: ESTRELA-DO-MAR

Protocolo 1

P – Quem foi que assim... que colocou... colocou... uma:::

Inaceitável?

XXXXXXXXXX

S2 – {Eu coloquei estava... eu coloquei estava...

S30 – {Éh::: éh::: eu também coloquei estava...

S29 – {Ah, eu também botei estava /.../

P – Alguém colocou caminhava?

S22 - Nã:::o HABITAVA...

S19 – Morava e vivia...

S22 – {Morava, habitava... quem mora, caminha, néh::: ?

P – {Morava cabe... habitava... vivia...

S19 – Quem mora, caminha...

S22 – Vivia tá certo por que ...

P – Você pensou em que, quando colocou estava?

S22 – Por que... por que se ele morava... ele tava lá todos os dias...

P – Agora me diga outra coisa... você leu o texto todo antes de começar?

S22 –Não.

XXXXXXXXXX

P – Você usou caminhava?

S1 – caminhava...

P - Se você tivesse lido o texto antes, o que você colocaria aí?

S1 - colocaria o::: mesmo. ((risos))

P – Em relação a ser fácil ou difícil, na escala de 1 a 6, como vocês classificariam o texto?

S1 – Pra colocar... Ahâ ... 4 (quatro)...

P – 4 (quatro)?

((ninguém mais quis tecer comentários sobre a nota, apenas balançaram a cabeça em sinal de que a nota dada pelo amigo era boa))

P – Você colocou uma roda de pescadores?

S8 - Foi...

P – O que você estava pensando na hora?

S8 – Que ele tava caminhando aqui... na rodinha... conversando e tal... aí eu botei.

((risos))

P – Será que é por aquele movimento que tem na praia dos pescadores que ficam em círculos, puxando a rede?

S8 - È:::: é:::: deve ser...

P – Você achou que era isso que ele estava olhando?

S8 – Não, ele tava na praia...

P – Sim, na praia, você achou que era isso?... Foi isso?

S8 – Foi... foi...

P – Você, colocou... colocou... colocou o quê?

S1 – Uma dúZIA...

((risos))

S1 – Foi por que eu pensei que o texto era assim... você colocava qualquer palavra que encaixasse, não precisava ser... caminhava... podia dar certo...néh?... estava... qualquer coisa que assim... se era uma vez um escritor que nunca, numa... que num faz sentido com nada, pensava... qualquer coisa que fizesse sentido assim... podia ser...

P – No caso você achava que qualquer coisa que desse coerência ao texto é que podia ser?

S1 – É... depois eu fui ver... que num...

P – Depois você foi em busca de uma coerência global?

S1 – É que eu comecei primeiro... era uma vez um escritor que cantava numa praia, que eu pensei que podia, aí depois eu vi o dela... e coloquei caminhava, que era certinho, NÉ...? MORAVA!... só é isso ... um abraço...

((risos))

((este aluno sempre fazia comentários que despertassem risos, mas não se incomodava se cometesse erros, ao contrário, perguntava que outras palavras poderiam ser encaixadas tentando acertar)

P – Vou coloca tudo isso, viu?

((risos))

Protocolo 2

XXXXXXXXXX

P – Calma! Só vou fazer mais uma pergunta em relação ao caminhava...
caminhava.. {XXXXXX

{ XXXXX

P – Ah, é assim... Todas as manhãs ELE caminhava à beira do mar, né::::? O que você colocou?

S20 – parava/.../

P – Aí, quer dizer, parava é o contrário de caminhar, né::::?

S20 – É...

P – Mas por que você... (...)

S20 – Por que à beira do mar.... por que parava para ver o mar, ENTENDEU?

Porque é como se ele fosse se inspirar... ele era escritor, eu pensei que ele ia se inspirar no mar... parava pra ver o mar.. tem sentido...

P – Tem sentido!? Hum! Interessante...

S1 – Tem sentido?... Então se tem... ele ficasse logo sentado.. ou deitasse...

((risos))

Protocolo 3

P- E agora vem... POR... que ninguém errou... e Jovem... jovem... né::: ?

XXXXXXXXXX

((risos))

S13 – Bem...(..)

S1{Tem gente errou jovem...

S4 {É::: tem gente que errou

S7 {Errou... errou...

S1 {Jovem... é::: errou...foi XXXXX Deus...

((risos))

S15 - Ahâ, uhm., por que admirou-se espontâneo dizendo... ai meu DEUS....

((risos))

((não tinha sido apenas este sujeito a colocar tal resposta, o entanto somente este se pronunciou, houve risos, então ela gesticulou que não mais queria gravar)

XXXXXXXXXXXX

S13 – Eu botei BEM...

P – E tu não achas muita intimidade?

S13 – Não... mas eu não falei com intimidade... MEU BEM... se liga.... entendeu?

P – Não.

S13 - Era.... como se fosse ironia...

P – Mas o texto dava espaço pra isso?

S13 – Mas eu não li o resto...

S9 – Uhm... tem a ver...

Protocolo 4

(...)

P – Ei, ninguém colocou orla marítima?

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

S4 - por que a gente vive no interior... aqui num tem... a gente não pensa na orla...

TEXTO: A MATA ATLÂNTICA

Protocolo 1

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

P – O que acharam deste teste, mas fácil ou mais difícil?

S1 - Mais difícil... eu acertei mais... mas achei mais difícil...

P - Por que?

S1 - Por que eh::: fala dos tipos de plantas e tal... eh::: muito repetitivo também... e eu precisava de outras palavras...

S4 – Cai adjetivos só...(...)

S10 – Aliás... cai muito (adjetivo enrolado no texto...)

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

S20 – (A palavra mais pedida foi o grande)... grande... imensa... por que a floresta... ela tem grande XXXXXX muito grande e:::

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

P – Esses termos... imensos... grandes... pertencem a uma classe gramatical (...)

XXXXXXXXXXXXXXXXXX

S13 – Adjetivos

P – Adjetivo... por isso grande... enorme...imensa (...)

TEXTO: CELEBRIDADES – VANTAGENS E DESVANTAGENS

Protocolo 1

XXXXXXXXXX

S1 – (oi...)

P – Nível de dificuldade... de 0 a 6...

S1 – {Eu tô... XXXXXXXX

P10 – {cinco (...)

S8 – Eu achei (...)

S20 – XXXXX cinco... seis e (...)

S13 – {cinco...

S2 - {CINco...

S15 - {cinco...

S22 – Eu achei seis... por que conjunção é muito complicado... XXXX (por que tinha muito...) era só conjunção... só conjunção... aí você ficava (focadoXXX)... aí você repetia... aí você quer usar outra... aí você repetia....

XXXXXXXXXXXXXXXXXX

S22 – Aí pra num ficar repetitiva você quer usar outra... aí você repetia... aí acaba faltando uma coisa... fica (...)

XXXXXXXXXX

S24 – XXX começar adivinhar o que começa uma frase é muito difícil.... é ruim... (...)

XXXXXXXXXXXXXXXXXX

P - Vocês sabem os nomes desses elementos ((classe gramatical))?

S20 – {Não...

S15 - {Não...

S13 – Conjunção ((falou bem baixinho e de modo que demonstrava muita insegurança, batendo nos ombros do S22, a fim de que ele confirmasse pois ele havia falado, no entanto, ele ficou quieto)).

P – Só?... só essa classe... é só de conjunção que a gente tá falando? Advérbios... né... também néh..?

((total silêncio))

P - Sim... mas alguém sabe o nome desses elementos?

((sem nenhuma resposta))

P - Ninguém se lembra... não? Eh... eles fazem alguma união?

XXXXXXXXXX

((risos))

S15 – ãh.. união... ele conecta o diálogo...

((respondeu bem baixinho))

P – Quem falou?

XXXXXXXXXXXXXX

P – Como é o nome?

S15 - Conectivos...

P – Conectivos... ((concordei) é o que se encontra aqui....

XXXXXXXXXXXXXX

P – A tipologia deste texto... o tipo de texto... que tipologia é esta?

S8 - Informativo...?

S15 – Não... não é informativo não...

XXXXXXXXXXXXXX (peráí)

S13 – Argumentativo..

(...).

P - Ok, gente... eu queria agradecer...muito obrigada... eu queria agradecer mesmo... muito obrigada...

S2 – {Uh!..

S13 - {valeu!...

ANEXOS

**ANEXO A- PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL**



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

Maceió – AL, 16/08/2011

Senhor (a) Pesquisador (a), Maria Inez Matoso Silveira
Jane Cleide dos Santos Bezerra

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), em 01/07/2011 e com base no parecer emitido pelo (a) relator (a) do processo nº **003989/2011-15** sob o título, **O processo de compreensão leitora dos textos escritos – um estudo sobre as dificuldades encontradas entre os alunos iniciantes da graduação em letras da UNEAL**, vem por meio deste instrumento comunicar a aprovação do processo supra citado, com base no item VIII.13, b, da Resolução nº 196/96.

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

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

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

Relatórios parciais e finais devem ser apresentados ao CEP, de acordo com os prazos estabelecidos no Cronograma do Protocolo e na Res. CNS, 196/96.

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

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

(*) Áreas temáticas especiais

Válido até: agosto de 2012

Prof. Dr. Maria Inez Matoso Silveira
Presidente do Comitê de Ética em Pesquisa
UFAL

ANEXO B – TIPOLOGIAS DAS PERGUNTAS DE COMPREENSÃO EM LDP

TIPOS DE PERGUNTAS	EXPLICITAÇÃO	EXEMPLOS
1. Qual a cor do cavalo branco de Napoleão?	São P não muito frequentes e de perspicácia mínima, auto-respondidas pela própria formulação. Assemelham-se às indagações do tipo: “Qual a cor do cavalo branco de Napoleão?”	Ligue: Lilian - ‘ <i>Não preciso falar sobre o que aconteceu.</i> <i>-Mãe, desculpe, eu menti para você.</i>
2. Cópias	São as P que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. Verbos frequentes aqui são: <i>copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, identifique etc.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Copie a fala do trabalhador • Retire do texto a frase que... • Copie a frase corrigindo-a de acordo com o texto. • Transcreva o trecho que fala sobre... • Complete de acordo com o texto.
3. Objetivas	São as P que indagam sobre conteúdos objetivamente transcritos no texto (<i>o que, quem, quando, como, onde...</i>) numa atividade de pura decodificação. A resposta está exclusivamente no texto.	<ul style="list-style-type: none"> • Quem comprou a meia azul? • O que ela faz todos os dias? • De que tipo de música Bruno mais gosta? • Assinale com um X a resposta certa.
4. Inferenciais	Estas P são mais complexas; exigem conhecimentos textuais e outros, sejam pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas.	• Há uma contradição quanto ao uso da carne de baleia no Japão. Como isso aparece no texto?
5. Globais	São as P que levam em conta o texto como um todo e aspectos extra-textuais, envolvendo processos inferenciais complexos.	<ul style="list-style-type: none"> • Qual a moral dessa história? • Que outro título você daria? • Levando-se em conta o sentido global do texto, pode concluir que...
6. Subjetivas	Estas P em geral têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que a R fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade.	<ul style="list-style-type: none"> • Qual a sua opinião sobre... • O que você acha do... • Do seu ponto de vista, a atitude do menino diante da velha senhora foi correta?
7. Vale-tudo	São as P que indagam sobre questões que admitem qualquer resposta não havendo a possibilidade de se equivocar. A ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta.	<ul style="list-style-type: none"> • De que passagem do texto você mais gostou? • Se você pudesse fazer uma cirurgia para modificar o funcionamento do seu corpo, que órgão você operaria? Justifique sua resposta. • Você concorda com o autor?
8. Impossíveis	Estas P exigem conhecimentos externos ao texto só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos. São questões antípodas às de cópia e objetivas.	<ul style="list-style-type: none"> • Dê um exemplo de pleonasma vicioso (Não havia pleonasma no texto e isso não fora explicado na lição). • Caxambú fica onde? (O texto não falava de Caxambú)
9. Metalinguísticas	São as P que indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais.	<ul style="list-style-type: none"> • Quantos parágrafos tem o texto? • Qual o título do texto? • Quantos versos tem o poema? • Numere os parágrafos do texto.